



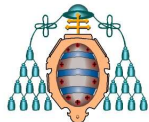
UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Dpto. de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

**ENFOQUES, PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS
EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTOESCRITURA EN ASTURIAS**

*Programa de Doctorado: Calidad y procesos de innovación
educativa: aportaciones desde las didácticas específicas*

Loreto Díaz Suárez



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

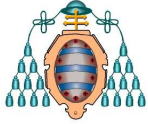
1.- Título de la Tesis	
Español: Enfoques, perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en Asturias	Inglés: Approaches, perspectives and practices in the teaching of literacy in Asturias
2.- Autor	
Nombre: Loreto Díaz Suárez	DNI:
Programa de Doctorado: Calidad y procesos de innovación educativa: aportaciones desde las didácticas específicas	
Órgano responsable: Departamento de Ciencias de la Educación	

RESUMEN (en español)

El objetivo de esta tesis es conocer cuáles son las prácticas docentes declaradas por el profesorado asturiano de tercer curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Para ello, se parte de un diseño de investigación basado en la complementariedad metodológica. Así, para obtener datos sobre las prácticas declaradas se aplicó un cuestionario de enseñanza de la lectura (CEL) que cumplimentaron 248 maestros y maestras de los citados niveles educativos. Los resultados obtenidos se complementan con el estudio prolongado en el tiempo, de prácticas docentes en situación real, mediante la observación en dos aulas de perfiles divergentes, obtenidos previamente a través de entrevistas. Ello ha permitido conocer el sentido que las maestras atribuyen a este proceso y determinar, en situación natural, cuáles son las dinámicas de las tareas y las interacciones que propician estos tipos de prácticas en dos aulas.

Del posterior análisis, se extraen datos sobre la autoadscripción de la mayoría del profesorado a un determinado tipo de métodos (métodos mixtos) y lo que los maestros dicen hacer cuando enseñan a leer y a escribir en cuanto a la programación, la organización del aula, los contenidos, las actividades y la evaluación, en relación con la edad, sexo, formación inicial y permanente, tipo de centro (público, privado o concertado), ámbito geográfico, docencia actual y años de experiencia.

Por otro lado, los resultados de la observación de las dos aulas nos muestran cómo la adscripción a unos perfiles determinados en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, manifestada por las maestras en las entrevistas respectivas, resultó plenamente acorde con sus prácticas. Además, el hecho de presentar perfiles divergentes permitió contrastar las tareas programadas, el desarrollo de las actividades y el modo de evaluarlas, así como el tipo de interacciones que se generan en cada aula. De los resultados de la presente investigación se determinan implicaciones educativas relevantes relacionadas, fundamentalmente, con la formación permanente del profesorado asturiano.



RESUMEN (en Inglés)

The purpose of this thesis is to know what the teaching practices declared by Asturian teachers of the third grade of Pre-school and the first grade of Primary Education are in the initial teaching of reading and writing. For this research we propose a design methodologically based on complementarity. Thus, to obtain data on the practices declared a questionnaire (CEL) which was completed by 248 teachers of the levels of education mentioned was used. The results are complemented by the prolonged study time of observing classrooms in two divergent profiles, previously obtained through interviews. This has allowed us to learn the sense that teachers attribute to this learning process and to determine, in a natural situation, what the dynamics of tasks and interactions that these types of practices in two classrooms are.

In the subsequent analysis, data are extracted on the self-adherence of most teachers to a certain type of methods (mixed methods) and what teachers say they do in the teaching of literacy concerning planning, classroom organization, content, activities and evaluation, establishing the differences in relation to age, sex, initial and continuing training, type of school (state, private or charter), school location, current teaching and years of experience.

On the other hand, the results from the observation of the two classes show how the adherence to a certain profile in the initial literacy instruction, expressed by the teachers in the respective interviews, was fully consistent with their practices. In addition, the fact of presenting divergent profiles allowed us to compare the scheduled tasks, the development of the activities and how to evaluate them, and the type of interactions that are generated in each classroom. From the results of this investigation relevant educational implications related mainly to the Asturian teacher training are determined.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1 . DISCUSIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA	9
--	---

1.1. Decodificación y comprensión	9
1.2. Los enfoques constructivistas	19
1.2.1. El constructivismo psicogenético o cognitivo	21
1.2.2. La perspectiva sociocultural	25
1.2.3. Los presupuestos del lenguaje integrado	29
1.3. Síntesis y/o conclusiones	32

2. CUÁNDO ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR	35
2.1. La visión tradicional de la madurez lectora	35
2.2. Revisión del concepto de madurez para la lectura	36
2.3. Síntesis y/o conclusiones	40

3. CÓMO ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR:	41
3.1. Modelos explicativos del proceso lector	41
3.2. Métodos y enfoques en la enseñanza de la lectura y la escritura	44
3.2.1 Los métodos de proceso sintético	45
3.2.2. Métodos de proceso analítico o globales	48
3.2.3. Los llamados métodos “mixtos”	49
3.2.4. Los enfoques metodológicos constructivistas	51
3.2.5. Algunas posiciones integradoras	55
3.3. Síntesis y/o conclusiones	59

4. LOS CURRÍCULOS DE EI Y EP DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA	61
--	----

4.1. La LOGSE y la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria	61
4.1.1. La lectoescritura en el DCB de Educación Infantil	62
4.1.2. La lectoescritura en el DCB de Educación Primaria	63
4.2. La LOE y la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en Asturias	63
4.2.1. La lectoescritura en el Decreto 85/2008 de 3 de septiembre	64
4.2.2. La lectoescritura en el Decreto 56/2007, de 24 de mayo	65

4.3. Síntesis y / o conclusiones	66
--	----

5. LAS PRÁCTICAS DOCENTES: ALGUNOS ESTUDIOS DE REFERENCIA EN EL CONTEXTO PRÓXIMO..... 69

5.1. Estudios de intervención en habilidades fonológicas y de aplicación de una metodología para desarrollarlas.....	70
5.2. Estudios de comparación y análisis de distintas metodologías y su influencia sobre un aspecto concreto de la lectura y la escritura.....	74
5.3. Estudios de prácticas de alfabetización inicial a través de dinámicas de producción textual e de las interacciones en el aula.....	78
5.4. Estudios de creencias, autoadscripción y prácticas del profesorado en torno a la lectura y la escritura.....	84
5.5. Síntesis y/o conclusiones.....	90

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 95

7. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN..... 97

7.1. Cuestionario destinado a los profesores sobre actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.....	101
7.2. Las entrevistas a las maestras.....	107
7.3. Observación participante en el aula.....	110

8. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA..... 121

9. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 135

9.1. Resultados obtenidos a partir del Cuestionario de Lecto-escritura (CLE).....	135
9.1.1. Autoadscripción metodológica.....	135
9.1.2. Programación de tareas.....	145
9.1.3. Organización del aula.....	152
9.1.4. Planteamiento de contenidos y actividades.....	157
9.1.5. Evaluación.....	167
9.2. Resultados obtenidos a partir de las entrevistas y observación participante:.....	173
9.2.1. El aula situacional.....	173
9.2.1.1. La entrevista a la maestra.....	175
9.2.1.2. Las tareas en el aula situacional.....	181
9.2.1.3. Las interacciones en el aula situacional.....	199
9.2.1.4. Las prácticas declaradas y la observación del aula situacional.....	212
9.2.2. El aula instruccional.....	213
9.2.2.1. La entrevista a la maestra.....	215
9.2.2.2. Las tareas en el aula instruccional.....	218
9.2.2.3. Las interacciones en el aula instruccional.....	228
9.2.2.4. Las prácticas declaradas y la observación del aula instruccional.....	239
9.2.3. El contraste de los perfiles situacional e instruccional.....	240
9.2.3.1. Las tareas.....	240
9.2.3.2. Las interacciones.....	243

10. PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	245
10.1. Conclusiones derivadas de la aplicación del Cuestionario de Lecto-escritura (CLE).....	247
10.1.1. Autoadscripción metodológica	247
10.1.2. Programación de tareas	250
10.1.3. Organización del aula	251
10.1.4. Planteamiento de contenidos y actividades	252
10.1.5. Evaluación.....	254
10.2. Conclusiones derivadas de las entrevistas y la observación participante	256
10.3. Síntesis de conclusiones.....	258
11. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS	263
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
ANEXOS	
ANEXO I . Cuestionario destinado al profesorado.....	291
ANEXO II . Guión de las entrevistas a las maestras.....	299
ANEXO III . Transcripción de las entrevistas a las maestras	301
ANEXO IV. Tablas de tareas del aula situacional (AS)	315
ANEXO V. Tablas de tareas del aula instruccional (AINS).....	332
ANEXO VI. Tablas de interacciones	344
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS	361

INTRODUCCIÓN

En una sociedad alfabetizada, el uso autónomo de la lectura y la escritura resulta indispensable en la formación de los individuos, ya que contribuye a su desarrollo pleno. La escuela, y, en cierto modo, la sociedad, plantean la necesidad de establecer de qué modo y en qué momento, niños y niñas deben acceder al mundo letrado. Del mismo modo, la importancia transversal de la comprensión lectora como herramienta fundamental de otros aprendizajes, ha llevado a la construcción de diversos marcos teóricos para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

La difusión de los resultados de las últimas evaluaciones internacionales de la competencia lectora del alumnado español ha venido generando en nuestra sociedad una demanda creciente de análisis de unos datos que lo sitúan por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y muy alejado de los países en cabeza. Si bien los resultados, en la mayor parte de los casos, hacen referencia a evaluaciones del alumnado de Educación Secundaria (*PISA*)¹, o de segundo ciclo de Educación Primaria (*PIRLS*)², existe una tendencia a considerar que podría haber relación entre los planteamientos pedagógicos en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y la posterior adquisición de la competencia lectora³. Ello ha llevado a los investigadores de muy distintas orientaciones pedagógicas, como veremos más adelante, a intentar determinar cuáles son los factores predictores del éxito en la lectura y en la expresión escrita.

¹ *Program for International Student Assessment*. (Programa para la evaluación internacional de los alumnos). Para los resultados del alumnado español en PISA 2003, 2006 y 2009 se pueden consultar los diversos informes que ha publicado el Ministerio de Educación (2003, 2007b, 2011).

² *Progress in International Reading Literacy Study* (2001 y 2006), en el que se analiza el progreso en comprensión lectora de niños y niñas de 4º de Educación Primaria. Una síntesis para el caso de España lo ofrece la publicación del informe español sobre el estudio realizada por el Ministerio de Educación (2007b).

³ Vid., por ejemplo, Adams (1990), Olson (1998) y las referencias aportadas por Jiménez y O'Shanahan (2008), entre otros.

Uno de los puntos de partida para poder establecer cauces de mejora en el sistema educativo es conocer qué hace el profesorado en el aula, es decir, cuál es su perfil de prácticas docentes, en este caso, en la alfabetización inicial. En este sentido, algunos estudios publicados en el ámbito español, constatan la diversidad de metodologías empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita⁴.

En el presente estudio, nos proponemos conocer cuáles son las prácticas en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura declaradas por el profesorado de 3º curso de Educación Infantil y 1º curso de Educación Primaria en Asturias y complementar los resultados con el estudio prolongado en el tiempo de prácticas docentes en situación real, mediante la observación en dos aulas de perfiles divergentes obtenidos previamente a través de entrevistas. En el caso de Asturias no tenemos conocimiento de un trabajo de características similares, por lo que queda manifiesta su relevancia y la posible incidencia de sus resultados en la mejora de la práctica educativa.

Esta investigación se estructura en dos partes diferenciadas, divididas a su vez en varios capítulos.

La primera parte del trabajo, el *marco teórico*, nos va a servir para abordar, por un lado, los conceptos básicos y los planteamientos pedagógicos y metodológicos que están en la base de las prácticas docentes del profesorado asturiano y, por otro lado, constituye una revisión de los estudios realizados en el contexto próximo que nos ayudarán a fundamentar nuestra investigación y nos servirán de marco de referencia. De este modo, nos encontramos los siguientes capítulos:

1. *Discusiones conceptuales en torno a la lectura y la escritura*. En este punto vamos desgranando la diversidad de perspectivas sobre el hecho lector que hoy en día están presentes en nuestras aulas, desde las que enfatizan más en la decodificación y los procesos que desencadena, hasta las que inciden más en el sentido y la producción de textos.

⁴ Vid., por ejemplo, Jiménez, Artiles y Yáñez (1997), o los resultados del cuestionario de profesorado en el proyecto de investigación *El inicio de la lectoescritura en edades tempranas*, publicados por el MEC en Anguera, Cerrillo et al. (2004) en el que nos detendremos en el apartado 5.4.

2. *Cuándo enseñar a leer y escribir.* En este apartado, revisamos el concepto tradicional de maduración para la lectura y la escritura y analizamos las propuestas actuales más encaminadas a establecer los factores que determinan el éxito lector que a valorar el entrenamiento de determinadas habilidades psicomotrices y neurológicas.

3. *Cómo enseñar a leer y escribir.* Aquí nos enfrentamos a la división tripartita clásica de métodos sintéticos, analíticos y globales, que, como analizaremos, están presentes en los manuales al uso de Didáctica de la Lengua y en la base de la formación del profesorado, lo que hace que sea una clasificación muy difundida y presentada en ocasiones como irreconciliable. Además, y dado que es común, o al menos posible, que algún profesor o profesora, etiquete sus prácticas como “métodos constructivistas”, intentaremos abordar qué metodologías o enfoques se pueden tener como referente cuando se produce esta afirmación.

4. *Los currículos de Educación Infantil y Educación Primaria en relación con la lectura y la escritura.* Resulta imprescindible analizar qué perspectiva adopta el sistema educativo vigente, en la medida en que puede guiar y/o limitar en su caso al docente. El período de obtención de los datos de adscripción del profesorado y de la observación en las dos aulas de 3º de Educación Infantil comprende los años 2007 y 2008. En este momento coexistían dos Leyes de Educación: se estaba implantando la LOE, pero la mayor parte del profesorado que participó en la investigación, tenía aún el currículo LOGSE. En el caso de Educación Infantil la LOE se comenzó a aplicar en todo el segundo ciclo el curso 2008-2009; el primer ciclo de Educación Primaria, en el curso 2007-2008. Ello nos lleva a analizar y realizar un pequeño estudio comparativo de los currículos correspondientes.

5. *Las prácticas docentes: algunos estudios de referencia en el contexto próximo.* En este apartado realizamos una revisión bibliográfica de las investigaciones publicadas en los últimos años en el ámbito hispánico que tienen relación con la metodología en la enseñanza inicial de la lengua escrita y los estudios de creencias, autoadscripción y prácticas del profesorado que tomamos como marco de referencia para nuestro trabajo.

En la segunda parte de este estudio, el *marco empírico*, se explican los objetivos de la investigación y los planteamientos metodológicos de la misma, el proceso de

obtención y análisis de los datos y las conclusiones e implicaciones de los resultados. Se compone de los capítulos siguientes:

6. *Objetivos de la investigación*, que ya hemos explicado anteriormente.

7. *Metodología de trabajo e instrumentos de recogida de la información*. En este apartado se justifica el planteamiento metodológico adoptado: el uso de metodología cuantitativa y cualitativa de un modo complementario.

8. *Caracterización de la población y la muestra*. Se ofrece un análisis comparativo entre las características de la población (maestros y maestras de 3º de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria que impartieron docencia en el curso 2007-2008) y las propias de la muestra, para comprobar su representatividad.

9. *Organización y análisis de los datos*. Se presenta la información obtenida a través de la aplicación de las distintas metodologías. Así, por un lado, se analizan los resultados obtenidos a partir de un cuestionario y los que se extraen de los registros de las entrevistas y la observación de dos aulas y el contraste de las prácticas en ambas.

10. *Principales conclusiones de la investigación*. Primero se establecen de un modo pormenorizado y, finalmente, en forma de síntesis.

11. *Implicaciones educativas y líneas de investigación abiertas*. En este punto se intentan extraer las posibles repercusiones que los resultados obtenidos pueden tener en aspectos como la formación del profesorado. Además, se plantean, de un modo general, líneas de investigación que se derivan de este trabajo

12. *Referencias bibliográficas*, donde aparecen las fuentes referenciadas a lo largo del estudio.

Al final del trabajo se incluyen en anexo el cuestionario utilizado, el guion y las transcripciones de las entrevistas de las maestras, tablas de volcado y análisis de los datos cualitativos obtenidos y, finalmente, el índice de tablas y gráficos.

Hemos de señalar, por otra parte, que este estudio se enmarca en otro proyecto más amplio del que formamos parte desde el inicio. Se trata del Proyecto APILE⁵ (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita), *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* (SEJ 2006/05292), que se plantea determinar la naturaleza de la relación entre los conocimientos previos que los niños traen consigo a la escuela, las prácticas pedagógicas que encuentran y el aprendizaje de la lectura y la escritura. La finalidad última sería identificar las condiciones más idóneas para un aprendizaje exitoso. Para una información detallada de las fases del proyecto y primeros resultados se pueden consultar los trabajos de Alba, Tolchinsky y Buisán (2008); González Riaño, Buisán y Sánchez (2009); Fons y Buisán (2010); Ríos, Fernández y Gallardo (2010); Buisán Ríos y Tolchinsky (2011).

Consideramos necesario aclarar que, a pesar de que los datos que se utilizan para este análisis fueron obtenidos a lo largo de los años 2007 y 2008, los resultados, según nuestra opinión, continúan teniendo vigencia y relevancia para conocer los perfiles de prácticas docentes del profesorado asturiano. Un hecho que contribuye a ello es que los cambios curriculares producidos en Asturias en este espacio de tiempo no han sido tan profundos, en lo que se refiere a la perspectiva adoptada en el aprendizaje inicial de la lectoescritura, y menos desde el punto de vista metodológico, como para ocasionar modificaciones en los planteamientos didácticos de los docentes.

Para finalizar, quiero agradecer profundamente la colaboración de todos los colegios asturianos implicados en el proceso de cumplimentación y envío de los cuestionarios, a los profesores que dedicaron parte de su tiempo a reflexionar sobre los que hacen para enseñar a leer y sobre todo a los directores de los dos centros y a las dos

⁵ SEJ2006-05292 - Ministerio de Educación y Ciencia. Investigadora principal: Liliانا Tolchinsky (Universitat de Barcelona). Equipo: Montserrat Fons, Carmen Buisán, Celia Alba (Universitat de Barcelona), Carmen González Landa, Pilar Fernández, Teresa Chamorro, Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid), M. Dolores Alonso Cortés, Teresa Llamazares (Universidad de León), Catalina Barragán, M. del Mar Medina (Universidad de Almería), J. Lino Barrio (Universidad de Valladolid), Montserrat Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona), Mariam Bilbatua, Goretti Orbea (Mondragón Unibertsitatea), Isabel Ríos (Universitat Jaume I), Paulina Ribera, Isabel Gallardo (Universitat de València), X. A. González Riaño, Loreto Díaz (Universidad de Oviedo), Susana Sánchez (Universidad de Cantabria).

maestras que me abrieron sus aulas y me enseñaron tantísimas cosas que no vienen en los manuales al uso. También quiero extender mi agradecimiento a los miembros de APILE que me brindaron desde el primer día la oportunidad de colaborar en un proyecto de tanta envergadura y que me enseñaron el significado de trabajar en equipo y, en especial, a X. Antón González Riaño: sin él no hubiera emprendido esta aventura investigadora y, desde luego, a él le debo los múltiples aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso.

PRIMERA
PARTE

**MARCO
TEÓRICO**

1 DISCUSIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La existencia de posiciones teóricas divergentes respecto a la concepción del lenguaje escrito, tendrá implicaciones didácticas en el planteamiento de cuándo y cómo abordar el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En este apartado nos proponemos sintetizar algunas de las discusiones conceptuales en torno al hecho lector y escritor, como punto de partida para analizar, posteriormente, las propuestas metodológicas y los tiempos en los aprendizajes.

1.1. Decodificación y comprensión

En una concepción heredera de los planteamientos conductistas o quizás por inercia histórica, el aprendizaje de la lectura y la escritura se entendió como la adquisición de la habilidad de decodificar las letras en sonidos y la escritura, como la transcripción gráfica del lenguaje oral⁶. Ello llevó a establecer un conjunto de prerequisites necesarios para presentar gradualmente las letras que luego se asociaban para formar sílabas y llegar a las palabras y a las frases. Al identificar lectura y decodificación, se consideraría que el lector accede al significado del texto una vez que lo ha decodificado. Desde esta perspectiva, ambos procesos de aprendizaje no serían simultáneos: primero se aprendería a leer y después a escribir.

Una primera evolución de esta concepción supone el reconocer las diferencias existentes entre lenguaje escrito y oral. En este sentido, el lenguaje escrito constituiría un simbolismo de segundo grado respecto del lenguaje oral. (Vygotsky, 1979; Arnaiz y Ruiz, 2001; Jiménez y Ortiz, 2001; Clemente, 2008, entre otros).

En la interpretación de Arnaiz y Ruiz (2001:19), para Vygotsky, aprender a leer supondría elaborar representaciones fonémicas y establecer un sistema de

⁶ En este sentido, véase la revisión histórica del concepto que ofrecen Ferreiro y Teberosky (1979); Clemente (1984); Solé y Teberosky (2001); Teberosky y Colomer (2001) o Castells (2006), entre otros.

correspondencia grafema-fonema con un nivel de abstracción distinto al del lenguaje oral. De este modo, leer sería un proceso artificial que no desarrollamos de forma espontánea.

Desde el enfoque de la Psicolingüística, los distintos modelos que intentan explicar los procesos implicados en la lectura consideran que se trata de una actividad múltiple y compleja. En el estudio de estos procesos, hay una tendencia a plantear la comprensión lectora como el resultado de dos operaciones cognitivas: por un lado aquellas que permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas y, por otro lado, las acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto (Jiménez y O'Shanahan, 2008) . Algunos autores defienden que estas operaciones no se adquieren si no existe una instrucción directa y centrada en estas habilidades y dirigidas por el profesor. Desde esta perspectiva, en el aprendizaje inicial de la lectura, para acceder al significado de las palabras escritas, intervendrían dos subprocesos que implicarían *el procesamiento fonológico* y *el reconocimiento de las palabras* (Teberovsky, 2003; Castells, 2006).

1.1.1. *El procesamiento fonológico*

Dado que el lenguaje escrito sería una adquisición de segundo orden basado en el oral, los aprendizajes iniciales se verán influidos por el conocimiento previo sobre el lenguaje oral y el desarrollo de la *conciencia metalingüística*. Entenderíamos como tal la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado y para tratar el lenguaje como un conocimiento en sí mismo (Tunmer y Herriman, 1984). Por lo tanto cabría reflexionar en los distintos planos de la lengua y así hablar de conciencia sintáctica, conciencia pragmática, conciencia léxica y conciencia fonológica.

El concepto de conciencia fonológica (*phonological awareness*) es abordado, entre otros por Morais, Alegria y Content (1987); Liberman, Shankweiler y Liberman (1989); Morais (1991); Tunmer (1991); Treiman (1991); Tunmer y Rohl (1991); Stanovich (1992); Defior (1994); Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1999); Carrillo, Calvo y Alegria (2001); Jiménez y Ortiz (2001); Arnaiz y Ruiz (2001); Defior y Serrano (2005) o Cuetos (2006).

En términos generales, hay una coincidencia en definir la *conciencia fonológica* como la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje (Tunmer, 1991; Arnaiz y Ruiz, 2001; Jiménez y Ortiz, 2001). A la hora de profundizar en las unidades de análisis para la adquisición de la conciencia fonológica, nos encontramos con distintas posturas:

a) Autores que dentro del llamado conocimiento fonológico incluyen rimas sílabas y fonemas (Treiman, 1991). En este sentido suele plantearse una jerarquización de niveles de conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2001: 27-28):

- conciencia silábica: habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas de una palabra.
- conciencia intrasilábica: capacidad para segmentar las sílabas en sus componentes de onset (consonante y bloque de consonantes iniciales) y rima.
- conciencia fonémica: habilidad para prestar atención a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Adams, 1990).

b) Aquellos que solo consideran las sílabas y los fonemas (Morais, Alegría y Content, 1987).

c) Los que restringen el concepto de conciencia fonológica al conocimiento y capacidad de manipular explícitamente los fonemas (Turner y Rohl, 1991, por ejemplo)

Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1999: 21) plantean la distinción entre conciencia fonológica y conciencia fonémica, entendiendo por ésta última la capacidad de manipular los fonemas, mientras que por conciencia fonológica se entendería una reflexión sobre segmentos más amplios como palabras y rimas, además de la manipulación de los fonemas. En esta línea de trabajo, se justifica la importancia de potenciar las habilidades metafonéticas de los alumnos por la naturaleza alfabética de nuestra escritura en castellano. En las etapas iniciales de aprendizaje, la escritura de una palabra exigiría una descomposición fonológica para luego encontrar la representación ortográfica adecuada a la forma sonora.

Los investigadores que postulan un concepto amplio de conciencia fonológica, incluyendo aspectos como la rima o las sílabas, estudian los distintos grados de dificultad que pueden plantear para el aprendiz la manipulación de los distintos segmentos. Adams (1990) establece cinco niveles (en función de la de menor a mayor dificultad) en las tareas de conciencia fonológica :

- 1) Recordar rimas familiares
- 2) Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras
- 3) Tareas de separación de algún componente de la sílaba
- 4) Segmentación de la palabra en fonemas
- 5) Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra resultante.

Pressley (1999), tras analizar una serie de investigaciones de aula sobre la enseñanza explícita de la conciencia fonológica, concluye que las formas más avanzadas de conciencia fonémica, esto es, dividir las palabras en los sonidos correspondientes, predicen la eficacia lectora. De ahí que manifieste que:

“Cuando se manipula de forma experimental la enseñanza de la conciencia fonémica [...] sí hay un fundamento para establecer afirmaciones causales sobre los efectos que tiene la enseñanza de la conciencia fonémica sobre la facilidad con la que los alumnos aprenden a leer.” (Pressley, 1999:133).

Otras investigaciones inciden también en la relación entre adiestramiento de la conciencia fonémica y aprendizaje de la lectura y la escritura (Ball y Blahman, 1988; Bradley y Bryant, 1983; Vellutino y Scanlon , 1987; Bryant y Bradley, 1998; o Al Otaiba y Fuchs, 2002, entre otros).

En el ámbito del castellano, coinciden en resaltar la importancia del papel del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la escritura una serie de autores, entre los que citaremos a Cuetos (1989); Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991); Carrillo y Sánchez (1991); Defior (1994); Domínguez (1994); Ortiz (1994); Jiménez y Ortiz (2001); Ruiz (2002); Ramos (2004); Defior y Alegría (2005); Alegría (2006); Sellés (2006); Defior (2008) y Defior, Serrano y Martín-Cano (2008).

Sellés (2006), en concreto, realiza una revisión de estudios sobre predictores de éxito en el aprendizaje lectoescritura para intentar determinar cuáles están más presentes en la literatura científica. Concluye que:

“La mayor parte de las investigaciones han encontrado una fuerte relación entre la adquisición de las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura alfabética, comprobándose que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de cuál es la estructura fonológica del lenguaje, es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura.” (Sellés, 2006: 57).

En la misma línea, Alegría (2006) afirma que la conciencia fonémica está relacionada de manera causal con el desarrollo de los mecanismos de lectura. La revisión de trabajos científicos de los últimos veinte años le lleva a concluir que la conciencia fonémica no se desarrolla sin una intervención específica.

Por otro lado, tras la revisión exhaustiva de estudios experimentales y longitudinales, fundamentalmente del ámbito anglosajón, para responder a la hipótesis de *Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?* que realizan Castles y Coltheart (2004), consideran que ninguno de las investigaciones analizadas ha proporcionado la evidencia inequívoca de que hay una relación causal entre la competencia en conciencia fonológica y el éxito en la adquisición de la lectura y la ortografía. Sin embargo, los autores consideran que es posible diseñar y llevar un estudio que podría proporcionar dicha evidencia.

Dado que, de la línea de investigación en la que se enmarcan los trabajos que hemos citado, se desprenden resultados que establecen una cierta relación de tipo causal entre conciencia fonológica y lectoescritura, cabría preguntarse de qué índole sería. Es decir, hasta qué punto una y otra interrelacionan entre sí. Jiménez y Ortiz (2001) sintetizan tres posiciones en los estudios científicos sobre la relación entre conciencia fonológica y lectura: los autores que consideran que la conciencia fonológica es un factor causal de la lectura, aquellos que entienden que es una consecuencia de la lectura y del adiestramiento lector con metodología de tipo fonético, o quienes establecen que existe una relación bidireccional entre conciencia fonológica y lectura.

Otros autores como Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991: 21) afirman que la investigación reciente se inclinaría hacia la relación bidireccional y recíproca en el sentido de que la conciencia fonológica favorecería la adquisición de la lectoescritura y que la instrucción en la lectoescritura, en algunos casos, desarrollaría cierta conciencia.

En este sentido, y para determinar el tipo de relación que se establecería entre conciencia fonológica y lectoescritura, Defior (1994) realiza la revisión de una serie de investigaciones sobre la causalidad entre ambas. En primer lugar, analiza los trabajos que establecen la existencia de una influencia de las habilidades de análisis y síntesis de los sonidos en el rendimiento lector o escritor. Posteriormente examina los estudios que relacionan el retraso en lectura o escritura con déficits en el procesamiento fonológico, los que concluyen que la adquisición de la lectoescritura favorecería el desarrollo de las habilidades fonológicas y, finalmente, aquellos que defienden una relación recíproca, en ambas direcciones, y que, para la autora, son las dominantes actualmente. Dicha revisión la lleva proponer la inclusión en los aprendizajes iniciales de la lectura y la escritura los aspectos del procesamiento fonológico y la enseñanza de las reglas de correspondencia grafema-fonema.

1.1.2. *El reconocimiento de las palabras*

Además del procesamiento fonológico, el otro subproceso que interviene en la lectura, desde la perspectiva cognitiva que venimos analizando, sería el del reconocimiento de las palabras. Diversas investigaciones se centran en cómo explicar el acceso a los significados de las palabras desde el proceso de decodificación, tras la conversión grafema-fonema. Entre los distintos modelos propuestos por los psicolingüistas, es frecuente el denominado *modelo de doble ruta*. Según este planteamiento, existirían dos vías para llegar de la representación gráfica de las palabras a sus significados: la ruta visual, léxica o directa y la ruta fonológica o indirecta (entre otros, Coltheart, 1978; Alegría, 1985; Cuetos, 1989; Guzmán, 1997; Jiménez y Ortiz, 2001; Coltheart, 2005, en la revisión que hace de los modelos de doble ruta o Cuetos, 2006):

a) La ruta léxica. Consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra escrita con las representaciones de palabras que tenemos almacenadas en el léxico visual. Una vez identificada, se accedería al sistema semántico. La representación semántica activará la correspondiente fonológica y se procederá a la articulación. Sólo podríamos utilizar esta ruta con palabras ya conocidas.

b) *La ruta fonológica*. En ella la unidad de reconocimiento no es la palabra considerada globalmente, sino los grafemas que la componen. El proceso central de la ruta fonológica es el mecanismo de conversión grafema-fonema. Este

sistema permitiría leer pseudopalabras y palabras desconocidas. Sería la primera en desarrollarse. Ello lleva a postular que en las etapas iniciales de adquisición lectora es muy importante la ruta fonológica, ya que contribuye a crear representaciones ortográficas en el léxico interno.

Al tener lugar el proceso de decodificación en la memoria a corto plazo, competiría con la comprensión (Pressley, 1999). Por otro lado, el reconocimiento automático de las palabras (por la ruta léxica) consumiría poca memoria a corto plazo, liberándola a favor de la comprensión. Los buenos lectores, tendrían más facilidad para procesar a nivel de palabra y no se limitarían a la decodificación por medio de la conversión grafema-fonema.

Del mismo modo que para la lectura, en la escritura existirían dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra (Cuetos 1989 y 2006; Ellis, 1982):

- a) La ruta léxica o directa: el sujeto recupera la representación ortográfica directamente del léxico mental. La ruta directa no serviría para escribir las palabras desconocidas.

- b) La ruta fonológica o indirecta: el sujeto obtiene la ortografía por la aplicación de las reglas de transformación de fonemas en grafemas (Ellis, 1982) Para utilizar la ruta fonológica no es necesario haber visto antes la palabra. Si se trata de una palabra con ortografía arbitraria, el sujeto puede cometer errores ortográficos.

La correspondencia casi unívoca en castellano entre fonemas y grafemas, permitiría al niño hacer uso de la ruta indirecta mientras desarrolla la ruta directa que le proporcionará mayor rapidez en la lectura y mejor ortografía en la escritura. Esta peculiaridad del castellano favorecería el uso de métodos fonéticos que desarrollan la ruta indirecta tanto en la lectura como en la escritura (Cuetos 1989: 23).

Los estudios realizados sobre el inglés, lengua ortográficamente irregular, plantean una transición del uso de las estrategias fonológicas a las ortográficas. Así, por ejemplo, Perfetti (citado a través de Signorini y Borzone de Manrique, 2003:10)

plantea un conjunto de principios para comprender la interrelación de lo fonológico y lo ortográfico a partir del desarrollo del léxico mental.

Jiménez y Ortiz resumen los presupuestos de la Teoría de la Eficiencia Verbal (Perfetti, 1985), que defiende la necesidad de automatizar los procesos de decodificación para mejorar los niveles de comprensión lectora para que, de este modo, lleguen a equipararse a los de comprensión oral. Los partidarios de esta teoría afirman que la decodificación ocupa recursos de la memoria que son necesarios para desarrollar los procesos de comprensión lectora. Si bien para aprender a leer en un sistema alfabético hay que adquirir habilidades de decodificación fonológica, el peso de la decodificación parece depender del desarrollo de la habilidad lectora. En primeros lectores serían las habilidades de decodificación y fonológicas las que explicarían la ejecución lectora, mientras que según avanza el nivel lector, se daría un mayor uso del contexto (Jiménez y Ortiz, 2001: 19-20).

En torno al modelo dual para acceder a las palabras, han surgido una serie de modificaciones o modelos alternativos entre los que cabría destacar (Guzmán, 1997; Serrano, 2005):

- El modelo de la ruta visual-fonológica de Ehri (1992), plantea una reinterpretación del funcionamiento de las dos vías, describiendo una relación entre ambas mediante un sistema de conexiones. Mantiene que la vía directa no es independiente de la fonológica e incorpora una “ruta visual-fonológica” con conexiones específicas entre las unidades visuales y el léxico.
- Los modelos conexionistas intentan explicar el reconocimiento de las palabras como el resultado de una interacción entre distintos nodos. A más experiencia con las palabras, mayor nivel de activación de las conexiones próximas.
- El reconocimiento de las palabras por analogía. Otros autores, como Goswami (1988), cuestionan el funcionamiento de estas dos vías y plantean que el hecho de conocer una palabra ayuda a leer otra que tenga la misma estructura ortográfica. Para la autora, el aprendizaje de la lectura estaría marcado por estrategias de tipo analógico, estableciendo como unidades de reconocimiento el principio y el final de las palabras. En el ámbito español, autores como

Rueda (1995), Guzmán (1997) o Clemente y Domínguez (2003) señalan que este modelo puede ser válido para el inglés donde existen muchos monosílabos y palabras con características muy similares en las terminaciones, pero podría no serlo para el castellano, donde no son tan frecuentes.

Otras propuestas plantean la existencia de etapas sucesivas en la adquisición de la lectura y en el desarrollo de los mecanismos de reconocimiento de palabras. Clemente (2003: 51), realiza una revisión a partir de los cuatro estadios que plantean Marsh, Friedman, Welch y Desberg (1981) y de los modelos evolutivos de Ehri y Wilce (1985); Frith (1985); Harris y Coltheart (1986) y Seymour y MacGregor (1984).⁷

Nos detendremos en uno de los modelos más difundidos, el de Uta Frith (1995), que establece los siguientes momentos:

- Etapa logográfica. En ella los niños reconocen palabras familiares apoyándose en los rasgos de la palabra que les resultan distintivos y en el contexto en que aparecen. Ehri y Wilce (1985) han señalado que en esta etapa los niños no perciben las modificaciones en la ortografía si la caligrafía, el color de fondo y la forma sigan siendo iguales. A medida que ven escrita repetidamente una misma palabra va incrementando el conocimiento de sus rasgos y la discriminan mejor. Este análisis progresivo de la palabra conduce a la siguiente etapa.
- Etapa alfabética. Implica el uso de mecanismos de correspondencia grafo-fonológica, de manera que puede realizar la conversión de letra-fonema e identificar palabras que no haya visto nunca. En esta etapa es necesario tomar conciencia de la estructura fonológica del lenguaje escrito. Ello implicaría que el aprendiz podría utilizar la llamada "ruta fonológica".
- Etapa ortográfica. La estrategia ortográfica permitiría reconocer instantáneamente las palabras porque ya hay un número grande de ellas con acceso directo u ortográfico.

⁷ Podemos encontrar las revisiones de estos y otros modelos de estadios en Artiles (1997) y Guzmán (1997).

Para Frith, en un desarrollo normal, el aprendiz atravesaría estas fases sucesivamente, beneficiándose de cada una de las adquisiciones anteriores y no se podría alcanzar un estadio sin haber superado el anterior. Como indica Guzmán (1997) estas tres etapas establecidas por Frith se identifican tanto en la lectura como en la escritura, pero debido a que la lectura es instantánea y la escritura secuencial, la estrategia logográfica estaría más vinculada a la lectura. Por otro lado, Frith considera que la estrategia alfabética se desarrolla primero en la escritura siendo este el medio por el que el niño comprende la relación letra-sonido. La etapa ortográfica aparecería primero en la lectura y después en la escritura. Algunos autores que han seguido esta línea, cuestionan el hecho de que todos los aprendices pasen por el estadio logográfico⁸

Cuetos (2006: 23-50) distingue cuatro procesos en el mecanismo de la lectura para acceder a la comprensión del texto:

- Procesos perceptivos: los lectores extraen la información gráfica y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial: la “memoria icónica”.
- Procesamiento léxico: una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto que se asocia con esa unidad. En este momento entrarían la doble vía (ruta léxica y ruta fonológica).
- Procesamiento sintáctico: El lector agrupa las palabras en unidades mayores para lo que dispone de unas claves sintácticas de cómo pueden relacionarse.
- Procesamiento semántico: El lector extrae el mensaje de las oraciones para integrarlo en sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria podemos decir que ha terminado el proceso de la comprensión.

El autor considera que se deben incluir no sólo los procesamientos perceptivos y de léxico, presentes en la decodificación e identificación de palabras cuando se aborda la lectura, sino que son necesarios los procesamientos superiores, para conseguir un buen lector. Respecto a la relación entre los distintos procesos. Concluye que “no

⁸ Entre otros, los estudios de Stuart y Colheart (1998); Barr (1975) y Byrne (1992), revisados por Clemente, 2009: 54-55.

existe evidencia empírica a favor de una u otra concepción” en el sentido de si se trata de un proceso unidireccional o interactivo (Cuetos, 2006: 51).

Del mismo modo, en la escritura, la mayoría de los investigadores coinciden en que al menos, son necesarios cuatro procesos cognitivos para poder transformar una idea en signos gráficos (Cuetos, 2008: 20-41): planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de las palabras y procesos motores. La participación de estos procesos depende del tipo de escritura. Por ejemplo, para escribir al dictado bastará con los procesos inferiores de selección de palabras y procesos motores. Los procesos superiores de planificación del mensaje y construcción de la estructura sintáctica sólo intervendrían en la escritura creativa y autónoma.

1.2. Los enfoques constructivistas

En el marco constructivista, aprender equivaldría a “construir un modelo propio de aquello que se presenta como objetivo de aprendizaje” (Fons, 2004: 25). El ser humano tiene unos esquemas de conocimiento previos con los que se acerca a un nuevo aprendizaje. Un esquema de conocimiento se podría definir como: “La representación que posee una persona en un momento determinado sobre una realidad” (Coll, 1983). De este modo, el aprendizaje escolar sería un proceso de construcción que los alumnos llevan a cabo a partir de sus experiencias y conocimientos previos. La enseñanza constituiría una ayuda a ese proceso de construcción (Coll, 1996; Díez, 2004).

Según Solé (1992: 38) en la perspectiva constructivista se adopta y reinterpreta el concepto de “aprendizaje significativo” señalado por Ausubel. Construimos significados cada vez que somos capaces, no de acumular conocimientos, sino de establecer relaciones de forma sustantiva entre lo que se sabe y se quiere aprender (Coll, 1988). Ausubel distingue la “significatividad lógica”, es decir, que los contenidos sean adecuados al desarrollo cognitivo de los sujetos y la “significatividad psicológica”, esto es, que formen parte de su ámbito experiencial y de sus intereses (Ausubel, Novak y Kanesian, 1983).

Por otro lado, el hecho de que un contenido sea significativo no dependerá solo de su estructura interna, sino también de la manera de presentarlo al alumno. De ahí la

importancia de la motivación del alumno para aprender significativamente y la habilidad del profesor para potenciar esa motivación (Coll, 1988). Además, dado que es conocimiento nuevo y debe relacionarlo con lo que ya conoce, destacan las experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como extraescolares (Díez, 2004: 29).

Coll (1996), basándose en las teorías globales del desarrollo y del aprendizaje implicadas en los enfoques constructivistas, indica que cabría distinguir, al menos, entre:

- El constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra.
- El constructivismo con origen en la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y desarrollado posteriormente por otros autores como Novak o Gowin.
- El constructivismo inspirado en la psicología cognitiva y en las teorías de los esquemas surgidas al amparo de los enfoques del procesamiento humano de la información.
- El constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vygotsky y difundida y enriquecida a partir de los años setenta.

En este sentido, Carretero (2005) plantea una división tripartita en las perspectivas constructivistas y considera que son complementarias entre sí, siendo sus aportaciones sumamente enriquecedoras. Distingue entre:

- La posición que parte de la visión de Piaget y Ausubel con la idea del aprendizaje individual y que no especifica el papel de la interacción social y cultural.
- Aquella perspectiva que sostiene que “la interacción social favorece el aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual” (Carretero 2005: 35) El autor considera que están a medio camino entre las aportaciones piagetianas y vygotskianas. Estudiaría el efecto de la interacción y el contexto social sobre el aprendizaje individual.
- La visión que parte de los presupuestos de Vygotsky y mantendría, llevada a su extremo, que el conocimiento es producto social y que, aunque el alumno realice una actividad individual, debe enfatizar en el intercambio social.

Serrano y Pons (2011) proponen una clasificación de los constructivismos que recogería, implícita o explícitamente los siguientes tipos:

- El constructivismo cognitivo con raíz en Piaget.
- El constructivismo de orientación socio-cultural inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky.
- Un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Lukmann y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas.

A la hora de caracterizar estos enfoques, Serrano y Pons (2011) describen un “continuum” que va desde quienes defienden la construcción del conocimiento únicamente en el sujeto individual (*constructivismo radical*) hasta aquellos que consideran el contexto social como única fuente válida de conocimiento (*constructivismo social*), pasando por posiciones que postulan una dialéctica entre lo individual y lo social (*constructivismo cognitivo*, que parte de lo individual, considerando que el elemento social constituye un papel coadyuvante en la mejora y adquisición de conocimientos y *constructivismo socio-cultural*, que considera el elemento social como una condición necesaria, pero no suficiente para esta construcción).

En resumen, desde un planteamiento metodológico y expositivo, al abordar el aprendizaje letrado, podemos establecer la existencia de perspectivas constructivistas que van desde las centradas en el individuo y los conocimientos que adquiere en contacto con el texto escrito, a aquellas que inciden más en la interacción con los otros aprendices y con los adultos, en el contexto social de los aprendizajes. A continuación, intentamos establecer sus características y, para ello, utilizaremos la distinción que realizan Solé y Teberovsky (2001), Teberovsky, (2003) y Castells (2006) entre *constructivismo psicogenético o cognitivo* y *constructivismo sociocultural o socioconstructivismo*:

1.2.1. El constructivismo psicogenético o cognitivo

Las investigaciones vinculadas a esta perspectiva, de influencia piagetiana, plantean la escritura desde el punto de vista del niño aprendiz, cómo este asimila las

informaciones, plantea hipótesis e inferencias, cómo resuelve problemas y cómo construye su conocimiento letrado actuando sobre el material escrito de su entorno (Teberovsky, 2003).

Ferreiro y Teberovsky realizaron, desde la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* en 1979, una serie de investigaciones psicogenéticas sobre los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito con una revisión y cuestionamiento sistemático de los métodos de enseñanza de la lectura y escritura y el planteamiento de un enfoque constructivista y significativo. El trabajo de Ferreiro y Teberovsky (1979) plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza mucho antes de acceder a la escuela. El niño poseería un saber lingüístico que utiliza inconscientemente en sus actos de comunicación cotidianos y la escuela debe tenerlo en cuenta.

Para estas autoras, el énfasis puesto por los investigadores en las habilidades perceptivas en el aprendizaje letrado, descuida dos aspectos fundamentales: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas. De este modo, el aprendiz es un individuo que trata activamente de componer el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes. “Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías del pensamiento, al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro y Teberovsky 1979: 27).

El punto de partida de las autoras era que el camino hacia la lectura y la escritura no era lineal, paso a paso, sino por “grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son erróneas, pero constructivas”. En este contexto es fundamental la idea de “error constructivo” como aquel prerrequisito necesario para la obtención de la respuesta correcta, ya que el aprendiz se aproxima a la lectura y a la escritura con unas hipótesis y unas reestructuraciones globales que son “constructivas” porque le permiten acceder al conocimiento. Desde esta conceptualización del error, se plantean diferentes criterios de corrección de las producciones de los alumnos (Ferreiro y Teberovsky, 1979; Maruny, Ministral y Miralles, 1995; Díez et al., 1999):

- Centrar la atención en el contenido y la función comunicativa del texto, primando sobre los aspectos de corrección ortográfica o presentación.

- Reforzar los aspectos positivos alcanzados por el niño para favorecer la motivación, la autoestima y la aceptación de la corrección del error.
- Corregir solo algunos de los errores razonando el porqué, para no llenar el trabajo de rectificaciones sin justificación razonada.
- Considerar los conocimientos previos y la Zona de Desarrollo Próximo del alumno partiendo de sus posibilidades individuales y no del nivel de la clase. Se intentará ofrecerle pistas para la resolución de problemas y no la solución concreta.
- La revisión o corrección puede tener también lugar entre iguales, en pequeños grupos o en gran grupo.

En la obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ferreiro y Teberosky (1979) proponen una serie de fases en el aprendizaje, basados en el descubrimiento y en el planteamiento de hipótesis, mediante el cual el aprendiz se apropia del concepto de escritura. Para validarlos, diseñaron una serie de tareas que incluían elementos que necesitaban del razonamiento del niño para su solución. Posteriormente, Teberosky (1996)⁹ actualiza esas premisas estableciendo cinco niveles de escritura en las producciones infantiles de niño de cuatro a siete años:

- *Escrituras indiferenciadas.* El niño distingue la escritura del dibujo (lo escrito es lo que no es dibujo), pero no consigue llevarlo a las producciones. Tienen función designadora: son nombres y ocupan el lugar del dibujo, si bien las formas son círculos, ganchos u otras formas. Escribe como reproducción de los rasgos de la escritura adulta.
- *Escrituras diferenciadas.* Presentan formas gráficas diferentes en cantidad y con variedad interna para cada propuesta de palabra. Entran en juego las siguientes hipótesis de cantidad, de variedad interna y de variedad externa.
- *Escritura silábica:* Los niños y niñas comienzan a descubrir la relación entre la escritura y la palabra sonora. Se plantea la hipótesis cuantitativa (a cada sílaba

⁹ Esta clasificación ha sido ampliamente difundida en numerosas publicaciones (Maruny, Mistral y Miralles, 1995; Domínguez y Barrio 1997; Díez et al., 1999; Díez de Ulzurrun, 1999; Correig, 2001; Teberosky y Colomer, 2001; Fons 2004 y 2006, entre otros).

que reconocen le hacen corresponder una representación gráfica) y cualitativa (se escribe una vocal o una consonante que representa a la sílaba).

- *Escritura silábico-alfabética*: se empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba. En este momento, al lado de una palabra escrita correctamente encontramos otra con escritura silábica.
- *Escritura alfabética*: Se generalizan las correspondencias sonido-grafía. En un primer momento se plantean problemas para estructuras silábicas complejas, hasta que se llega a generalizar la relación entre fonema y grafía.

Emilia Ferreiro en su artículo «Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis», (Goodman, 1991), sintetiza las etapas de evolución por las que pasan los niños en su proceso de adquisición del código escrito y las implicaciones pedagógicas que todo ello conlleva. En él se resumen las «teorías infantiles sobre la naturaleza y función del sistema de escritura» coincidentes a pesar de las diferencias de lengua y origen social de los sujetos. En esta línea están las investigaciones de Tolchinsky y Levin (2002) con escolares israelíes, o de Pontecorvo y Zucchermaglio (1988) con niños italianos y de distinto medio social, que, según esta perspectiva, confirmarían la existencia de unas reglas universales que todos los niños parecen conceptualizar de modo similar en los distintos momentos evolutivos (Fons 2006: 27).

Díez et al. (1999: 33) explica que el enfoque constructivista y significativo se centra primeramente en la escritura por la prioridad de que el niño exprese su propio pensamiento frente a la capacidad de descifrar lo que han escrito otros, aunque siempre teniendo en cuenta la estrecha relación entre ambos procesos.

En un intento en diferenciar entre la escritura como instrumento notacional y la escritura como medio de comunicación, en el marco del constructivismo, algunos investigadores emplean dos términos diferentes “escritura” y “lenguaje escrito” (Maruny, Mistral y Miralles, 1995: 47). Mientras la escritura es el sistema notacional, el lenguaje escrito surge del uso que se hace de aquella en determinadas circunstancias (Teberovsky y Tolchinsky, 1992). Como afirma Tolchinsky (1993), al escribir aprendemos la escritura y el lenguaje escrito, tanto sus propiedades formales como las funciones que este instrumento permite. En este sentido, Maruny, Mistral, y Miralles (1995) explican que al escribir ponemos en juego los conocimientos sobre el sistema

de escritura. El niño reflexionaría sobre el lenguaje escrito a partir de sus propias producciones.

Por otro lado, para el constructivismo, no debemos identificar la lectura con la decodificación de grafemas para obtener un mensaje único que nos facilitaría el texto. De este modo, se relativiza la instrucción temprana, sistemática y explícita de las correspondencias grafema-sonido y se inclina por el descubrimiento de su funcionamiento a través de experiencias guiadas de lectura y escritura. Según esta perspectiva, no cabría distinguir entre pre-lectores y lectores, porque como indica Teberovsky “los aprendizajes que ocurren entre los 3 y los 5 años no son previos por ser no convencionales, sino que forman parte, por derecho propio, del proceso de alfabetización” (Teberovsky 2003: 44).

En este sentido, Tolchinsky (1993) rechaza que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los niños sea aditivo, sino que lo considera evolutivo con sucesivas reorganizaciones sintácticas, fonológicas y discursivas. Supone, por tanto una actividad cognitiva con el sujeto implicado que requiere el aprendizaje y uso de diferentes estrategias que permiten hallar diferentes significados textuales. En esta línea se desarrolla el trabajo de Ribeiro y Teberovsky (2008) sobre extracción y segmentación de palabras en la alfabetización inicial, un estudio en el que las autoras intentan analizar cómo el aprendizaje de lo escrito da lugar a que surjan una serie de procedimientos de tipo analítico.

1.2.2. La perspectiva sociocultural

En la línea de los investigadores que conciben la alfabetización inicial como un proceso de construcción del significado, nos encontramos con una perspectiva que, dado que el aprendizaje lingüístico se produce en sociedad, considera como vía de acceso para aprender a leer y escribir, la participación de los alumnos en los usos sociales de la lengua escrita. Así, la alfabetización no podría abordarse fuera de los contextos culturales históricos y sociales en que tiene lugar (Teberovsky 2003). Algunos autores, como hemos visto, hablan de una tendencia socio-constructivista o de constructivismo social (Coll, 1996; Teberovsky, 2003; Castells 2006), derivada de

las propuestas de Vygotsky y el concepto que será clave en los estudios del desarrollo de los aprendizajes, la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), entendida como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.” (Vygotsky, 1979)

En la interpretación de la ZDP, entendemos que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos gracias a la interacción social, relacionándose con otros individuos más experimentados que conocen mejor esos instrumentos (Bruner, 1997; Applebee, 2000; Wells, 2001). En este sentido Hiebert y Raphael (1996, citados por Teberovsky, 2003) inciden en que las funciones de la lectura y la escritura derivan de la vida en sociedad, las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular el lenguaje, y que los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en la adquisición de conocimientos, constituyéndose en mediadores sociales.

Una aportación fundamental en la aplicación de esta perspectiva a los contextos educativos, la constituye el concepto de aprendizaje funcional y significativo propuesto por Bruner. En este proceso, destaca el concepto de andamiaje (*scaffolding*) referido al sistema de apoyo que se le facilitaría al alumno mediante el habla y la acción (Mercer, 1996).

Dado que para Bruner (1997) resulta fundamental en el ámbito educativo la existencia de los llamados “aprendizajes significativos y funcionales”, en el campo de estudio que nos ocupa, la importancia de lo escrito radicaría en la posibilidad de poder perpetuar un discurso en el espacio y en el tiempo, y ello está en la base de la funcionalidad del texto. El hecho de que los niños escriban textos funcionales y significativos al comunicarse con los otros, potenciaría su concepción del texto escrito como medio de interacción y comunicación social. Por otro lado, la escritura le permitiría acceder al texto literario. En este sentido, Bruner (1991: 86) resalta la importancia de que los niños y las niñas se involucren en las narraciones para vivir en su cultura. Por ello, contar y escuchar cuentos contribuiría a la socialización. La narración es la forma discursiva que mejor comprenden por ser estructuras propias de la cultura popular.

Clemente sintetiza esta idea en que “al utilizar las formas narrativas orales y escritas en la enseñanza de la lectura estamos adecuando este aprendizaje a las formas propias de la cultura popular que es más simple y próxima al niño” (Clemente, 2008: 72). Según esta autora, la aportación de la perspectiva sociocultural no se reduce a la idea de motivación, sino que el sentido de qué es leer y para qué se aprende a leer crea en el sujeto unas estructuras sobre la identidad del texto escrito. De hecho, si se prescindiera de una visión sociocultural al abordar la alfabetización inicial, se correría el riesgo de emplear actividades descontextualizadas y considerar la lectura y la escritura como simples destrezas sin tener en cuenta las finalidades perseguidas por ellas (Clemente, 2008).

En este sentido, Wells (1987) explica que las hipótesis que plantea el aprendiz sobre el lenguaje escrito, dependen en gran manera de sus experiencias en las prácticas literarias compartidas. Por ello incide en la necesidad de potenciar la interacción de las familias con los niños en actividades de lectura, así como en la escuela. Afirma que aquellos que participan de actividades de narración de historias por parte de adultos tienen más posibilidad de éxito como lectores.

Wells (op.c.) propone cuatro niveles de lectura como un “continuum” que representan distintas definiciones que se plantean en educación acerca de la alfabetización. Las diferencias harían referencia a los distintos procesos en la adquisición de la lectura y la escritura (Martín, 1995). Para Wells estos cuatro niveles estarían integrados:

- Nivel ejecutivo o representativo: hace referencia a las habilidades de codificación y descodificación de mensajes escritos.
- Nivel funcional: implica los distintos usos sociales de la lengua escrita, por lo tanto incide en la importancia de instruir en habilidades de lectura y escritura en situaciones sociales diversas y significativas.
- Nivel informativo: incide en la importancia del lenguaje escrito para la comunicación y en la adquisición de conocimientos.
- Nivel epistémico: supone destrezas de abstracción y pensamiento.

Otros autores (Bamberger, 1975; Garton y Pratt, 1991; Langer, 1994; Sulzby y Barnhart, 1994; Pressley, 1999; Pascual, 2004) también inciden en que la narración representa un papel importante en el proceso de alfabetización. Así, el niño aprende

sobre la organización de los textos escritos escuchando el lenguaje de las historias que le leen (Ribera, 2008). Además si sabe que aprender a leer le permitirá acceder a los cuentos de forma autónoma, estará más motivado. Pressley, constata las “fuertes y positivas correlaciones” entre la cantidad de cuentos que lee un niño en la etapa preescolar y el desarrollo de su vocabulario, interés por la lectura y facilidad para aprender a leer y a escribir (Pressley, 1999: 103). Debido a que, durante y después de la lectura, se producen interacciones y participaciones plurales en la interpretación del cuento entre el adulto y el niño, aquel le dota de estrategias de comprensión (por ejemplo, a través de las ilustraciones), constituye un modelo lector y le ayuda a relacionar lo que sucede en el cuento con su entorno.

Garton y Pratt, al abordar la alfabetización inicial, también insisten en la importancia de la interacción social:

“ Una persona preparada para hablar con el niño, para leerle, para animarle en sus intentos en las actividades de alfabetización es un ingrediente primordial en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Esta interacción no necesita ser siempre de uno a uno, pero son esenciales la sensibilidad hacia las necesidades del niño, hacia sus logros y la disposición para apoyar y estimular sus esfuerzos al hablar, escribir o leer.” (Garton y Pratt, 1991: 239).

Ana Teberovsky (2003) indica que las interacciones tempranas con textos dentro de la familia permiten al niño la participación en “prácticas letradas” que no solo crean una actividad placentera sino que contribuyen a la alfabetización. En estas prácticas, el adulto sería el agente mediador entre el texto y el niño que todavía no es lector ni escritor autónomo. Entre las actividades posibles la autora cita: leer cuentos en voz alta, hablar acerca de los textos impresos que hay en nuestro entorno, escribir listas de la compra o marcar con el nombre las pertenencias del niño. De este modo, y en la línea de las aportaciones que estamos revisando, las familias que leen en voz alta, contribuyen al desarrollo del lenguaje. Los niños aprenden las convenciones literarias y, al participar en las lecturas en voz alta, son capaces de realizar intercambios verbales en una situación diferente a la de la conversación. Por lo tanto, Teberovsky indica que la lectura en voz alta puede convertirse en el puente entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral de conversación. Así, la participación en lecturas compartidas tendría efectos en la información que adquiere el niño acerca de lo escrito, los distintos

soportes, funciones, convenciones de la escritura y también sobre las motivaciones para aprender a leer y a escribir (Teberosky, 2003: 45).

Algunos ejemplos de la aplicación en el aula de esta perspectiva constructivista de enfoque sociocultural, en relación con la lectura y la escritura, y en los que nos detendremos más adelante, serían las propuestas de Díez Vegas (2004) sobre escritura colaborativa en las aulas con interacción entre iguales, el trabajo de Nemirovsky (1999) que plantea la interacción entre niños de distintos grupos, en los que los más expertos leen para los pequeños. Cardona i Pera (2003), con trabajos interactivos en pequeños grupos, o Ribera (2008) con la producción de textos en Educación Infantil, en un contexto de intercambio social.

1.2.3. Los presupuestos del lenguaje integrado

Según este enfoque, los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita serían idénticos y el descubrimiento de la lectura y la escritura se basaría en un descubrimiento natural por parte del niño, convirtiéndose este en auténtico autor de su aprendizaje. Por lo tanto, aprender a leer sería una extensión natural de aprender a hablar y partirían de los mismos procesos cognitivos que el niño ha desarrollado en el aprendizaje de la lengua materna. En este sentido, el desarrollo natural de la alfabetización a través de una literatura real y una escritura cotidiana tendría primacía sobre el desarrollo basado en la enseñanza de habilidades básicas (Presley 1999: 21).

Goodman (1990) y Smith (1990) plantean una relación de reciprocidad entre ambos tipos de lenguaje porque se trataría de formas estructurales superficiales y alternativas de un lenguaje subyacente común.

De estos presupuestos partirán los enfoques llamados de “lenguaje integral” o “lenguaje integrado” (*whole language*) (Goodman 1990). Según estos investigadores, desde el nivel de inicio en la lectura, se debe restar importancia a los procesos de decodificación e instrucción en dichas habilidades a favor del aprovechamiento de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre la lectura, la inmersión en un ambiente letrado y los aspectos predictivos y semánticos.

En este sentido, Goodman plantea la lectura como “un juego psicolingüístico de adivinanzas” y Smith pone objeciones a los aspectos fonéticos en el aprendizaje y a los lectores noveles les aconseja que cuando encuentren una palabra desconocida deben desarrollar distintas estrategias: saltársela, adivinar que podría significar, y, en último caso, deletrearla (citados por Pressley, 1999: 25).

Lacasa, Anula y Martín (1995: 10-12) resumen los presupuestos del lenguaje integrado en los siguientes aspectos:

- El lenguaje es una actividad basada en el significado. Por lo tanto las experiencias auténticas relacionadas con la lectura y la escritura son aquellas que tienen un significado para quien utiliza el lenguaje. Las clases se estructurarán en torno a actividades significativas.
- El lenguaje, incluido el lenguaje escrito, se aprende más fácilmente en el contexto de su uso y en relación con las metas que se generan en esos contextos.
- Leer, escribir, hablar y escuchar son diferentes aspectos de lenguaje que han de considerarse de forma integrada.
- El lenguaje se aprende de forma integrada para irse diferenciando posteriormente.
- El lenguaje se aprende a través de la práctica. Las habilidades lingüísticas se adquieren mediante el uso y no con prácticas descontextualizadas.
- Aprender el lenguaje y aprender a través del lenguaje. El lenguaje desempeña un papel importante en el aprendizaje humano.
- El aprendizaje del lenguaje supone la interacción y contraste de dos fuerzas: invención y la convención. Se debe establecer un equilibrio entre la creación personal del lenguaje y la convención del sistema establecido de normas. Este según Goodman es uno de los factores más importantes en el desarrollo de la lectura y la escritura en las aulas.
- El alumno, en las condiciones ambientales y de mediación adecuadas, puede adquirir por sí mismo las habilidades que necesita. La planificación del maestro está influida por los intereses de los niños y las niñas. Se intenta que puedan planificar su trabajo y tomar decisiones sobre los objetivos propuestos, hecho que potencia la motivación.

Esta perspectiva ha suscitado críticas en el punto de partida que considera el lenguaje oral y, sobre todo, el escrito como “naturales”. Algunos autores plantean la dificultad de que los alumnos aprendan solamente leyendo y escribiendo (“a leer se aprende leyendo y a escribir escribiendo”) y con orientaciones puntuales del educador. Otros críticos inciden en la dificultad de los alumnos con necesidades educativas para progresar con esta metodología (Clemente 2008).

Goodman (1990) propone una serie de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje lector en el enfoque del lenguaje integrado, que podemos sintetizar en:

- Los programas escolares de lectoescritura deben fundamentarse sobre los conocimientos previos.
- No existe ninguna jerarquía de destrezas y subdestrezas en el aprendizaje inicial.
- La lectoescritura evoluciona del todo a la parte.
- Las estrategias utilizadas en producción y comprensión textual se construyen con el uso funcional y significativo de la escritura.
- La maestra organiza el ambiente, estimula, provee materiales relevantes y es el alumno el que construye las estructuras de conocimiento y las estrategias a partir del ambiente creado por el maestro.
- El alumno debe ser estimulado a predecir, inferir, y adivinar en la medida en que encuentra sentido a la palabra impresa.
- La motivación es siempre intrínseca.
- Los materiales didácticos deben ser siempre textos completos, significativos, relevantes y reales. No se necesitan textos específicos para aprender a leer.

Para Pressley (1999) este modelo alfabetizador es incompleto. Sin embargo, reconoce que habría que combinar con una enseñanza más explícita de la decodificación y la expresión, aquellos elementos del lenguaje integrado que son útiles. Entre estos últimos afirma que es fundamental la visión que aportan los defensores del lenguaje integrado sobre la importancia de las estrategias de anticipación e inferencia en la comprensión lectora, además de la importancia del entorno lector y de los conocimientos previos sobre el mundo letrado con los que accede a la escuela.

En este sentido, Goodman (1992) afirma que en una sociedad alfabetizada, los niños aprenden sobre lectura y escritura a través de sus experiencias previas, “las raíces” del entorno, antes de acceder a la escuela. Estas raíces de la alfabetización incluirían:

- Mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales (por medio de signos, carteles, etiquetas de su entorno próximo).
- Tomar conciencia de lo impreso en situaciones coherentes (varía individualmente en función del entorno letrado).
- Usar el habla para acompañar al lenguaje escrito.
- Mostrar habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura.

Como indica Clemente (2008), un aspecto positivo de esta perspectiva que la autora denomina “naturalista”, es que otorga gran importancia al niño como artífice de su propio aprendizaje, lo que derivaría en una mayor motivación. También la consideración de la funcionalidad de los aprendizajes constituiría un aspecto importante en el acceso a la lectura y a la escritura.

1.3. Síntesis y/o conclusiones

A modo de recapitulación, podríamos considerar que, actualmente, las tendencias más frecuentes en la conceptualización de la lectura y la escritura se mueven entre los presupuestos de la Psicolingüística y los denominados *enfoques constructivistas*.

La Psicolingüística, en su aplicación concreta al ámbito de la adquisición del lenguaje escrito, en líneas generales, plantea un doble mecanismo en el aprendizaje lector: reconocimiento de las palabras y acceso a la comprensión del texto, enfatizando en la importancia de los subprocesos de decodificación, adquisición de las correspondencias fonema-grafema y vías de acceso al léxico. Hoy en día, los resultados de distintas evaluaciones sobre éxito lector han llevado a replanteamientos metodológicos con expertos que enfatizan la importancia de una instrucción temprana, sistemática e intensiva de la decodificación y la necesidad de reforzar ante todo la mecánica de la lectura y la escritura y de las correspondencias grafía-sonido (por ejemplo McGuinness, 2005). En este sentido, investigadores de esta línea de trabajo insisten en la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica y de habilidades metafonéticas y metamorfológicas (por ejemplo; Jiménez y Ortiz, 2001; Calero, Pérez,

Maldonado y Sebastián, 1999; Defior, 2008), y proponiendo programas de entrenamiento para potenciarla¹⁰.

Por otro lado, los enfoques constructivistas, bien desde presupuestos más cercanos al cognitivismo piagetiano o a la perspectiva sociocultural de Vygotsky, o integrando ambas, plantean un aprendizaje activo que construye su conocimiento en contacto con el material escrito y/o en interacción con mediadores, educadores y en colaboración entre iguales. Así se destaca la importancia de los usos sociales de la lengua escrita (Applebee 2000), y de utilizar textos funcionales y significativos, actividades de escritura espontánea y la exploración del funcionamiento del sistema de escritura (Ferrero y Teberovsky, 1979; Tolchinsky, 1993; Teberovsky, 2001; Fons, 2004), en la vinculación entre el desarrollo del lenguaje oral, la iniciación a la lectoescritura y los aprendizajes significativos (Arnaiz Sánchez y Ruiz Jiménez, 2001). Desde esta perspectiva, la instrucción explícita de las habilidades decodificadoras previa a la comprensión no tiene cabida, dado que se entiende que la alfabetización se inicia antes del acceso a la enseñanza formal y los aprendizajes se promueven partiendo de esos conocimientos previos sobre las características de lo escrito y utilizando textos funcionales y significativos para que los niños lleguen a descubrir el funcionamiento del sistema a través de experiencias guiadas de lectura y escritura.

Podríamos considerar, finalmente, el lenguaje integral o integrado como una perspectiva extrema, y, ciertamente controvertida, dentro de estos enfoques en la medida de que establece una similitud entre el lenguaje oral y el escrito y entre sus aprendizajes, planteando un menor “intervencionismo” del educador, dado que algunos de sus defensores postulan la posibilidad de que el niño adquiera las correspondencias grafema-fonema, mediante la formulación de hipótesis (adivanzas) en contacto con textos reales.

¹⁰ Estos estudios los abordaremos en el apartado 5.1.

2. CUÁNDO ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR

Una de las cuestiones más controvertidas en el ámbito escolar y que tiene reflejo en nuestra sociedad es la de determinar cuál es la edad apropiada para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. A esta problemática haremos referencia en las páginas que siguen.

2.1. La visión tradicional de la madurez lectora

Como indica González Riaño (2002), la idea de madurez aplicada al aprendizaje de la lectura y la escritura comienza a difundirse a partir de 1925. En este año se publicó en Estados Unidos el *Twenty-fourth Year Book of the National Society for the Study of Education*. El término específico “madurez para la lectura” (*reading readiness*) se emplearía por primera vez en este anuario, según indican Downing y Trackay (1974:11), donde se reconocía la problemática en torno a la madurez necesaria para la lectura y se sugerían métodos para diagnosticar y remediar deficiencias en dicha madurez.

A lo largo de varias décadas, se planteará la madurez lectora como una serie de procesos cognitivos, sobre todo de orientación, percepción y coordinación visomotora, que un niño tiene que haber culminado para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este enfoque “perceptivo-motor” tendrá entre los autores más representativos a Filho (1960) o a Inizan (1976) y las baterías de test predictivos de la madurez lectora (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012).

Downing y Thackray (1974: 8) entienden que “La madurez (*readiness*) para la lectura se define como el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño, individualmente, puede aprender a leer con facilidad y provecho”

Para ambos autores son muchas las capacidades, aptitudes e influencias o intereses que se pueden desarrollar para contribuir el punto de madurez necesario para empezar a leer. En su obra *Madurez para la lectura*, los sintetizan en cuatro factores:

- Factores fisiológicos (madurez general, crecimiento, predominio cerebral y lateralidad, consideraciones neurológicas, visión, audición y articulación).
- Factores ambientales (familia y experiencias sociales de distintas clases).
- Factores emocionales, motivacionales y de personalidad, que incluyen la estabilidad emocional y el deseo de aprender a leer.
- Factores intelectuales (aptitud mental, perceptivas de discriminación visual y auditiva, de raciocinio y de pensamiento).

Tras revisar diversos estudios sobre estos factores, Downing y Thackray (1974: 71-77; 105), rebaten las posturas contrarias a la premisa de “madurez para la lectura” y concluyen que sería un paso atrás no tenerla en cuenta si ello llevase a presionar a los niños que no quieren leer para que lo hagan. Se inclinan por aquellos planteamientos que tienen en cuenta el concepto de madurez, pero alejándose de la idea de esperar la mera maduración biológica, sino propiciándola mediante programas de ejercitación previa y actividades preparatorias en la escuela y en el entorno familiar, entrenamientos de tipo neuro-perceptivo-motriz para facilitar “la comprensión y las habilidades que la integran y son la base del aprendizaje de la lectura” (Downing y Thackray, 1974: 105).

Para los autores anteriores, la edad de iniciación a la lectura se ubicaría en torno a los 6 ó 7 años de edad. De todos modos consideran que no puede haber una respuesta unívoca a la pregunta de “¿cuándo un niño está maduro para leer?” dado que avanzan hacia esa madurez a distintas velocidades y que los materiales en la escuela son distintos. Debido a ello, y puesto que las clases son numerosas, Downing y Trackay, revisan los test de evaluación inicial para comprobar si un niño esta maduro para acceder al aprendizaje de la lectura y a la escritura.

2.2. Revisión del concepto de madurez para la lectura

Clemente (2008), en la revisión histórica que realiza del concepto de madurez, afirma que la corriente perceptivista se puso en cuestión debido, por una parte, al escaso éxito de la aplicación a disléxicos de tareas que mejoraban su organización espacial o su discriminación visual, pero que no contribuían a que adquiriesen competencia

lectora, y a los trabajos de investigadores como Vellutino, Steger y Kandel (1972, citados por Clemente 2008) o Ellis (1982) en los que se concluía que los déficits de los malos lectores estaban asociados al procesamiento verbal y no al análisis y discriminación visual.

A partir de los años 70 empiezan a difundirse los resultados de investigaciones que defienden el inicio de los niños en la lectura y la escritura antes de los 6 años, incluso el llamado “aprendizaje precoz” de la lectura. Los defensores del denominado “aprendizaje precoz” van a tomar como referencia las teorías, entre otros autores, de Bruner sobre la influencia del entorno y la presencia de estímulos experienciales que hagan avanzar en el desarrollo del niño, en el sentido de que, si se organiza eficazmente su enseñanza, cualquier contenido puede ser enseñado a cualquier edad. En la línea del “aprendizaje precoz de la lectura”, tendrán una gran difusión las obras de Doman (1978), Cohen (1980) o Durkin (1980).

Rachel Cohen (1980: 40-63) revisa las investigaciones en el ámbito americano de Moore, Bereiter y Engelmann sobre intervenciones en la edad preescolar con niños y niñas de ambientes sociales desfavorecidos y concluye que hay que intervenir lo más pronto posible y ofrecer a los niños estimulaciones precoces adecuadas y estructuradas que favorezcan al mismo tiempo sus capacidades lingüísticas, conceptuales y sociales. Entre estos aprendizajes precoces, la lectura y el lenguaje ocuparían un lugar privilegiado y serían particularmente beneficiosos para niños de medios sociales desfavorecidos. En este sentido, los factores decisivos serían la motivación e interés de los niños y la disponibilidad de modelos y materiales de lectura adecuados. Como explica Cohen (1980), siguiendo a Moore, para favorecer todas las aptitudes del individuo se debería iniciar el aprendizaje de la lectura en edades tempranas, dado que la etapa más creativa comprende de los 2 a los 5 años.

Los trabajos de Cohen (1980) sobre aprendizaje precoz de la lectura en una escuela preescolar de París o el estudio de caso de Baghban, planteado con su hija de 0-3 años (1990) inciden en que el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura es un factor que contribuye en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los sujetos estudiados.

Desde un enfoque psicolingüístico, también se van a rechazar las teorías del enfoque perceptivo-motor. Como indicamos antes, las investigaciones sobre los problemas en la lectura van a llevar a identificar determinadas causas del fracaso lector. Así, se comienzan a considerar variables relacionadas con el éxito en la lectura, entre ellas: la competencia lingüística, el conocimiento de las funciones de la lectura, entender la relación entre lenguaje oral y escrito, las habilidades metalingüísticas o la capacidad para segmentar las palabras (Sellés et al., 2012: 5).

Desde una perspectiva constructivista, los aprendizajes sobre el lenguaje escrito que los niños realizarán en la etapa infantil, forman parte de un proceso a mucho más largo plazo que deberá convertirlos en personas alfabetizadas. Se trata de un aprendizaje que comienza con los primeros contactos con lo escrito y, en realidad, dura siempre (Bigas, 2001). Por lo tanto, no tendría sentido plantear una edad para iniciarse en estos aprendizajes, porque los niños, desde muy pequeños están en contacto con documentos escritos y saben muchas cosas acerca de ellos. Mucho antes de comenzar la enseñanza formal de la lectoescritura, construyen algunas nociones fundamentales sobre las actividades de leer y escribir, y también sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Por otro lado, como indica Fons (2001), el término “madurez” aludiría a la idea de un proceso acabado antes del cual no puede hacerse nada más que entrenarse y después puede hacerse todo, idea contradictoria con la del desarrollo como proceso.

Estos enfoques presentan la lectura al aprendiz como algo necesario, haciéndole comprender cuáles son sus funciones y usos. En este sentido, resulta fundamental la motivación y la presentación de textos próximos a la realidad del niño. Los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1982), Teberosky (1987), Jiménez y Ortiz (2001), inciden en que los conocimientos previos de los niños sobre las características del lenguaje escrito, el ser capaces de reconocer las actividades que se relacionan con la lectura y descubrir su utilidad, inciden favorablemente en el acceso a la lectura y la escritura.

En el ámbito hispánico, diversos estudios realizados desde distintos enfoques teóricos por Teberosky (1987); Maldonado et al. (1990); Maruny et al. (1995); Cuetos (1996); Rodríguez y González (2007) o Clemente (2008), entre otros, apoyarían la idea de que es posible iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de los 6 años.

En este sentido, Solé (1992); Tolchinsky (1993); Cassany et al. (1994) o Fons (2001) afirman que los llamados prerrequisitos maduracionistas tienen un valor intrínseco en sí mismos, pero resulta inadecuado considerarlos como necesarios para abordar la lectura y la escritura y considerarlos como factor explicativo del éxito o fracaso del aprendizaje. Las habilidades espacio-temporales, de coordinación, de percepción, tienen un valor en el desarrollo de la persona pero, si concebimos la lectura y la escritura como procesos cognitivos complejos, no incidirían directamente para aconsejar una edad de iniciación en el aprendizaje en función de su adquisición.

Así, las investigaciones actuales, se van a entrar más en intentar establecer cuáles son las variables que inciden en el éxito de la lectura, que en determinar antecedentes madurativos (Sellés, Martínez y Vidal Abarca, 2012). En esta línea, Cuetos (2006) tras rechazar el concepto tradicional de madurez para la lectura, indica que, aunque para empezar a leer no es necesario tener adquiridas determinadas habilidades psicomotrices, hay ciertos aspectos que favorecerán el aprendizaje lector. Los clasifica en:

- Segmentación fonológica. Considera que un buen ejercicio de preparación sería el que potencia en los prelectores las formas más simples de conciencia fonológica
- Factores lingüísticos: desarrollo de la comprensión y expresión orales, amplitud de vocabulario.
- Factores cognitivos: capacidad de memoria operativa, memoria conceptual, esquemas de conocimiento.

Para González Riaño (1995) más que hablar de maduración, es preciso hablar del nivel de conocimientos y habilidades que deberían tener los niños y las niñas para abordar la lectura y la escritura que se relacionaría con:

- el desarrollo de la lengua oral
- la práctica de la conciencia fonológica
- la motivación.

Sellés (2006) tras una revisión bibliográfica de trabajos publicados sobre factores predictores de la lectura selecciona los siguientes:

- Conocimiento fonológico
- Conocimiento alfabético

- Velocidad de denominación o tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le presenta

Entre las habilidades facilitadoras del éxito lector considera que, de los estudios analizados, se pueden extraer las siguientes:

- Conocimiento metalingüístico de la lectura: ser capaz de reconocer las funciones y usos del lenguaje escrito y descubrir su utilidad.
- Habilidades lingüísticas: desarrollo de la comprensión y expresión
- Procesos cognitivos básicos: atención y memoria.

2.3. Síntesis y/o conclusiones

Tradicionalmente se ha venido defendiendo la importancia de la maduración en las habilidades neuro-perceptivo-motrices como base para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las revisiones del concepto de madurez nos llevan a considerar que si bien este tipo de factores contribuyen al desarrollo integral del niño, no existirían evidencias que relacionen un entrenamiento en estas destrezas con el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Actualmente, desde distintas concepciones del hecho lector, y los distintos enfoques metodológicos, se incide más en la importancia de los saberes previos sobre el lenguaje escrito y sus funciones; la motivación para el aprendizaje a través de textos significativos; el desarrollo de la conciencia fonológica y del lenguaje oral, o el desarrollo de determinados procesos cognitivos básicos, entre los factores favorecedores del acceso a la lectura y a la escritura.

3. CÓMO ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR:

Si hasta ahora nos hemos referido al “cuándo”, a partir de este momento hablaremos sobre las implicaciones metodológicas (“cómo”) del proceso de enseñanza-aprendizaje lector. En este apartado, intentamos determinar qué tipología de prácticas en la enseñanza inicial de la lectura pueden tener presentes los docentes cuando se auto-adscriben a un método u otro. Para ello, además de ofrecer una breve síntesis de los principales modelos explicativos del hecho lector, nos detendremos en qué clasificaciones de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, aportadas por los manuales de didáctica específica, han estado en la base de la formación de maestros y maestras.

3.1. Modelos explicativos del proceso lector

Las distintas propuestas de modelos explicativos del proceso lector, se suelen sintetizar, muy esquemáticamente en tres tipos (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987 y 1992; Pressley, 1999; Arnaiz y Ruiz, 2001; Correig, 2001 o Galera, 2003, entre otros):

3.1.1. Modelo ascendente (botton-up)

Según este planteamiento, la lectura sería un proceso secuencial y jerárquico. Comenzaría en la grafía y continuaría ascendiendo hacia la palabra, frase y texto. Por lo tanto la decodificación primaría sobre otras habilidades. Galera indica que en esta perspectiva, la comprensión lectora quedaría reducida al resultado y no se tendría en cuenta el proceso (Galera 2003: 233).

Un ejemplo de esta perspectiva la constituye el modelo de Gough (1972) que plantea la lectura como un procesamiento serial. Así, al procesamiento semántico se llegaría tras unas etapas que comienzan en el momento de la fijación ocular, el reconocimiento de las letras y las palabras, y finalmente el procesamiento de oraciones y textos para llegar a la comprensión. Esta visión ascendente tendría como implicación didáctica el

hecho de que no se programen actividades de enseñanza específicas referidas a la comprensión lectora.

Solé (1987) explica que en el modelo *bottom-up*, o, al menos, en sus inicios, se prima la enseñanza de la decodificación, y, en cuanto esta se automatiza, el lector ya puede ocuparse de comprender lo que está leyendo. El trabajo de comprensión se limitaría a comprobar si esta se ha producido una vez leído el texto, lo que lleva a la investigadora a afirmar que “se establece una identificación entre evaluación e instrucción en la que ésta queda absolutamente sometida a aquella” (Solé, 1987: 2)

Alonso y Mateos (1985) revisan una serie de investigaciones sobre el proceso lector para concluir que el procesamiento en un nivel determinado, no sólo depende de los subordinados (en un modelo ascendente sería lo esperable), sino que se ve afectado también por la información de los niveles superiores. De este modo, las letras se identificarían mejor si forman parte de palabras, éstas se leen mejor si están dentro de frases significativas y las oraciones se comprenden mejor dentro de un texto significativo.

3.1.2. Modelo descendente (*top-down*)

El proceso comienza en el lector. También es unidireccional y jerárquico, pero el sentido descendente implica que el lector no procesa letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos en la búsqueda de la significación y se da más importancia al reconocimiento global de las palabras que a las habilidades de decodificación. La comprensión del texto va a depender de los esquemas mentales del lector y del contexto.

Arnaiz y Ruiz (2001) incluyen dentro de este modelo los planteamientos de Goodman¹¹, revisados anteriormente, en los que un lector eficiente lo será en cuanto pueda poner en juego estrategias de predicción, anticipación, inferencia, y no tanto como resultado de habilidades descodificadoras.

¹¹ Una síntesis de los planteamientos de Goodman se ofrece en el apartado 1.2.3.

3.1.3 *Modelo interactivo*

La revisión de los modelos descritos anteriormente ha llevado a una serie de investigadores a afirmar que ambos presentan problemas para ajustarse a una situación real de escritura y resultan insuficientes (véase, por ejemplo, Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987 y 1992).

Para Isabel Solé (1992: 17) “Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura“. Este concepto plantea la necesidad de un lector activo que procesa y examina el texto y, por otro lado, el hecho de que siempre se lee para alcanzar alguna finalidad, algún objetivo concreto. De ahí que los lectores interpreten los textos que leen en función del objetivo de su lectura. Estos objetivos pueden ser muy variados: obtener algún tipo de información, seguir unas instrucciones para una actividad o por placer. Además, los textos que se leen pueden tener características muy diversas y eso influye también en la transmisión de la información. Así, para una correcta interpretación del texto, el lector debe conocer las características de esas estructuras textuales. Este modelo no se centraría exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque le atribuye gran importancia al uso que hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto.

Los elementos que forman el texto, generan distintas expectativas (a nivel de letras, de palabras..) de manera que la información que se procesa en un nivel, hace de punto de partida para el siguiente de un modo ascendente. Al mismo tiempo, como el texto genera expectativas a nivel semántico, estas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) a través de un proceso descendente. El lector utilizaría su conocimiento del texto o del mundo para interpretarlo. Es, por tanto un procesador activo del texto que emite y verifica hipótesis. (Solé 1992: 20). La construcción del significado sería entonces el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto de varios tipos (Alonso y Mateos, 1985).

En este sentido, Mendoza (1998: 9) afirma que “saber leer es saber interactuar con el texto, seguir sus indicaciones, advertir su intencionalidad y aportar nuestros conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y conceptuales”.

Smith (1990) explica que en el hecho lector confluyen dos fuentes de información: la información visual proveniente de procesos sensoriales y la información no visual proveniente de procesos mentales superiores como memoria y conocimientos previos. Entre ambas fuentes se establece una relación de manera que cuanto más información no visual tenga el lector, menos información visual necesita. Entiende el proceso de lectura como una búsqueda de respuestas a las preguntas que el lector se hace para buscar información, como una continua búsqueda de significados. Las estrategias para alcanzar esta comprensión son naturales al sujeto, correspondiendo al docente ofrecer el apoyo y la ayuda necesarias.

3.2. Métodos y enfoques en la enseñanza de la lectura y la escritura

Antes de abordar las metodologías subyacentes en las prácticas de aula, conviene delimitar brevemente las definiciones de “enfoque” y “método” aplicados al ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que en ocasiones aparecen utilizados indistintamente.

Para ello, partiremos de la clasificación de Richards y Rogers (1986: 21-36), en la que el *enfoque* constituiría un conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de la misma, mientras que el *método* representaría una forma específica de enseñar una lengua, basada en unos principios sistemáticos. Se trataría, por tanto, de “un plan general para la presentación de las unidades y del material destinado a la enseñanza y el aprendizaje de lengua” (Cantero y Mendoza, 2003: 59).

Cada método emplearía un tipo de actividades en el aula que son las que configuran lo que se ha denominado “técnicas de enseñanza”. Según esta concepción, el enfoque determinaría los diferentes métodos (Pastor, 2005: 376) y un enfoque puede ser desarrollado por diversos métodos.

Como ya hemos indicado en el apartado anterior, una clasificación frecuente de los distintos métodos de la enseñanza de la lectoescritura es aquella basada en los mecanismos implicados en el acto lector. En la literatura didáctica española se ha venido difundiendo una distinción de los métodos heredera de los planteamientos bottom up / top down. Los clasifica en: *métodos de proceso sintético*, *métodos de*

proceso analítico o globales y métodos de proceso combinado, mixto, mitigado o interactivo. Así aparecen en las obras de Bravslavsky (1962); Ferrández, Ferreres y Sarramona (1982); Luceño Campos (1988;; Lebrero y Lebrero (1991); Artilles (1997); Cantón (1997); Domínguez y Barrio (1997); Guzmán (1997); Teberosky y Solé (2001); Carmena, Sánchez et al. (2002); Galera (2003); González Álvarez (2003); Castells (2006) o en Galera (2009).

Esta división tripartita, planteada algunas veces como excluyente, se ha transmitido en la formación de los maestros y maestras y estos la tendrán presente a la hora de intentar “etiquetar” o adscribir sus prácticas docentes.

Por otro lado, y como indica Pozo (2005: 61-62, citado por Serrano y Pons, 2011:2), el constructivismo en las escuelas está empezando a ser una imagen de marca y algunos maestros y maestras autodenominan sus prácticas de iniciación a la lectura como “constructivistas”, trabajando desde presupuestos diferentes (véanse en este sentido, las aportaciones de Ribera, 2005).

Debido a la trascendencia de esta tipología de métodos y enfoques en la consideración que maestros y maestras hacen de sus prácticas docentes, y, por tanto, su posible repercusión en el aula, vamos a analizar más pormenorizadamente esta terminología:

3.2.1 Los métodos de proceso sintético

El modelo del “botton up”, como hemos visto más arriba, sostiene que en la lectura hay un procesamiento ascendente que parte del aprendizaje de las unidades más pequeñas. Los métodos de procesamiento ascendente, se caracterizarían por seguir una progresión sintetizadora: inicialmente abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en estructuras más amplias (palabra, frase).

Estas habilidades se organizan generalmente en niveles y la presentación de cada uno de ellos está condicionada a la superación de los anteriores. De este modo, cuando se han adquirido los niveles de descifrado, se entendería que es posible el acceso a la

comprensión (Carmena, Sánchez et al., 2002). Por lo tanto, incidirán en la importancia de que el aprendiz domine las habilidades de decodificación.

Lebrero y Lebrero (1991) indican que, en función del punto de partida, es frecuente la distinción entre:

- *métodos alfabéticos o grafemáticos*: enseñan la lectura mediante el nombre de las letras aisladas de su valor fonético, por un orden determinado, para combinarlas después.
- *métodos fonéticos*: enseñan la lectura mediante cada fonema por separado. Incluye la actividad de segmentar y discriminar fonológicamente. Existen múltiples variedades: onomatopéyico, gestual o kinestésico, fononímico, o multisensorial.
- *métodos silábicos*: enseñan las sílabas aisladas del contexto. Una modalidad de éstos son los métodos fotosilábicos, caracterizados por ilustrar cada sílaba.

Castells (2009) hace una revisión de las características de los métodos sintéticos en función de distintas dimensiones. Así establece que:

- Se prioriza como objetivo el desarrollar las habilidades consideradas prerequisites para leer palabras y no se propone una metodología específica para consolidar la comprensión.
- En la secuenciación de los contenidos, se suele empezar a trabajar la lectura desde las correspondencias, letras, sílabas, etc.
- En cuanto a los materiales, suelen utilizarse libros o fichas editados que incorporan actividades para trabajar los pre-requisitos.
- Para enseñar a leer se utilizan textos específicos con énfasis en letras concretas.
- Los alumnos suelen trabajar de forma individual y hay un tiempo específico para la lectura y la escritura.
- Las actividades de escritura se centran en aspectos gráficos o grafofónicos: repasar, copiar, añadir letras o palabras.
- Las actividades de lectura plantean trabajo de tipo fonológico, con lectura repetida de palabras y frases para practicar las habilidades aprendidas.

Lebrero y Lebrero (1991) recogen diversas críticas a los métodos alfabéticos y silábicos y sintetizan, entre otras las siguientes:

- Favorecerían la memorización mecánica en detrimento de la comprensión .
- Impedirían la velocidad lectora por captar un campo visual muy reducido.
- Dificultarían el descubrimiento personal de la lectura.
- En el caso de los métodos alfabéticos, el resultado final no se obtendría de la unión de los resultados parciales (“c” + “a” debería ser “cea”) y conducirían al deletreo o al silabeo.

Por otro lado, Carmena, Sánchez et al. (2002) plantean como inconveniente el hecho de que en muchos de estos métodos se dé prioridad a los aspectos más formales del sistema como la caligrafía y el descifrado, en perjuicio de los discursivos y funcionales.

Lebrero y Lebrero (1991:51) resumen, a su vez, una serie de aspectos positivos atribuidos a metodología de tipo sintética, entre ellos:

- Es un proceso eficaz en el aprendizaje del código.
- Hace del niño un lector autónomo, al poder leer palabras nuevas o pseudopalabras.
- Conseguiría una mayor precisión en la lectura y la escritura.

En el caso de los métodos fonéticos, nos detendremos brevemente, a modo de ejemplo, en algunos de los trabajos que defienden la enseñanza explícita de la conversión grafema-fonema.

En el ámbito americano, Chall (1983) realiza una revisión de los estudios anteriores sobre la efectividad de la fonémica sintética a la hora de aprender a leer y concluye que los programas más efectivos son aquellos en los que se les enseña sistemáticamente la relación entre letra y fonema frente a la “fonémica intrínseca” o analítica, en la que se enseña a los alumnos a analizar los sonidos de las palabras que conocen de vista. Considera además que la enseñanza explícita de la fonémica resulta más beneficiosa para niños con bajo rendimiento escolar.

Adams (1990), revisa los análisis de Chall y afirma la necesidad de enseñar el principio alfabético a los alumnos de preescolar y los fonemas específicos que se asocian a cada una de las letras. Por otro lado, defiende la lectura de palabras en un

contexto real, pero con textos que incorporen combinaciones fonemáticas incluidos en el currículo, los llamados textos decodificables (Pressley, 1999).

Cuetos et al. (2003) describen las dificultades que plantean los métodos fonéticos: el fonema sería una unidad abstracta que el niño no conoce, la relación entre las letras y sonidos es arbitraria, y algunas letras son muy parecidas formalmente. Los autores indican que el problema de la familiaridad con los fonemas se podría solucionar con ejercicios de segmentación fonológica. La arbitrariedad fonema-letra se podría reducir creando vínculos mediante dibujos que refuercen la relación.

Alegría (1985) revisa una serie de estudios de los últimos 20 años sobre los procesos de identificación de palabras escritas e indica que el mecanismo implicado utiliza un procedimiento de ensamblaje fonológico. Por lo tanto, la conciencia de la estructura fonológica del habla, estaría en la base de habilidades relacionadas de manera causal con el desarrollo de los mecanismos de lectura, y la conciencia fonémica no se desarrollaría sin una intervención del medio educativo específicamente destinada a ello. Para el autor, el estudio comparativo de diferentes sistemas alfabéticos llevaría a aportar que los métodos de enseñanza fónicos están especialmente indicados en sistemas transparentes como el del castellano¹².

3.2.2. Métodos de proceso analítico o globales¹³

En el modelo de procesamiento descendente (*top down*), el lector establece hipótesis, valiéndose de sus experiencias y conocimientos previos sobre el contenido del texto.

Según Lebrero y Lebrero (1991), son métodos que incidirían en la comprensión lectora y en la expresión escrita con sentido. Se caracterizan por llegar a la lectura mediante el contacto con textos significativos. En este sentido, los métodos globales responderían a un aprendizaje creativo, por descubrimiento y seguirían una progresión

¹² Una revisión de los trabajos en el ámbito hispánico que inciden en la necesidad de instruir a los aprendices en la correspondencia fonema-grafema o en las prácticas que desarrollen la conciencia fonológica se ofrece en el apartado 5.1.

¹³ Utilizamos esta doble denominación en la clasificación teniendo en cuenta que en este epígrafe incluimos todas las metodologías de marcha analítica, y que la denominación "global" responde a un uso común generalizado entre el profesorado para designar los métodos que llevan dicha progresión. Así, formarán parte de esta clasificación, por ejemplo, el método ideovisual popularizado por Decroly, el método natural de Freinet o el de las palabras generadoras. Otros existentes en nuestro ámbito y popularizados por algunas editoriales son citados por González (2003).

analítica. Inicialmente presentan estructuras lingüísticas amplias para, a continuación, por medio de procesos de análisis y comparación, llegar al reconocimiento de dichas estructuras y a la comprensión (Lebrero y Lebrero, 1991).

Castells (2009) en la revisión que hace de los métodos de tipo analítico, establece las siguientes características:

- Su objetivo prioritario es conseguir la comprensión, fruto de la transacción entre lector y texto, así como los usos y funciones sociales de la lectura.
- Atiende al todo y después a las partes. En las propuestas más radicales, se niega la necesidad de trabajar las correspondencias fonográficas.
- Trabaja de forma integrada las cuatro habilidades lingüísticas.
- Utiliza textos procedentes del entorno social del alumno, diversos o elaborados por los propios aprendices.
- Plantea colaboración entre iguales y trabajo individual.
- No hay un horario determinado para trabajar lectura y escritura.
- Las actividades de escritura versan sobre temas que interesan a los niños.
- Se plantea la escritura libre y autónoma.
- La lectura, se plantea de forma holística, combinada con actividades de escritura, dramatizaciones, lecturas de libros, cuentos o re-elaboraciones de los alumnos.

Por otro lado, Lebrero y Lebrero (1999), revisan una serie de estudios publicados con resultados favorables para los métodos globales y resumen los valores atribuidos a estos entre los que destacan:

- Responden a la percepción infantil y al movimiento de los ojos por unidades amplias.
- Fomentan la motivación significativa y la actitud creadora.
- Favorecen el trabajo intelectual y la investigación individual

3.2.3. Los llamados métodos “mixtos”

Lebrero y Lebrero (1999) explican que, a partir de 1920, van a surgir los métodos denominados *mixtos* o *mitigados* para dar solución a la aparente oposición entre los

sintéticos y analíticos. Con ello se pretende complementar ambos procesos recogiendo los factores positivos que ambas líneas tienen de forma que se obtenga mayor eficacia. Parten de la idea de que se puede fomentar simultáneamente la actividad analítica y sintética, la deducción y la inducción, la creatividad y la actividad más o menos racional. Según las autoras, en esta clasificación se incluirían un amplio espectro de prácticas mixtas de base analítica o de base sintética en función de un énfasis mayor en uno u otro aspectos. Consideran que son las más idóneas porque integran comprensión y sistematización del código.

En este sentido, Bamberger (1975) afirmaba que debían superarse todos los dogmatismos metodológicos en el inicio de la lectura y la escritura, ya que los niños perciben tanto integral como sintéticamente. Proponía que se presenten los materiales de manera multilateral, defendiendo un método ecléctico.

Más recientemente, Castells (2006) destaca las prácticas analítico-sintéticas (que se aproximarían en su concepción a las que hemos denominado “mixtas”) por lo que tienen de enriquecedoras tanto para la adquisición del código como para la comprensión lectora¹⁴. Castells sintetiza las dimensiones de los métodos que denomina de práctica analítico-sintética en los siguientes aspectos:

- Plantean como objetivo conseguir la comprensión mediante actividades que incorporen las correspondencias grafema-fonema y comprender los usos y funciones sociales de la lectura.
- Asumen el trabajo de las cuatro habilidades lingüísticas de forma integrada. Incorporan de forma explícita y sistemática el trabajo sobre las correspondencias grafema-fonema, en situaciones significativas.
- Utilizan textos procedentes del entorno social del alumno y escritos elaborados por ellos.
- En ocasiones, recurren a materiales para trabajar las correspondencias grafo-fónicas.
- Utilizan la colaboración entre iguales y el trabajo individual.

¹⁴ Un ejemplo de un planteamiento metodológico con estas características lo proponen Cuetos y otros (2003). Se trata de un método que, aunque tiene un sólida base fonética, supondría la integración de ambas perspectivas. De este modo, se inicia con un punto de partida global (textos- frases- palabras) para motivar a los niños y pasar inmediatamente después a convertirse en fonético. Al mismo tiempo, se trabaja la segmentación fonológica desde los inicios.

- Dedicar un tiempo concreto a enseñar a leer y escribir de forma específica.

3.2.4. Los enfoques metodológicos constructivistas

Como indica Emilia Ferreiro (2002), tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre qué método utilizar (analítico o sintético, fonético, alfabético...), pero no se han tenido en cuenta las conceptualizaciones que los niños realizan acerca del sistema de la escritura.

Para Ferreiro, a través de la comprensión de los problemas tal y como se los plantean los niños y de la secuencia de soluciones que aportan, que estarán en el origen de nuevos problemas, se podrían plantear las intervenciones adecuadas a la naturaleza del proceso real de aprendizaje. Por ello, reducir las intervenciones al método empleado, sería restringirlas. Por lo tanto, y desde el enfoque constructivista, no se trataría de plantear un nuevo método, sino de “recuperar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a un niño que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo.” (Ferreiro, 2002).

Por lo tanto, según esta perspectiva, el enfoque constructivista y significativo no es un método de la enseñanza de la lectura y la escritura, y “por ello no existen contenidos o actividades específicas de cada nivel, descartando una secuenciación por niveles.” (Díez, 2004: 32) De este modo, lo que cambiarían en los diferentes momentos de la escolarización sería el grado de construcción del lenguaje escrito por parte del niño.

Como ya indicamos anteriormente, se pueden establecer distintas conceptualizaciones bajo el término “constructivista”. Recordamos el análisis que realiza Coll (1996) de las propuestas de estos enfoques en el ámbito de la educación escolar:

“...encontramos propuestas constructivistas en educación que buscan la complementariedad entre la teoría genética de Piaget y los enfoques del procesamiento humano de la información; otros, entre la teoría de Piaget y la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky; otros entre la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y los enfoques del procesamiento humano de la información; y otros aún, entre varias o incluso todas las teorías mencionadas.” (Coll 1996:162).

Debido a esta cuestión, bajo la etiqueta de “constructivismo” en el ámbito de la alfabetización inicial, podemos encontrar referencia a propuestas diversas en función de las teorías psicológicas de referencia¹⁵. De todos modos, planteamos a continuación una síntesis de los *presupuestos metodológicos* presentes en ellas, teniendo en cuenta, que, en función de las bases teóricas, se puedan incidir más en unos o en otros. Han sido extraídos de los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979); Maruny et al. (1995); Díez et al., (1999); Díez de Ulzurrun (1999); Nemirovsky (1999); Solé y Teberosky (2001); Teberosky y Colomer (2001); Díez de Ulzurrun (2003); Díez (2004); Fons (2004); Teberosky y Tolchinsky (2004); Fons (2006) y Pérez y Zayas (2008):

- El niño es un sujeto activo que no se limita a recibir pasivamente la información o copiar modelos provenientes del entorno, sino que es el constructor de su propio aprendizaje.
- Hay que partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre el sistema de la lectura y la escritura.
- Se debe poner al niño en situación de pensar, propiciando el planteamiento de hipótesis, anticipaciones o inferencias.
- El error es un elemento de aprendizaje.
- Es muy importante favorecer interacciones en trabajos grupales cooperativos (Díez, 2004), al mismo tiempo que se potencian aprendizajes autónomos. Se proponen distintos tipos de agrupamientos en función de la actividad:
 - Gran grupo: para compartir la audición de un texto leído por un lector experto, dictar un escrito a la maestra o a otros compañeros, acordar estrategias para solucionar problemáticas, organizar las tareas y asumir responsabilidades, poner en común los trabajos individuales.
 - Grupo reducido y parejas de trabajo. Promueven el trabajo reflexivo, facilitan la interacción cooperativa y permiten una intervención del adulto ajustada. Los niños al estar iniciándose en la alfabetización, necesitan hablar del texto escrito, reflexionar con los otros sobre el proceso.

¹⁵ En este sentido vid. la revisión del apartado 1.2.

- Actividades individuales. Cualquier actividad, ya sea en gran grupo o en grupos reducidos, debe conllevar una actividad individual para que haya aprendizaje. Individualmente se pueden plantear algunas tareas para que el alumno se enfrente a la escritura autónomamente.
- Si la información o el contenido de la actividad tienen relación con su vida o su realidad, sus emociones e intereses estarán más *motivados* y *activos*. Por lo tanto, la actividad pedagógica propondrá siempre aprendizajes funcionales y personalizados donde el niño tenga la oportunidad de poner en práctica sus intereses.
- El niño ha de estar en contacto con textos reales muy variados que se incorporan al aula (Fons, 2004):
 - Enumerativos: listas de la compra, de juguetes; etiquetas; horarios (de cine, de TV), formularios, carteles, enciclopedias, catálogos (comerciales, de exposición), menús (escolares, de restaurantes).
 - Informativos: diarios y revistas, noticias, artículos, propaganda, avisos, correspondencia, invitaciones, entrevistas.
 - Literarios: cuentos, leyendas, poesías, refranes, adivinanzas, teatro, cómics.
 - Expositivos: libros de texto, de consulta, temáticos, biografías.
 - Prescriptivos: instrucciones escolares, recetas de cocina, reglamentos de juego, normas de comportamiento, instrucciones de uso de aparatos, instrucciones para la realización de trabajos manuales, etc.

Fons (2004: 42) para llevar a cabo estos presupuestos plantea la siguiente secuenciación didáctica:

- Crear situaciones en el aula con necesidades reales de utilizar la lengua escrita. Algunas vendrán dadas de manera natural (identificación de pertenencia de objetos, consultar un libro para la obtención de datos), otras será el maestro o maestra quien las potencie (escribir una nota a los padres o propuestas para la asamblea) y otras pueden proponerlas los niños.
- Búsqueda de soluciones para satisfacer esa necesidad. La finalidad de que todos realicen propuestas es compartir objetivos de aprendizaje específicos.
- Resolución. Desarrollo de las acciones que se hayan acordado.
- Experiencia de uso de la lengua escrita.

- Reflexión – valoración de los procesos realizados y de los resultados obtenidos: sobre el producto final (mensaje, cuento) y sobre el aprendizaje específico.

Díez (2004), tras analizar tareas de escritura colaborativa en las aulas, presenta diversas secuencias didácticas mostrando las estrategias de interacción entre el maestro y los alumnos. Distingue tres perspectivas de análisis de las estrategias discursivas:

- estrategias comunicativas que registran la *regulación del nivel de apoyo* que el maestro ofrece a los alumnos, situándose en cada caso en la Zona de Desarrollo Próximo de los discentes. Entre los diferentes niveles de apoyo estarían:
 - presentación de la solución correcta,
 - estrategias para guiar al alumno en su respuesta,
 - solicitud de una respuesta sin pistas
 - ausencia de intervención con el grupo de alumnos de mayor dominio de la escritura. La autora plantea la necesidad de disminuir progresivamente el nivel de apoyo docente en función del mayor dominio escritor de los alumnos.
- estrategias *específicamente escritoras*. Destacando los mecanismos de conversación que facilitan la resolución de la actividad escritora.
- estrategias *argumentativas*. Recogerían la defensa de la posición de un participante. El profesor debe crear un ambiente de confianza para favorecer la exposición de un punto de vista y su argumentación

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de poner en práctica los presupuestos constructivistas es determinar cuál será el papel de la maestra o el maestro. Fons (2004) sintetiza las estrategias que deben guiar la práctica docente desde esta perspectiva:

- Es un coordinador cuya principal función es crear situaciones de aprendizaje y guiar a los niños hasta la consecución de las metas y objetivos que ellos mismos se propusieron, propiciando la investigación, la discusión y la reflexión en común.
- No debe intervenir precipitadamente
- Tiene que formular retos asequibles.

- Ha de dar información encaminada a orientar a los alumnos en la exploración de los aprendizajes
- Guiará la búsqueda de soluciones cada vez más autónoma.
- Debe leer para los niños (constituyéndose en modelo lector)
- Debe escribir para los niños (constituyéndose en modelo escritor)

Habría, desde luego, otros aspectos reseñables en la caracterización de las prácticas de lectoescritura desde los enfoques constructivistas, en los que no nos detenemos. Aludimos aquí a cuestiones como: el tipo de letra de inicio, los materiales curriculares, los espacios, los tiempos, la presencia del texto escrito en el aula o la evaluación (estos aspectos, entre otros, son analizados en Fons, 2004).

3.2.5. Algunas posiciones integradoras

La división tripartita (analítico-sintético-mixto) no parece ser del todo clarificadora para los docentes que en ocasiones plantean la dificultad para “etiquetar” sus prácticas o adscribirse a una u otra metodología¹⁶. Del mismo modo, Castells (2006) tras establecer metodológicamente la división entre prácticas sintéticas, analíticas y analítico-sintéticas señala la dificultad que entraña encontrar representantes puros de los planteamientos antes expuestos.

Por otro lado, el hecho de que en ocasiones se planteen como opciones irreconciliables desde las perspectivas teóricas, y en ocasiones, desde la política educativa, influye en las distintas concepciones que los maestros manifiestan sobre los métodos empleados.

Berta de Braslavsky (1962) popularizó el término “la querrela de los métodos”, cuando planteaba dos tendencias opuestas e irreconciliables entre los métodos de lectura basados en la enseñanza de habilidades decodificadoras y los presupuestos del lenguaje integrado. En una intervención posterior (Braslavsky, 2004) la investigadora habla de la “nueva querrela de los métodos”, surgida a raíz de determinadas evaluaciones realizadas en Estados Unidos sobre competencia lectora de alumnos

¹⁶ Vid., por ejemplo, los resultados ofrecidos en Anguera et al. (2004).

que se habían alfabetizado con el lenguaje integrado. El análisis que realiza de la situación la lleva a decir que:

“El conflicto sobre los métodos llegó a su punto más alto y se resolvió enjuiciando a uno de los querellantes: el método global, que había gozado de las preferencias en las direcciones pedagógicas más progresistas.” (Braslavsky, 2004: 142).

Barrio (2005 y 2007) hace una revisión de las polémicas surgidas en aquel momento en Estados Unidos, Reino Unido y Francia, países donde la iniciativa política se ha pronunciado en la defensa de métodos de tipo fonético, silábico, en reacción contra el *whole language* y los métodos globales y analíticos, en un común rechazo a una enseñanza que promueva el descubrimiento del principio alfabético por parte de los niños.

Como indica Barrio, “hay una fuerte oposición a todo lo que suene a global (Francia), analítico (Reino Unido) o a lenguaje integrado (Estados Unidos)”, propugnando una enseñanza basada en la instrucción de la correspondencia entre letras y sonidos (Barrio, 2007), lo que lleva al autor a afirmar que se está decretando, por ley, el fin de la “querrela de los métodos”.

Barrio argumenta que el hecho de establecer una relación lineal entre método, concepción educativa y la posición política presionada por obtener unos mejores resultados, provoca decisiones de este tipo con las que se perdería la riqueza de lo diverso y se reduce la autonomía del profesorado. Propone para el ámbito español una revisión de los presupuestos teóricos sobre el aprendizaje letrado, el esfuerzo investigador en colaboración con los maestros y maestras, y la revisión de la formación inicial y continuada del profesorado (Barrio, 2007).

Finalizamos esta revisión sintetizando algunas de las propuestas que intentan integrar los distintos enfoques, planteando metodologías que incorporan aspectos relacionados con la adquisición de la conciencia fonológica y conocimiento del código junto a enfoques funcionales, comunicativos y socioculturales.

Pressley (1999) sostiene que entre el modelo “abajo-arriba” y “arriba-abajo” la posición “intermedia” es la más apropiada y que, si el objetivo es lograr una lectura competente, no podría existir un modelo sin el otro. Partiendo de la importancia de la conciencia

fonológica para el aprendiz y de la decodificación, el autor concluye que, por muy bueno que sea el método fonético empleado, no será suficiente para conseguir un buen aprendizaje de la lectura y la escritura. Para este autor, hay elementos del lenguaje integrado fundamentales para la alfabetización y entre ellos destaca el desarrollo del vocabulario, la competencia escrita y las actitudes positivas hacia el proceso lecto-escritor, que sería conveniente combinarlos con las habilidades decodificadoras. (Pressley 1999)¹⁷

MacCarthey y Rafael (1994, citados por Clemente, 2010) inciden en que las distintas teorías pueden operar conjuntamente para converger en el diseño de los procesos de enseñanza de lectura y escritura.

Clemente y Domínguez (2003) presentan un enfoque psicolingüístico y sociocultural, integrador de estas perspectivas para el acceso a la lectura y la escritura. En este sentido, Clemente (2008) propone una enseñanza integral de la lengua escrita en la que considera cuatro dimensiones a las que vincula los contenidos correspondientes:

- Descubrir que el lenguaje escrito es un sistema simbólico de representación.
- Valorar la funcionalidad específica del lenguaje (comunicativa, informativa, estética o creativa).
- Aprender el código (trabajo de las habilidades metalingüísticas y reglas de correspondencia grafema-fonema construyendo la vía fonológica mediante la enseñanza explícita del código).
- Comprensión lectora (trabajando distintos tipos de textos y las estrategias para la comprensión).

Arnaiz y Ruiz (2001), plantean un modelo psicolingüístico-cognitivo-constructivista y defienden que el lenguaje escrito es un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas,

¹⁷ En este sentido, Pressley resume los resultados de una investigación, realizada por él y sus colaboradores, con docentes de aulas estadounidenses de primer ciclo de Primaria seleccionadas en base a la buena consideración de sus prácticas por los inspectores del sistema educativo. Una vez recabados y analizados los datos aportados por las maestras sobre cómo enseñan a leer, Pressley concluye que se trata de una enseñanza “equilibrada”, en el sentido de que ponen en práctica tareas de comprensión relacionadas con un entorno alfabetizador y motivador, propias de la perspectiva del lenguaje integrado, combinándolas con la enseñanza explícita de habilidades de descodificación (Pressley, 1999: 168-174).

comunicativas y del conocimiento del mundo. Así, el profesor concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (ambas simultáneamente), como la adquisición de un código cultural con una clara función comunicativa. Para este fin utilizará textos significativos, partirá de los conocimientos previos del niño, de sus hipótesis, de sus inferencias, hasta llegar a la construcción del lenguaje escrito. En este proceso se convierte en fundamental el que el niño alcance un desarrollo óptimo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica.

En esta misma línea, Galera y Ruiz (2004) realizan una propuesta integradora para el aprendizaje inicial de la lectoescritura con actividades encaminadas a desarrollar la competencia comunicativa oral y a favorecer el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura que se articulan en torno a:

- Desarrollo y mejora del lenguaje oral (actividades espontáneas y programadas que potencien la adquisición de destrezas en todos los planos de la lengua).
- Desarrollo de la conciencia metalingüística (propiciando la segmentación léxica, silábica y fonémica).
- Aproximación al texto escrito en situaciones de comunicación oral (a partir del uso de una variada tipología textual, favoreciendo el empleo de la palabra escrita e incidiendo en la funcionalidad de los aprendizajes).
- Desarrollo del proceso grafomotor.

Con un planteamiento integrador, Jiménez y O'Shanahan (2008) consideran abordajes complementarios en el aprendizaje inicial de la lengua escrita la perspectiva, sociocultural, los enfoques comunicativos y las habilidades fonológicas. Este presupuesto se resume en el siguiente texto:

“Las prácticas educativas orientadas a exponer al niño a experiencias de comunicación, de intercambio comunicativo, de partir de sus experiencias previas, de tener sentido aquello que se trata de descodificar, etc. es algo que está plenamente justificado y que no importa para ello el contexto idiomático. Sin embargo, los hallazgos más recientes, desde una perspectiva psicolingüística, ponen de manifiesto que todo ello no sería suficiente ya que el proceso cognitivo de asociación grafía-fonema es un elemento imprescindible cuando se aprende a leer en un sistema alfabético. Esto significa que las aportaciones que se derivan de los distintos enfoques han de ser complementarias, de ahí que existe cada vez mayor consenso en la idea de un planteamiento integrador de

las distintas disciplinas más que un planteamiento excluyente.” (Jiménez y O’Shanahan, 2008: 18).

3.3. Síntesis y/o conclusiones

Los distintos planteamientos metodológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura son herederos de las diversas conceptualizaciones teóricas sobre el proceso lector. En este sentido, podemos hablar de una pluralidad de prácticas docentes que se puede estructurar metodológicamente en torno a los modelos de procesamiento ascendente o descendente.

Estas prácticas irían desde las consideradas más “tradicionales” (Lebrero y Lebrero, 1991) con el dominio de las instrucciones sistematizadas por parte del maestro en las habilidades de descodificación, hasta aquellas de proceso analítico y las llamadas “constructivistas”, que defienden entre otras cuestiones, el aprendizaje por exploración y descubrimiento, y el uso de textos funcionales y significativos. A la oposición entre progresión ascendente/descendente debemos añadir la perspectiva de los llamados métodos “mixtos”.

Las clasificaciones tripartitas que articulan los métodos en sintéticos (fonético-alfabético-silábico), analíticos y mixtos han estado presentes en los manuales de Didáctica de la Lengua en el ámbito español (por ejemplo, en Ferrández Ferreres y Sarramona, 1982; Luceño Campos, 1988; Lebrero y Lebrero, 1991; Cantón, 1997; Galera 2003 y 2009; o González y Álvarez, 2003). En algunas ocasiones, estas posturas se han presentado como opuestas o irreconciliables, herederas de la oposición tradicional entre métodos sintéticos y métodos analíticos y la llamada “querrela de los métodos”. Una perspectiva que busca complementar estas posturas es la de aquellas propuestas que hemos denominado “integradoras” que pretenden conciliar aspectos como la construcción sociocultural de los aprendizajes, el desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica, los enfoques comunicativos y el empleo de textos funcionales y significativos.

Por otra parte, parece que la investigación en torno a los métodos no ha establecido con carácter definitivo la superioridad de unos u otros enfoques desde el punto de vista de la adquisición eficaz y operativa de la práctica lectora.

4. LOS CURRÍCULOS DE EI Y EP DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA

A la hora de abordar las prácticas docentes, consideramos necesario conocer cuáles son los principios pedagógicos y metodológicos del sistema educativo en el que el profesorado desempeña su labor, en la medida en que guían y/o condicionan su actividad (Contreras, 1990; Tejada, 2005).

El hecho de que parte de los datos obtenidos para esta investigación se sitúe en el marco temporal de finalización de la LOGSE e implantación de la LOE en Asturias, (en el caso de Educación Infantil, la LOE se comenzó a aplicar en todo el segundo ciclo el curso 2008-2009; el primer ciclo de Educación Primaria, durante el curso 2007-2008), nos lleva a revisar los presupuestos de la LOGSE, en los que estarían inmersos los profesionales que participaron en el estudio, así como la perspectiva actual (LOE), para determinar los enfoques subyacentes a ambas leyes de educación.

4.1. La LOGSE y la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), tuvo su concreción en las enseñanzas en Asturias, para Educación Infantil, en el Real Decreto 1330/1991 y en el caso de Educación Primaria, el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, que establecían los respectivos DCB (Diseño Curricular Base). A continuación exponemos una breve síntesis de los aspectos conceptuales y metodológicos más destacados relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

4.1.1. La lectoescritura en el DCB de Educación Infantil

Los planteamientos para el acceso a la lectura y escritura en el DCB de Educación Infantil pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- El acceso a los códigos convencionales, como criterio general, debe realizarse en el primer ciclo de la Educación Primaria.
- La iniciación a los códigos de la lectura y escritura deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza/aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a :
 - la motivación por adquirir los nuevos códigos.
 - el acceso a sus características diferenciales.
 - la comprensión y valoración de su utilidad funcional.
- La enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, pero esto no debe impedir el tratamiento de ese sistema, ni la respuesta a los interrogantes que sin duda plantearán los niños, siempre desde un enfoque significativo.
- Se plantea la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.
- Incluye la diversidad de géneros textuales; libro, revista, periódico, cuento, cartel, etiquetas, anuncios y otros.
- En cuanto al hecho lector, los logros que se persiguen son: diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica; la percepción de diferencias y semejanzas sencillas en palabras escritas y en la identificación de algunas palabras escritas muy significativas (por ejemplo, el propio nombre).
- Incide en la utilización de algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación izquierda-derecha, posición del libro, función de las ilustraciones, posición y organización del papel, etc.)
- Entre las estrategias que propone, figura la interpretación de las imágenes que acompañan a los textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos.
- Con una perspectiva sociocultural, introduce la figura del adulto o del lector experto como modelo lector: atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto o un compañero mayor.

- Por otro lado, hace referencia a la producción y utilización de sistemas de símbolos sencillos (cenefa, signos icónicos, diversos garabatos) para transmitir mensajes simples.

4.1.2. La lectoescritura en el DCB de Educación Primaria

Entre las referencias en el DCB de Primaria al aprendizaje inicial de la lengua escrita y a la lectoescritura en los primeros cursos podemos destacar:

- El aprendizaje de la lectura y de la escritura ha de llevarse a cabo en el transcurso de la etapa de Primaria.
- Los alumnos deben dominar la “correspondencia automática, rápida y fácil entre los fonemas de la lengua oral y las grafías de la lengua escrita”.
- Este contenido no debe aparecer nunca de forma descontextualizada e independientemente de la función de comunicación.
- El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal manera que las posibles deficiencias en la primera acaban reflejándose en la segunda. Plantea el aprendizaje interrelacionado.
- Se debe propiciar la comprensión de todos los elementos del texto a lo largo del proceso lector e interpretación de las ideas expresadas en el texto a partir del propio bagaje de experiencias. Propone estrategias como la anticipación y la comprobación de las expectativas formuladas.

4.2. La LOE y la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en Asturias

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) se concretó en las etapas de Educación infantil en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre y de Educación Primaria en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, donde se establecían las enseñanzas mínimas. El siguiente nivel de concreción de estas enseñanzas en Asturias lo supusieron el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias (Decreto 85/2008 de 3 de septiembre) y el

currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias (Decreto 56/2007, de 24 de mayo). A estos últimos nos referiremos en el análisis que sigue.

4.2.1. La lectoescritura en el Decreto 85/2008 de 3 de septiembre

En relación con las habilidades lingüísticas escritas, el currículo de Educación infantil introduce el objetivo general de *iniciarse en la lecto-escritura*. El planteamiento general parte de proponer en Educación Infantil la utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula. Por ello, en el área de Lenguajes: Comunicación y Representación se plantea el objetivo específico de "Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información, crecimiento y disfrute personal"¹⁸ “.

A continuación sintetizamos los estrategias que se proponen en el currículo vigente en la actualidad:

- Se deben incorporar textos variados al aula.. Se especifican *libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas*.
- Se propone el uso gradualmente autónomo, de los diferentes soportes de la lengua escrita.
- Se plantea un modelo de procesamiento descendente. Se parte de textos funcionales, de palabras y frases muy significativas (“Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales”) y se accede al conocimiento del código a través de ellas: “Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases”.
- El acceso a la lectura y a la escritura se entiende como una iniciación. De este modo, cuando plantea el inicio en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales

¹⁸ La Ley Orgánica 10/2002, 23-XII, de Calidad de la Educación –LOCE- (BOE 24-12-2002), que no llegó a implantarse en nuestro sistema educativo, incluía en Educación Infantil el objetivo “desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Real Decreto 829/2003 de 27 de junio). Del mismo modo entre los contenidos se reflejaban “comprensión de palabras y textos escritos a partir de experiencias próximas al alumno” o “lectura de palabras y textos en voz alta con pronunciación, ritmo y entonación adecuados” y “producción de palabras y frases sencillas”.

especifica que esa adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria.

- En cuanto a las habilidades o destrezas básicas de la escritura, hace referencia sobre todo a aspectos actitudinales, hecho que está presente a lo largo de toda el área. Se utilizan los sustantivos “interés y disposición para el uso” cuando habla de convenciones de la lengua escrita. Entre estas señala: linealidad, orientación y organización del espacio, y *gusto* por la producción de *mensajes* con trazos cada vez más precisos y legibles.
- En la referencia explícita a la escritura, se incide en el uso “para cumplir *finalidades reales en contextos comunicativos*”. Es decir, la propuesta orienta al maestro o maestra a que proponga tareas en las que escribir sirva para algo.
- El acercamiento a la literatura infantil se ha de producir a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego.
- Destaca la presencia de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute y como espacio para compartir recursos y vivencias con actitud de respeto y cuidado.

4.2.2. La lectoescritura en el Decreto 56/2007, de 24 de mayo

En relación con el aprendizaje inicial de la lengua escrita, en el área de Lengua Castellana y Literatura del currículo de Educación Primaria destacamos los siguientes aspectos:

- Considera que la lectura y escritura exigen una enseñanza sistemática y planificada. La docencia irá orientada a crear situaciones de comunicación necesarias y contextos significativos.
- Hay una referencia explícita a la adquisición de las convenciones del código escrito y al conocimiento y uso del sistema de lecto-escritura.
- Plantea la aplicación de estrategias para la comprensión de distintos tipos de textos: informativos, funcionales, científicos, instruccionales, publicitarios, de uso cotidiano.
- Especifica la producción de textos breves propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia infantil, los propios de los medios de comunicación social y aquellos relacionados con el ámbito escolar

- Incluye la escritura de textos breves, copiando o al dictado con reproducción correcta de todos los grafemas, cuidado de la buena presentación y corrección ortográfica.

4.3. Síntesis y / o conclusiones

Tras el análisis de los currículos de Educación Infantil y Educación Primaria en la LOGSE y en la LOE, en relación con el aprendizaje inicial de la lengua escrita podemos concluir que:

- En el Diseño Curricular Base (DCB) de Educación Infantil observamos, una serie de estrategias que van en la línea de las propuestas constructivistas y de los enfoques comunicativos en la alfabetización inicial. Nos referimos, por ejemplo al empleo de distintos tipos de textos; el tratamiento de la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute; la utilización de palabras significativas (por ejemplo el nombre) y las interacciones en las lecturas.
- En el DCB de Educación Infantil se incide también en otros aspectos que parecen aludir indirectamente a una metodología de la instrucción específica del código. Así se indica que, aunque la sistematización del código se debe adquirir en la etapa de Primaria, se puede plantear “la iniciación a los códigos de la lectura y la escritura”, aunque supeditada a aspectos como la motivación y los enfoques significativos. Sin embargo, no propone una metodología específica para esta iniciación a los códigos.
- EL DCB de Educación Primaria indica que esta es la etapa en la que debe llevarse a cabo, sistematizado, el aprendizaje lecto-escritor. Si bien no propone una metodología concreta, se refiere expresamente a la decodificación (“correspondencia automática, rápida y fácil” entre fonemas y grafías) y en la importancia del desarrollo del lenguaje oral como facilitador de aprendizajes lectores. Asimismo, insiste en la contextualización de estos aprendizajes y en la funcionalidad de la lengua, planteando enfoques comunicativos. Respecto a

la comprensión lectora, propone la interacción del lector con el texto mediante la formulación de anticipaciones, hipótesis, etc.

Como indican Carmena et al. (2002), dado el carácter abierto y flexible del currículo en la LOGSE, los centros educativos y el profesorado, a través de los Proyectos Curriculares y las Programaciones de Aula, tuvieron autonomía en la secuenciación de contenidos, para seleccionar la metodología, la orientación y los textos que utilizarían para la enseñanza de la lectura y la escritura. Por ello en las aulas se constatan diferentes enfoques y metodologías (Carmena et al. (2002: 56).

En este sentido, el propio legislador nos dice:

“Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionaría posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación”

(Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre)

Con la llegada de la LOE, observamos que se mantienen, básicamente, una serie de principios en la enseñanza de la lectura y la escritura que ya estaban presentes en la LOGSE. Así, por ejemplo, se sigue considerando que la enseñanza sistematizada del código se realizará en la etapa de Primaria y se propone un tratamiento del texto escrito como medio de comunicación y disfrute, o la diversidad textual en el aula.

En la etapa de Educación Infantil se sigue avanzando en la perspectiva constructivista y sociocultural de la alfabetización inicial y, además, propone una metodología de tipo global. Podríamos resumirlo en los siguientes puntos:

- No se plantea una enseñanza sistematizada del código, sino una aproximación por descubrimiento a los elementos subyacentes, y sobre todo al conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita.
- Las propuestas metodológicas están próximas a los enfoques constructivistas y socioculturales con aspectos de la metodología global o analítica en los

siguientes aspectos: aprendizaje por descubrimiento, explorando distintas características textuales; planteamiento de un modelo descendente, partiendo de palabras y frases significativas; uso de la escritura en situaciones reales de comunicación; utilización en el aula de distintos tipos de textos y usos de la lectura como medio de obtención de información, de comunicación y de disfrute.

En la etapa de Primaria, al igual que en la ley anterior, el currículo vigente en Asturias, plantea la adquisición sistematizada de las convenciones del código escrito pero no se hace referencia a una metodología concreta para acceder a ellas. Únicamente explicita la copia y el dictado como herramientas, aludiendo a la reproducción correcta, la presentación y la corrección ortográfica. Por otro lado, además de resaltar la importancia de la competencia lingüística y comunicativa, insiste en los usos funcionales de la lectura y la escritura y en generar situaciones reales de comunicación. Además la diversidad textual se utiliza tanto en la comprensión como en la composición.

En la LOE también se plantea la autonomía pedagógica de los centros docentes, y, en este sentido, estos deben incluir en el Proyecto Educativo del Centro la concreción del currículo, y, entre otras atribuciones, figuran la organización y distribución de los contenidos y las decisiones de carácter general sobre la metodología y los materiales curriculares (en Educación Primaria se especifica también “libros de texto”) que se vayan a utilizar. Como ya hemos indicado antes, este es un planteamiento que contribuirá a la diversidad de las prácticas docentes, ya que deja abierta al profesorado la posibilidad de elegir unas u otras opciones metodológicas.

5. LAS PRÁCTICAS DOCENTES: ALGUNOS ESTUDIOS DE REFERENCIA EN EL CONTEXTO PRÓXIMO

En los capítulos anteriores, hemos abordado las diversas conceptualizaciones sobre el hecho lector y el aprendizaje inicial de la lengua escrita de las que se derivan, como hemos podido observar, las perspectivas que adoptan los investigadores a la hora de plantear la idoneidad de unas prácticas u otras. Además, hemos querido aproximarnos a las distintas clasificaciones de métodos y enfoques para enseñar a leer y a escribir que han podido estar presentes en la formación inicial del profesorado y analizamos el currículo de referencia vigente en el período que comprende nuestra investigación. Resulta, en este punto, necesario para la contextualización y la ubicación teórico-conceptual de nuestro estudio, saber qué tipos de investigaciones han abordado las creencias y las prácticas de los docentes en el aula en el aprendizaje inicial de la lengua escrita, qué metodología emplean y qué resultados ofrecen.

Los estudios sobre las prácticas docentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura se han planteado desde presupuestos muy diversos. El objetivo de este apartado es revisar la literatura científica que ha abordado, en los últimos veinte años esta cuestión. Debido al ingente número de estudios publicados en el ámbito internacional, delimitaremos nuestra revisión al contexto hispánico, si bien, al inicio de cada apartado, se ofrecen también algunas referencias significativas de los trabajos publicados en el contexto internacional y sobre las prácticas docentes en lenguas distintas al castellano.

La selección de las fuentes se realizó a partir de una búsqueda en las bases de datos *ERIC* (Educational Resources Information Center) y *PsycInfo* (base de datos de la American Psychological Association), además de *TDR* (el repositorio de *Tesis en Red*) y *Dialnet*. Se tuvieron en cuenta los niveles de enseñanza objeto de estudio (E. Infantil y 1º de Educación Primaria), el criterio cronológico (doce de los estudios han sido editados en los últimos cinco años) y también la relevancia de la publicación, si bien hemos incorporado algunos artículos de revistas de índole más divulgativa, o anteriores al período seleccionado, por la pertinencia de su enfoque.

Esta revisión no pretende ser exhaustiva, sino indicativa de cuáles son las líneas de investigación abiertas en nuestro país en relación con las prácticas docentes a la hora de abordar la alfabetización inicial.

5.1. Estudios de intervención en habilidades fonológicas y de aplicación de una metodología para desarrollarlas.

En el ámbito internacional, encontramos una serie de estudios de intervención en habilidades fonológicas que llevan a proponer que se planifique, en la enseñanza, el desarrollo de la conciencia fonológica, sobre todo en la segmentación de fonemas. Entre los más recientes podemos citar el de Aram y Besser (2009) que concluyen proponiendo un programa de intervención intensiva combinando la lectura de cuentos y las tareas específicas de adiestramiento fonético. Al Otaiba y Fuch (2002) realizan una revisión de 23 estudios que indican que las intervenciones tempranas en el aprendizaje inicial de la lengua escrita ayudan a los estudiantes. La mayoría inciden en la importancia de la conciencia fonológica, sobre todo en alumnos con dificultades lectoescritoras. Una buena revisión general de los estudios centrados en los resultados de aprendizaje es la ofrecida por Castells (2009).

En esta misma línea, en las dos últimas décadas, es significativo el número de estudios experimentales en español relacionados con la adquisición de la conciencia fonológica y el tipo de tareas que se pueden aplicar en el aula. La mayoría parten de la intervención en el aula y los resultados llevan, en algunos casos, a proponer entrenamientos específicos en determinadas microhabilidades relacionadas con la adquisición y/o el desarrollo de la conciencia fonológica. Nos detendremos en los estudios de Carrillo y Sánchez (1991); Defior y Tudela (1994); Gimeno et al. (1994); Domínguez (1996^a) y (1996^b); Clemente y Domínguez (1999); Pérez y González (2004); Ramos, (2004); Defior y Quiles (2007); González y Delgado (2007); Rodríguez y Fernández (2007) y Defior (2008).

Entre los estudios experimentales basados en el entrenamiento de grupos de alumnos en determinadas habilidades y el contraste de resultados respecto al grupo control, destacan los trabajos de Defior con diversos colaboradores. Es el caso, por ejemplo de

Defior y Tudela (1994), que se plantean determinar el efecto del entrenamiento de las habilidades fonológicas en la adquisición de la lectura y escritura durante el primer año de Educación Primaria. Realizan un diseño experimental, con cinco grupos de sujetos emparejados por edad, sexo, índice de inteligencia, habilidades fonológicas y nivel de lectura y escritura. Cada grupo recibió veinte sesiones de formación, durante un período de seis meses. Cuatro grupos recibieron distintos tipos de instrucción, dependiendo del tipo de tarea utilizado y la forma en que la tarea se llevó a cabo (el uso o no uso de materiales manipulativos). El quinto grupo sirvió como control. Las autoras obtienen resultados significativos en lectura y escritura en los grupos instruidos en actividades fonológicas con materiales manipulativos. Sugieren la necesidad de incluir el desarrollo de las habilidades fonológicas en el aprendizaje inicial de la lectura.

En otro de los estudios, Defior y Quiles (2007) evalúan la eficacia de dos programas de entrenamiento en conciencia fonológica, uno de los cuales incluye actividades musicales, relacionándolos con la lengua materna. Participaron 97 niños de educación infantil, de lengua materna española y de un dialecto bereber, de transmisión oral. Se diseñó un estudio pretest-postest durante dos años, con tres grupos de comparación (dos grupos de intervención y un grupo control). Se tomaron medidas tanto de lectura de letras como de conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y velocidad de denominación. De forma general, los resultados indican que después de la fase de intervención, los dos grupos experimentales obtenían resultados superiores al grupo control en todas las medidas de procesamiento fonológico y lectura. Además, la intervención del grupo que combinaba fonología y música era mejor para incrementar la conciencia o sensibilidad a las rimas.

Más recientemente, Defior (2008) analiza el efecto del entrenamiento de las habilidades fonológicas en la adquisición de la lectoescritura y se plantea verificar si es un efecto duradero. Se utilizó un diseño experimental con cinco grupos, incluido el control, que recibieron distintos tipos de entrenamiento, al comienzo del primer año de escolaridad primaria. Se manipuló el tipo de tarea y la forma de llevarla a cabo. Al acabar el entrenamiento se obtuvieron efectos significativos en las medidas de lectura (principalmente en el reconocimiento de palabras) y de escritura, en el grupo entrenado en habilidades fonológicas usando materiales manipulativos. Para Defior, estos resultados se interpretan como muestra del papel acelerador que juega la

mejora de las habilidades fonológicas en las fases iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito.

Domínguez (1996a) examina diferentes actividades que pueden ser utilizadas para la enseñanza explícita de habilidades metalingüísticas a niños de Educación Infantil, para lo cual evalúa una serie de programas (rima, identificación de fonemas y omisión de fonemas) diseñados para incrementar dichas habilidades. Los resultados obtenidos muestran que la enseñanza explícita produce mejoras en las habilidades fonológicas de los niños, siendo los programas de omisión y de identificación de fonemas los que provocaron mayores incrementos en el desarrollo de estas habilidades. Además, los datos también ponen de manifiesto que la enseñanza destinada a desarrollar en los niños prelectores habilidades de análisis de la palabra es igual de efectiva si utilizamos sonidos iniciales, medios o finales.

En otro artículo, Domínguez (1996b) analiza los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en Educación Infantil a través de la evaluación de los niveles alcanzados en lectura y escritura en los primeros cursos de Educación Primaria. En un estudio anterior (Domínguez, 1992), 48 niños de Educación Infantil, divididos en tres grupos experimentales y uno de control habían recibido este tipo de enseñanza. Al comienzo del segundo curso de Educación Primaria, se evaluó el rendimiento en lectura y escritura de 39 de esos 48 niños. Tras los resultados del primer estudio la autora concluyó que es posible el desarrollo de habilidades de análisis fonológico en Educación Infantil, siendo necesario para ello una enseñanza explícita que facilitaría el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para la autora, los resultados de este estudio, ponen de manifiesto que el efecto positivo de este programa sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura persiste hasta el comienzo del segundo curso de Educación Primaria.

González y Delgado (2007) estudian los efectos de la aplicación de un programa de intervención educativa desde 2º curso de infantil hasta el final de 1º de Educación Primaria a una muestra de 106 alumnos de zonas socioculturales medio-bajas en las tareas de copia y dictado. Obtiene mejores puntuaciones el grupo entrenado en conocimiento y desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico. Ello lleva a las autoras a defender un cambio en el currículo escolar que plantee una intervención temprana del lenguaje oral y escrito.

Ramos (2004) plantea como hipótesis de investigación que los alumnos de 3º de Infantil (5 años) entrenados en conocimiento fonológico obtendrán mejor rendimiento en lectura y escritura al finalizar el primer nivel de Primaria en comparación con los no entrenados, aunque estos hayan sido iniciados sistemáticamente en el código lectoescritor. Para ello, selecciona una muestra de 135 alumnos del último nivel de Educación Infantil y se genera un grupo experimental, que fue entrenado en conocimiento fonológico y otro de control de 40 sujetos cada uno. Tras el análisis de los datos obtenidos, Ramos concluye que en lectura, el entrenamiento en tareas de conciencia fonológica no provoca una mejora significativa en el grupo, aunque el efecto del entrenamiento suple la no iniciación de ese grupo en lectura y escritura, ya que no existe diferencia significativa de rendimiento respecto al otro grupo. En relación con la escritura, el autor comprueba que se cometen menos errores en la escritura de palabras y pseudopalabras cuando se les entrena en tareas de conocimiento fonológico. Ramos propone realizar sistemáticamente un conjunto de tareas de conocimiento fonológico en la etapa de Educación Infantil.

Otra propuesta que parte de un diseño de instrucción es la de Rodríguez y Fernández (2007) basado en un análisis cognitivo de tareas. Se aplicó a dos promociones de niños y niñas con grupo experimental y grupo de control. Las autoras afirman que los resultados del grupo experimental fueron significativamente superiores a los del grupo control. Se distingue el trabajo de la ruta léxica o la fonológica. Las tareas seleccionadas comprenden reconocimiento de palabras, reconocimiento y descubrimiento de consonantes y vocales, construcción y lectura de frases y memorización de textos sencillos, combinando actividades de entrenamiento y de ejecución.

Finalmente, nos referiremos a dos trabajos que establecen relación entre el conocimiento silábico y/o fonológico y una mejor adquisición de la lectura. En este sentido, Carrillo y Sánchez (1991) realizan un estudio con dos muestras de niños de 1º y 2º curso de Primaria, uno de lectores normales y otro de retraso específico de la lectura a los que se propone una tarea de segmentación silábica. Se concluye que, a pesar de que ejecutaron globalmente la tarea con facilidad, los niños con retraso específico de la lectura presentaron una capacidad de segmentación silábica significativamente inferior a la mostrada por el otro grupo. Ello lleva a los autores a

confirmar la existencia de relación entre adquisición de lectura y habilidad de segmentación de palabras. Aun así, añaden que esta relación no es suficiente para explicar en sí misma la variabilidad en competencia lectora, dado que el tipo de tarea podría reflejar un tipo de habilidad que opera más a nivel de “simple percepción del habla”.

Pérez y González (2004) relacionan el desarrollo del conocimiento fonológico con la experiencia lectora y el tipo de tareas utilizadas en una muestra de cuatro grupos. Seleccionan dos grupos de niños de 4 y 5 años que no se han iniciado en el aprendizaje de la lectura y dos grupos 5 y 6 que sí lo han hecho. Utilizan como variables el conocimiento fonológico, el silábico y el fonémico. Concluyen que hay una evolución respecto a la edad con independencia del aprendizaje lector y que las tareas más fáciles son las de conocimiento silábico.

5.2. Estudios de comparación y análisis de distintas metodologías y su influencia sobre un aspecto concreto de la lectura y la escritura.

Los estudios del ámbito hispánico revisados a continuación comparan los resultados obtenidos por alumnos alfabetizados con distintas orientaciones metodológicas. Generalmente se analiza un aspecto concreto en distintos grupos de alumnos: unos aprenden con métodos basados en la instrucción de las habilidades decodificadoras; otros con metodologías que enfatizan en el sentido, con perspectivas sintéticas o analíticas, y otros un planteamiento sintético-analítico o analítico-sintético. De entre todos ellos, destacaremos por el interés que tienen en nuestra investigación, aquellos que tienen en cuenta los conocimientos iniciales que el alumnado posee al abordar el aprendizaje letrado. Para la revisión hemos seleccionado los trabajos de Hernández y Jiménez (1987); Jiménez y Rumeu (1989); Artiles (1997); Jiménez, Guzmán y Artiles, (1997); Cuetos et al. (2003); Jiménez y Guzmán (2003); Castells (2006); Ríos, Fernández y Gallardo (2010).

Comenzaremos esta revisión con las investigaciones que comparan los resultados obtenidos en unos aspectos concretos, por grupos de alumnos instruidos con métodos globales o sintéticos. Por ejemplo, el trabajo de Artiles (1997) se propone analizar la

influencia de ambas metodologías en el desarrollo de los procesos léxicos que intervienen en la lectura y escritura. Plantea dos estudios: el análisis de los errores en lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras; y el análisis de los errores en escritura al dictado de palabras y pseudopalabras. Para ello seleccionó una muestra de 255 sujetos de 1º y 2º curso de primaria entre 6 y 7 años, pertenecientes a cuatro centros públicos de zonas urbanas de clase socio-económica media-baja y divididos según el método de aprendizaje de la lectoescritura (global y sintético).

El autor concluye que con el método global, se producen más errores en la lectura y escritura de palabras no familiares y, especialmente de pseudopalabras que con el método sintético. Por otro lado, con el método sintético, se consigue un mayor desarrollo de la estrategia fonológica y los niños que son instruidos por este método son más eficientes en el análisis subléxico. Al comparar los resultados que producen los diferentes métodos de enseñanza sobre la escritura, el autor concluye que las representaciones del *input* y del *output* ortográfico se adquieren antes con el método sintético. Otros trabajos que concluyen que los alumnos instruidos con métodos sintéticos presentan una mejor precisión en la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras son los de Jiménez, Guzmán y Artiles (1997) y Jiménez y Guzmán (2003).

Jiménez, Guzmán y Artiles (1997) analizan el efecto de la frecuencia silábica posicional en una muestra de 252 sujetos que aprendían a leer por métodos fonéticos o globales. Se detectó un efecto de la frecuencia silábica en tiempos de reacción y en los errores en la lectura de pseudopalabras siendo mayor el número de éstos en los niños que aprendían con métodos globales. En la misma línea de trabajo, Jiménez y Guzmán (2003) se plantean el objetivo de analizar la influencia de los métodos de enseñanza de la lectura sobre el reconocimiento de palabras en una ortografía transparente. Se utilizó un diseño transversal y se llevaron a cabo tres estudios sobre una muestra de 202 niños que aprendían a leer por método fonético o por el global. Jiménez y Guzmán encuentran un efecto de superioridad en el análisis subléxico de niños que aprendían con el método sintético, mientras que los niños que aprendían a leer por método global presentaban mayor dificultad al nombrar palabras cuando mediaban procesos fonológicos. (Jiménez y O'Shanahan, 2008:16)

Otros estudios comparativos entre métodos sintéticos y globales, establecen que los niños instruidos con unos y otros, presentan mejores adquisiciones en distintos aspectos implicados en la lectura. Así, por ejemplo, los trabajos de Jiménez y Rumeu (1989) o el Hernández y Jiménez (1987).

Jiménez y Romeu (1989) concluyen que los niños que aprenden con un énfasis en el código (metodología de tipo sintético) cometen más errores de significado, mientras que los niños que aprenden de un modo global, presentan más errores en la codificación fonema - grafema (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Para establecer estos resultados, Jiménez y Rumeu (1989) realizaron un estudio longitudinal sobre una muestra de 260 niños que aprendían a leer a través de diferentes métodos de enseñanza: por un lado, aquellos métodos con énfasis en el código alfabético con la enseñanza directa de habilidades y correspondencias entre fonemas y grafemas, y por otro lado, los métodos que enfatizaban en el significado, con aprendizaje por descubrimiento a partir de las experiencias y por un proceso de ensayo-error guiado por el profesor.

Hernández y Jiménez (1987) intentan relacionar el método de lectura y escritura en el aprendizaje con las estrategias intelectuales utilizadas por los alumnos. Se plantean si los alumnos que aprenden con un método global desarrollan las mismas capacidades intelectivas que los que lo hacen por un método fónico o silábico. Para ello realizan un estudio longitudinal sobre una muestra de 565 alumnos durante dos años (de 6 a 8 años) divididos en tres grupos según la orientación del método empleado: global, fónico o silábico. Según los autores, los alumnos que han recibido la enseñanza del método global muestran mayor capacidad intelectual durante el proceso lector, habilidad de resumen y capacidad de extraer las ideas principales del texto (Hernández y Jiménez, 1987: 22), mientras que las habilidades de tipo reproductivo se consiguen con ambos métodos. Se adquieren con mayor rapidez con las instrucciones específicas de decodificación, pero los alumnos de método global terminan equiparándose, al final, a aquellos.

En algunos casos, este análisis de distintas metodologías, lleva a los autores a determinar la idoneidad de unas prácticas docentes concretas. Dentro de este apartado, resulta significativo para nuestro estudio posterior, el trabajo de Castells (2006) por la metodología aplicada. La autora estudia las prácticas docentes a través

de la autoadscripción de los profesores y las observaciones de aula. Se entrevista y se observa a maestras de Infantil (5 años) que poseen diferentes concepciones sobre el modo en que los niños aprenden a leer. Sus opiniones fueron relacionadas con un método de instrucción sintético, analítico o analítico-sintético. Basándose en sus creencias, los profesores diseñaron las actividades de aula. Posteriormente se realizan observaciones de aula y se evalúa a los niños al inicio y al final del curso. Las tareas utilizadas incluyen la cantidad de letras del alfabeto que podrían reconocer, la manera en que segmentan palabras oralmente, dictado de palabras y lectura de palabras o una frase en el contexto de una imagen. La autora concluye que “las propuestas analítico-sintética y sintética – por este orden-, favorecen un mejor aprendizaje de la lectura y la escritura que la analítica” (Castells, 2009: 45). Por otro lado afirma que el nivel de conocimiento fonológico a partir del que los alumnos pueden aprender a leer es el silábico.

En la perspectiva de prácticas analítico-sintéticas, Cuetos et al. (2003) proponen un método que se inicia con un punto de partida global (textos – frases - palabras) para motivar a los niños y pasa, inmediatamente después, a convertirse en fonético. Al mismo tiempo, se trabaja la segmentación fonológica desde los inicios. Este método se llevó a cabo en un colegio de Oviedo de ambiente socioeconómico medio-alto. Se generó un grupo experimental de 76 niños de 3º de Educación Infantil y como grupo control se tomó una muestra similar de niños de 3º de infantil del mismo colegio, del curso anterior, que habían sido instruidos con un método silábico. Se evaluaron los logros de ambos grupos con pruebas de lectura de palabras, pseudopalabras y comprensión de textos. El grupo experimental obtuvo puntuaciones estadísticamente superiores. Cuetos et al. (2003) concluyen que los resultados muestran de manera significativa que es un método eficaz para enseñar a leer.

Una investigación fundamental para el estudio que presentamos más adelante, es la que intenta relacionar los conocimientos previos de los niños, antes de abordar los aprendizajes de la lectura y la escritura, con las prácticas docentes empleadas, para comprobar si estas influyen en los resultados obtenidos. Ríos, Fernández y Gallardo (2010), explican que tras el seguimiento longitudinal de 214 niños y niñas en el último curso de Educación Infantil y en 1º curso de Educación Primaria, en aulas de perfiles instruccional, multidimensional y situacional, caracterizadas previamente (González Riaño, Buisán y Sánchez, 2009) y el tratamiento de los resultados de las evaluaciones

inicial y final, atendiendo a la variable “prácticas”, la pertenencia de los niños a una u otra aula, no incide de manera estadísticamente significativa en los resultados. En este sentido también se manifiestan Buisán Ríos y Tolchinsky (2011). La reflexión de Tolchinsky y Ribera (2010) sobre esta misma investigación se inclina a considerar que el seguimiento individualizado de estos alumnos permite descubrir ciertos procesos relacionados con el control del propio aprendizaje que parecen facilitarse en las aulas con perfil de práctica situacional. Además, encuentran una incidencia significativa del nivel inicial de conocimientos en relación con los logros obtenidos por los alumnos.

Para finalizar este apartado, debemos recordar la reflexión de Castells (2009) tras la revisión de una serie de investigaciones que incorporan las distintas prácticas educativas como elemento diferenciador. La autora considera que, aunque algunos de los trabajos intentan controlar un número mayor de variables para hacerlos más generalizables, hay que considerar con precaución los distintos resultados obtenidos. Indica, además que, justamente analizando las conclusiones de algunos de ellos, no parece haber diferencias claras entre los aprendizajes con una u otra metodología¹⁹. En este punto, se plantea la posibilidad de que desde ambas perspectivas (sintética *versus* analítica), bien desde tareas específicas de instrucción en la decodificación, o desde procedimientos más implícitos, se favorecería el análisis de las palabras. En este sentido, consideramos, en la línea de las aportaciones de Teberovsky y Ribera (2010), que quizás la clave estaría en profundizar en el análisis de determinadas estrategias adquiridas con unas metodologías, y no con otras, que irían más allá de los procesos mecánicos implicados en la lectura y la escritura.

5.3. Estudios de prácticas de alfabetización inicial a través de dinámicas de producción textual y de las interacciones en el aula

Dado que en nuestra investigación, para intentar describir y analizar las prácticas docentes de dos aulas, abordamos las interacciones que de ellas se derivan, nos

¹⁹ En este sentido, Castells (2009) y González Riaño, Buisán y Sánchez (2009) citan los resultados de la investigación de Hoefflin y otros (2007), que evalúan los conocimientos iniciales de los niños al comienzo del último curso de infantil y hace un seguimiento de estos saberes en aulas con distintas prácticas docentes. Los resultados indicarían que la diversidad de prácticas no tendría incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura, salvo en el nombre de las letras.

detendremos primero en algunos enfoques teóricos que tomaremos de referencia, para, posteriormente, centrarnos en los estudios seleccionados en el ámbito hispánico.

La evolución metodológica en la enseñanza de las lenguas, y en concreto, en la alfabetización inicial, ha llevado actualmente a los investigadores a analizar las interacciones en el aula desde una perspectiva compleja y dinámica que irían más allá de la estructura de IRE (Iniciativa del profesor – Respuesta del alumno – Evaluación o *feedback* por parte del profesor), propuesta por Sinclair y Coulthard (1975) Estos autores establecieron tres categorías discursivas en los intercambios comunicativos: información (a través de afirmaciones), elicitación (con las preguntas) y dirección (por medio de órdenes). En esta pauta descrita, una de las estructuras básicas del intercambio comunicativo en el aula sería el de la elicitación (bien porque se dirigen a un alumno específico, o bien porque se dirigen a todo el grupo, o porque el alumno pide participar) seguida de la respuesta del alumno, que, a su vez, tiene la réplica en la evaluación o *feedback* del profesor²⁰. Debemos recordar que estos autores analizaron un único tipo de evento discursivo en el aula: la lección, que está jerárquicamente organizada en unidades más pequeñas: las transacciones, los intercambios, los movimientos y los actos comunicativos. De ahí que no contemplen en su modelo las interacciones entre pares ni determinados factores de índole social que incidirían en ellas.

Una revisión del enfoque de Sinclair y Coulthard la suponen los estudios de Cazden (1991). Recoge la idea de la relación asimétrica entre profesor y alumno. No va a proponer una pauta concreta de análisis de las intervenciones en el aula, pero, partiendo de que el aprendizaje se inicia en la interacción social entre profesor y alumno, llega a planteamientos metodológicos que superan la estructura rígida propuesta por Sinclair y Coulthard. Así aborda estructuras discursivas como la discusión o la solicitud de ayuda, y analiza las secuencias narrativas.

Otra perspectiva de análisis es la que ofrecen Edwards y Mercer (1988), orientados a analizar las estrategias que ocasionan un discurso encaminado a construir un conocimiento compartido. También otros autores como Coll y Onrubia (1996) abordan el proceso de construcción de significados compartidos en el aula y el papel que

²⁰ A esta pauta de análisis conversacional haremos referencia en un tipo de interacciones muy frecuente en una de las aulas observada.

desempeña para ello el discurso como actividad, estableciendo unidades de análisis como las secuencias didácticas, los episodios y los segmentos de interactividad.

En los estudios relacionados con la composición escrita, son fundamentales las aportaciones de Ana Camps sobre la escritura como actividad discursiva y el proceso de composición en los que, a través de la interacción verbal, el lenguaje se usa para hablar del discurso que se está elaborando (Camps 1994, 2003)²¹

En el ámbito concreto del aprendizaje inicial de la lengua escrita, nos encontramos con estudios de interacciones en situaciones informales como, por ejemplo, el trabajo de Neuman y Roskos (1997) que, partiendo de la hipótesis de que los primeros descubrimientos de los niños sobre el lenguaje escrito se producen por interacción en situaciones de lectura y escritura, investigan las actividades de lectoescritura de niños en situaciones de juego diseñadas para reflejar contextos auténticos. En estos contextos, los niños de 3 y 4 años, generaron estrategias lectoras y escritoras para resolver problemas. Para las autoras, ello evidencia los conocimientos sobre el hecho lector que aportan estas situaciones informales.

En contextos de aula, resultan fundamentales en esta línea de investigación, las aportaciones de Pontecorvo y Zuccheromaglio (1991) Pontecorvo y Orsolini (1992) o Díez Vegas (2004) centrados en el interés por las situaciones de escritura grupal cooperativa y las intervenciones docentes que las favorecen o los planteamientos de Teberovsky (2007), entre otros. Díez et al. (1999) ofrecen una revisión pormenorizada de las categorías de análisis establecidas por Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), Pontecorvo y Zuccheromaglio (1991) y Zuccheromaglio y Scheuer (1996). Este último estudio se realiza con niños y niñas de 5 y 6 años en situación de composición de historias o de dictado al maestro. En síntesis, los autores establecen que, a medida que se provocan situaciones de interacción productivas, los niños aprenden a controlar autónomamente sus interacciones. Entre las estrategias conversacionales del maestro destacan la repetición o reformulación del enunciado del hablante anterior, subrayándolo para atraer la atención de los alumnos, la solicitud de aclaración del enunciado precedente, la oposición o rechazo justificado de la afirmación precedente y la petición de explicación o justificación del contenido del mensaje.

²¹ Una revisión clarificadora sobre los campos de investigación del discurso oral en el aula y las metodologías empleadas podemos encontrarla en Ruiz y Camps (2009).

Por otro lado, en la línea de nuestros resultados, como se verá más adelante, estas investigaciones relacionan el tipo de interacción con las exigencias de la tarea: para la escritura y codificación de palabras se produciría más una relación de tipo tutorial y poco argumentativa, mientras que en situación de composición de textos, se producirían más interacciones de construcción conjunta productiva y de argumentación (Díaz Vegas et al., 1999).

Revisaremos a continuación una serie de investigaciones en el ámbito hispanico que analizan las prácticas de alfabetización inicial en situaciones de producción textual, con agrupamientos que facilitan la interacción entre pares y con la maestra. La mayoría utilizan metodología cualitativa con observaciones de aula y/o entrevistas a las maestras. Parten de un enfoque metodológico sociocultural o socioconstructivismo. A modo de ejemplo, hemos seleccionado los trabajos de Díez et al. (1999); Ríos (1999); Bigas, Correig y Ríos (2002); Ríos (2002); Ribera (2002); Cardona (2003); Ribera (2008); Ríos, Ribera, y Gallardo (2010).

Díez et al. (1999) estudian en un aula de Educación Infantil las interacciones en las situaciones de aprendizaje de la lectoescritura, en procesos de construcción conjunta del aprendizaje lectoescritor. Se plantean en grupos de tres niños durante dos cursos (de 3-4 años hasta los 4-5 años). Se grabaron 72 sesiones en las que grupos de tres niños resuelven en equipo diferentes tareas lectoescritoras propuestas por la maestra, unas centradas en aspectos más formales y otras más creativas con demandas narrativas y pragmáticas. Los niños se agruparon en cuatro tríadas en función del nivel de conceptualización que tenían de la escritura, aplicando los criterios de Ferreiro y Teberosky (1979): nivel alto, nivel medio, nivel bajo, nivel heterogéneo. Los datos se obtuvieron de una entrevista inicial en la que se les pidió a los niños que dibujaran, escribieran y leyeran. Los diálogos de las grabaciones se transcribieron literalmente y se describieron las conductas. Los autores analizan los enunciados que habitualmente se manifiestan en la conversación, a través del turno conversacional. A la luz de los resultados, defienden las prácticas conversacionales significativas como fuente de enseñanzas fundamentales en el inicio de la alfabetización. En definitiva, la conversación en el aula tendría efectos positivos sobre la capacidad de argumentación de los niños y de profundización en el significado de la escritura.

En un marco conceptual similar, Cardona (2003) se propone, como objetivo general, comprobar si el hecho de que unos niños hayan estado expuestos a narraciones a partir de conversaciones orales sobre cuentos y dibujos en las que el adulto ha hecho de mediador y en las que, a partir del diálogo, ha ido marcando "las categorías relevantes de información" les ha comportado mejoras en competencia narrativa. Se sitúa en el marco del lenguaje integrado y trabaja conjuntamente las cuatro destrezas como un todo. Selecciona dos grupos de 20 niños, uno experimental y otro de control. Los resultados le inclinan a afirmar que el grupo experimental presenta mejoras en la construcción del discurso narrativo.

Bigas, Correig y Ríos (2002) se plantean la hipótesis de la existencia de una cierta actividad metalingüística desde los primeros años de la escolarización que se verá favorecida por la situación de aprendizaje y por la intervención de la maestra. Además consideran que esa actividad metalingüística favorece el aprendizaje y la consolidación de los saberes. Las autoras analizan dos situaciones reales de aula en 3 y 5 años de Educación Infantil. Tras grabar las sesiones, proceden a un análisis cualitativo de los datos, estableciendo como unidades de análisis, los episodios y las secuencias. Las intervenciones de la maestra las categorizan en: demandas, explicaciones, evaluaciones y reformulaciones. Las autoras concluyen que, a pesar de que no pueden generalizarse los resultados por tratarse de un conjunto de situaciones naturales, se puede afirmar que:

- Aparece reflexión metalingüística en las actividades de aprendizaje inicial de la lengua escrita si son reales y funcionales en niños de 3 a 6 años
- Las peticiones de razonamiento de la maestra son las que ocasionan la actividad metalingüística de los niños
- Los más pequeños utilizan estrategias de conocimiento de letras y los mayores de tipología y estructura textual, aunque esto puede deberse a la naturaleza de la actividad observada.

Ribera (2002 y 2008) investiga sobre la producción de textos escritos con niños de Educación Infantil, en situación de aula, teniendo en cuenta los tres polos del sistema didáctico: profesora, alumno y contenido de enseñanza. Se va a centrar en las intervenciones de la maestra, considerando la especificidad de los géneros discursivos. La finalidad es conocer las prácticas habituales en el aula de 3º de Infantil en relación con la escritura de géneros textuales. De esta manera, analiza el proceso de

enseñanza-aprendizaje de tres géneros discursivos escritos en alumnos de ocho aulas del último curso de Educación infantil. Registra entrevistas con cada una de las maestras para conocer su práctica habitual y sus creencias sobre la lectura y la escritura. Graba las intervenciones e investiga el discurso.

Posteriormente realiza sesiones prácticas de trabajo conducidas por la maestra en las que un grupo de cinco alumnos tienen que producir un texto escrito (una receta de cocina, una experiencia vivida, una carta de petición). Una vez analizados los datos obtenidos afirma, entre otras conclusiones, que las maestras pueden producir textos con niños de cinco años, pese a la reserva que manifestaban en las entrevistas previas a que ellos fueran capaces, con estrategias como el dictado al adulto o la escritura colectiva.

Ríos (1999) se centra en el análisis de la interacción verbal entre la maestra y niños de Educación Infantil (5 años) en la fase de planificación textual, durante un curso académico. Se trata de una investigación en colaboración con la maestra, diseñando esta junto con la investigadora el trabajo en el aula. Se grabó en video una sesión quincenal de una hora con la conversación inicial anterior a la escritura y la producida durante la escritura del texto (planificación, elaboración y revisión del texto) en colaboración y con la participación de todo el grupo-clase y la maestra. También se realizaron entrevistas abiertas con la maestra para ayudar a la interpretación de la sesión. Se grabaron situaciones de escritura colectiva como: lectoescritura de la fecha, el tiempo, resúmenes colectivos, copia de textos elaborados, listados para ordenar o recordar las tareas del grupo. Tras el análisis del proceso de planificación textual se categorizan las distintas intervenciones maestra-niños, se relacionan con los conocimientos iniciales de estos y con los contenidos sobre la tipología y estructura textual que aprenden con las dinámicas de la maestra.

En otro trabajo posterior, Ríos (2002) analiza las conversaciones previas a la construcción de textos con niños de Educación Infantil. Parte de situaciones de aula grabadas y transcritas que analizará en episodios, entendidos estos como segmentos de interacción dedicados a cada una de las fases del proceso de composición. Determina tres secuencias en la planificación: inicio / formulación-negociación / acuerdo. Tras analizar el proceso de negociación y acuerdo en la formulación de los textos, se centra en las intervenciones docentes y las clasifica en: demandas,

explicaciones, informaciones, evaluaciones, orientaciones y llamadas de orden o atención. Una vez categorizados, determina que la maestra dispone de un patrón que se repite en sus intervenciones. Entre las conclusiones de la investigación destacan:

- Es posible planificar textos en Educación Infantil con la ayuda pertinente de la maestra y de forma oral.
- Se puede establecer una secuencia útil para llevar a cabo esta planificación.
- Los espacios de conversación compartidos facilitan la escritura.
- Las actividad de escribir en grupo permite que participen niños de altos y bajos rendimientos.
- La gestión que realiza la maestra de los conocimientos es fundamental en el proceso.

Ríos, Ribera y Gallardo (2010) parten de la observación sistemática de tres aulas de perfiles de prácticas distintas en situaciones naturales. Se toman notas de campo y muestras de los trabajos de los niños. Seleccionan dos niños por aula para registrar y analizar sus interacciones. Estas se categorizan en: respuesta del niño a una demanda grupal de la maestra, repuesta del niño a una demanda individual de la maestra, interacción con la maestra a iniciativa del niño, interacción niño-niño y trabaja solo (no interactúa)²². Posteriormente analizan tareas, contenidos e interacciones en las tres aulas.

5.4. Estudios de creencias, autoadscripción y prácticas del profesorado en torno a la lectura y la escritura

Estas investigaciones se interesan en explicar cómo los maestros conceptualizan la enseñanza de la lectura y la escritura, e intentan comprobar si están relacionadas con las prácticas de aula. Utilizan entrevistas, algunas van orientadas a la elaboración de cuestionarios para identificar las creencias y, en una parte considerable de ellas se realizan observaciones en el aula. Castells (2009) realiza una revisión, entre otros, de los trabajos de Grisham (2000) sobre las prácticas docentes a través de las observaciones de aula, y Lenski, Wham y Griffey (1998) o DeFord (1985) que realizan

²² En el estudio de los datos cualitativos obtenidos en nuestra investigación utilizaremos esta categorización a la hora de abordar las interacciones que se producen en el aula.

un análisis de las prácticas docentes, con instrumentos diseñados para obtener la autodeclaración de los docentes respecto de su práctica.

En el ámbito español, nos detendremos en los estudios de Jiménez y Hernández (1986); O'Shanahan y Jiménez (1992); Jiménez, Artiles y Yáñez (1997); Anguera et al. (2004); Fons (2005); Castells (2006)²³; Alba, Tolchinsky y Buisán, (2008) y Clemente, Ramírez y Sánchez (2010).

Un referente para nuestra investigación en el contexto próximo, lo supone el trabajo de Anguera et al., (2004). Presentan los resultados de un proyecto de investigación sobre el inicio de la lectoescritura²⁴. El objetivo principal es obtener datos significativos sobre el desarrollo de las capacidades lectoescritoras del alumnado escolarizado con anterioridad a la Educación Primaria. Se aplican pruebas de nivel a 1142 alumnos de identificación de palabras, comprensión lectora, correspondencia gráfica, identificación de frases, asociación dibujo-palabra, dictado, y expresión a partir de un dibujo, una frase o un tema propuesto. Además se recaban datos sobre convicciones, valoraciones metodológicas y prácticas cotidianas del profesorado, las creencias y valoraciones de los padres y la influencia del entorno.

Para la obtención de los datos del profesorado se elabora un cuestionario que responden 296 profesores de 1º de Educación Primaria de 75 colegios de 14 Comunidades Autónomas españolas. Las variables de identificación son las siguientes: Comunidad Autónoma; tipo de centro (públicos/privados/concertados); ubicación (rural/urbano centro/ urbano periferia); género del profesor; edad (hasta 30/entre 31 y 40/ entre 41 y 50/ 51 y o más); años de ejercicio profesional en Educación Infantil y en Educación Primaria; número de alumnos en clase; número de horas de formación recibida en los últimos 10 años y trabajos realizados en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura²⁵.

²³ El estudio de Castells (2006) en el que se analizan prácticas docentes a través de la autoadscripción de los profesores y las observaciones de aula, ha sido incorporado en el apartado 5.2

²⁴ Se trata de la publicación del análisis de los datos y el resumen de los resultados del proyecto *El inicio de la lectoescritura en edades tempranas*, promovido por el Ministerio de Educación, que se aplicó en todo el estado español durante el año 2001 a una muestra de más de 1500 niños repartidos en 75 centros escolares.

²⁵ En nuestro trabajo se proponen algunas de estas variables de identificación tales como, tipo de centro, ubicación, género, edad, años de ejercicio en el nivel o formación específica en los últimos años.

Los ítems del cuestionario se articulan en torno a tres apartados: Entorno académico de la lectoescritura, Entornos de la lectura y Problemas en el desarrollo de la competencia lectora. En ellos se demandan cuestiones como la metodología que utiliza el profesorado en el aula, el objetivo esencial de la lectura, el papel de las familias, la valoración de diversas actividades de animación a la lectura, entre otros.

En el resumen de los resultados del estudio, en relación con el cuestionario del profesorado, se indica que:

- La mayoría del profesorado "parece deducirse" [sic] que utiliza métodos combinados, aunque se detectan ciertos desconocimientos y confusiones en las bases teóricas que coinciden con la demanda que hacen de formación específica sobre técnicas, estrategias y métodos.
- Los profesores encuestados coinciden en la exigencia de un currículo que recoja el desarrollo de las habilidades lectoras en Educación Infantil.
- Se señala la relevancia del entorno familiar en la consolidación de la habilidad lectora
- Detectan problemas de coordinación pedagógica entre el centro escolar y las familias y entre el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria²⁶

Jiménez y Hernández (1986) seleccionan a una muestra de 70 profesores de Primaria. Utilizando como instrumentos entrevistas y cuestionario específico, los autores sintetizan los enfoques aplicados por el profesorado en tres tipos:

- Aquellos que emplean una metodología basada en Freinet, utilizando frases como unidades instruccionales para que los niños inicien el aprendizaje de la lectura de forma significativa.
- Los que enfatizan la enseñanza del código centrándose en los fonemas.
- Quienes consideran que se debe enseñar el código a través de la sílaba.

Jiménez, Artiles y Yáñez, (1997) realizan una investigación con el objetivo de conocer las creencias de los profesores que impartían docencia en el primer ciclo de Educación

²⁶ Como veremos más adelante, en nuestra investigación también presentamos un ítem sobre la coordinación entre las dos etapas

Primaria sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Para ello se parte de un instrumento ("Cuestionario Creencias sobre la Enseñanza de la Lectura), elaborado con la finalidad de medir esas creencias. Los ítems del cuestionario se originan en unas proposiciones extraídas de una "tormenta de ideas" aplicada a 15 profesores en ejercicio sobre la lectoescritura. Estas proposiciones se agruparon en torno a unas dimensiones a considerar en el proceso (habilidades, planificación, enseñanza interactiva, evaluación, clima del aula y organización y funcionamiento del centro.

El cuestionario se aplica a una muestra de 333 profesores del segundo ciclo de Primaria. En las instrucciones se les indicaba que contestaran pensando en qué medida las ideas que aparecían en los enunciados se ajustaban a las suyas propias. Para ello, tenían que evaluar su grado de acuerdo con las ideas expresadas tomando como referencia una escala de "0" (nada de acuerdo) a "5" (totalmente de acuerdo). Entre otros aspectos, los autores concluyen que:

- Las actividades que los profesores dicen llevar a cabo en la enseñanza de la lectura oscilan entre el énfasis en la decodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje y en el trabajo sobre unidades más complejas.
- Los docentes prefieren una programación más integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente a una programación dirigida al grupo de clase o a una programación que tiene en cuenta las diferencias individuales.
- Se constatan creencias basadas en una evaluación centrada en el currículum considerando la programación del aula.
- Respecto al clima del aula, recogen la existencia de creencias basadas en una organización restrictiva frente a un interés por fomentar un ambiente basado en la participación.
- En relación al funcionamiento y organización del centro escolar, se sostienen creencias basadas en una concepción favorable a la innovación frente a una concepción más inmovilista.

O'Shanahan y Jiménez (1992, citados por Jiménez y O'Shanahan, 2008) intentan establecer relación entre la formación del profesorado y las prácticas docentes. Realizan un estudio con profesores de Educación Infantil. Establecen un grupo experimental y otro de control. El primero asiste a cursos de formación de profesorado

y el segundo no. Constatan que los profesores de Educación Infantil del grupo experimental que pensaban que para aprender a leer solo es imprescindible que los niños tengan madurez psicomotriz, después de la intervención a través de cursos de formación al profesorado, eran capaces de compartir aportaciones provenientes de otros enfoques como sería el caso de la teoría psicolingüística. Eso, en cambio, no ocurrió en el caso del grupo control que no participaba en los cursos de formación.

Un tipo de estudio distinto que queremos reseñar aquí, supone el abordaje de las creencias del profesorado desde enfoques cualitativos. Fons (2005) presenta el resultado de un estudio de caso para comprender mejor las creencias de los docentes y así colaborar en los procesos de formación del maestro en la mejora de las prácticas en alfabetización inicial. El instrumento de obtención de los datos es la entrevista semiestructurada, que se transcribe y se analiza con la metodología de análisis del discurso. La perspectiva que adopta la autora a la hora de analizar los datos obtenidos nos servirá de referente para abordar nuestro análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a dos maestras.

González Riaño, Buisán y Sánchez (2009) presentan los resultados de un análisis cuantitativo sobre lo que los docentes dicen que hacen, recogidos por medio de un cuestionario validado (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008) sobre distintos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita. Establecen tres perfiles de prácticas en función de las preferencias por la instrucción explícita y preocupación por los resultados del aprendizaje (instruccionales), escritura autónoma y emergentes (situacionales) o en la presencia de ambos (multidimensionales)²⁷. Concluyen describiendo los distintos perfiles de prácticas con las siguientes características, en función de los ítems del cuestionario:

- Prácticas instruccionales:
 - Destinan un tiempo específico en el horario escolar para actividades de lectura y escritura.

²⁷ Tomaremos como referencia esta categorización de prácticas docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura en el posterior análisis de las observaciones realizadas, en situación natural, de dos aulas de prácticas divergentes. Como veremos, ha sido establecida por el equipo de investigación APILE al que nos hemos referido anteriormente y del que formamos parte.

- Cuentan con el conocimiento de los sonidos y las letras que los representan para enseñar a leer.
- Realizan actividades para analizar los sonidos que forman una palabra oralmente.

- Prácticas situacionales
 - Organizan frecuentemente sus actividades de lectura y escritura en pequeños grupos.
 - Utilizan las situaciones que emergen en clase.
 - Programan junto a otros maestros de otros niveles.
 - Deciden que vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que relatan los niños.
 - Evalúan el proceso observando cómo los niños escriben autónomamente textos breves.
 - Utilizan una diversidad de material impreso en su clase.
 - Estimulan a sus alumnos a escribir las palabras que necesitan aunque todavía no conozcan las letras de esa palabra.

- Prácticas multidimensionales
 - Destinan un tiempo específico para las actividades de lectura y escritura.
 - Recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos para enseñar a leer y a escribir.
 - Se fijan en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves para apreciar su progreso en el aprendizaje de la escritura.
 - Proponen actividades especiales para aumentar la lectura en voz alta.
 - Trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surjan en el aula.

Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) se plantean relacionar las prácticas declaradas por los docentes y el conocimiento teórico acumulado sobre la enseñanza de la lectura y la escritura con una metodología de estudio múltiple de casos. Participan siete centros. En una primera fase realizaron entrevistas grupales en profundidad al grupo de profesoras de cada centro para que explicaran lo más significativo de sus prácticas. Se grabaron en audio y se procedió a la transcripción, segmentación de los discursos

y codificación de la información. Una vez analizados los datos se procedió a la elaboración de un instrumento de análisis con cuatro dimensiones: aspectos funcionales, la escritura como sistema de representación, la enseñanza del código y la comprensión.

De este modo, se estableció la correspondencia con las corrientes teóricas correspondientes. Así el enfoque constructivista, el lenguaje integrado y la línea sociocultural tendrían su reflejo en la dimensión "funciones de la lengua escrita" y en "la lengua escrita como sistemas de representación". Consideran que el enfoque cognitivo/psicolingüístico estaría representado por la apropiación del "código alfabético" y la dimensión "comprensión lectora" estaría relacionada con todos los enfoques.

Las autoras concluyen que, una vez analizadas las tareas que describen y relacionadas con los marcos teóricos, lo que más les interesa a las maestras es que los niños aprendan el código a través de actividades de conciencia fonológica o aprendiendo el alfabeto. Las tareas muestran mayor correspondencia con los aspectos que se derivan de la teoría cognitivo-lingüística y cierta proximidad a la teoría sociocultural y comunicativa. Se observan menos tareas vinculadas con el constructivismo y el lenguaje integrado, así como un escaso número de ellas se relacionan con la comprensión lectora.

5.5. Síntesis y/o conclusiones

La heterogeneidad de las fuentes revisadas respecto a los enfoques teóricos, la metodología empleada y las muestras objeto de estudio, dificultan extraer conclusiones definitivas sobre cuáles son las prácticas docentes más efectivas. En este sentido, coincidimos con Castells (2009), que recoge la misma conclusión en otras revisiones del ámbito internacional. De todos modos, estos trabajos manifiestan que la preocupación por la iniciación escolar en la lectura y la escritura constituye un tema de absoluta actualidad en la investigación educativa española.

Tras la revisión de los estudios, y, teniendo en cuenta las dificultades reseñadas arriba, podríamos sintetizar las siguientes líneas de investigación abiertas sobre la cuestión en el ámbito hispánico:

- Aquellos autores que, a través de la instrucción de un grupo experimental en una habilidad determinada, normalmente de tipo fonémico, e intentando controlar la mayor parte de las variables para poder generalizar los resultados, concluyen que es necesario que se planifique en la enseñanza el desarrollo de la conciencia fonológica.
- Los trabajos que intentan determinar qué metodología es mejor (sintética, analítica o mixta) mediante estudios longitudinales en aulas que emplean diversos métodos y comprueban los resultados en un aspecto concreto (el léxico, las habilidades intelectivas, la codificación o las conversiones grafema-fonema, por ejemplo). En estos casos, los resultados obtenidos son diversos: unos llevan a recomendar la idoneidad de unas prácticas mientras que otros parecen no percibir diferencias significativas en los resultados del aspecto analizado en las distintas metodologías.
- Las investigaciones que abordan la alfabetización inicial desde la conceptualización del hecho lector por parte del niño a través de la producción textual y el análisis de las dinámicas e interacciones en el aula en situaciones de aprendizaje inicial de la lengua escrita y que utilizan una metodología fundamentalmente cualitativa. Algunas ellas, como hemos indicado en el apartado correspondiente, nos servirán de referente para el análisis cualitativo de los datos obtenidos de la observación participante en las aulas.
- Los estudios que recogen las creencias y la autodeclaración de las prácticas docentes por parte del profesorado. La mayoría utiliza cuestionarios y/o entrevistas. Además, en algunos casos, intentan contrastar esa autoadscripción de los maestros con la observación de aulas, combinando metodología cuantitativa y cualitativa. En esta línea se ubica nuestra investigación, que, en todo caso, pretende ofrecer una panorámica de las prácticas docentes en Asturias, a través del análisis de un cuestionario y el contraste, a través de la observación participante y continuada de dos aulas de

estilos divergentes (“instruccional” y “situacional”) a los que las dos maestras, en el discurso de sendas entrevistas semiestructuradas, se habían autoadscrito.

SEGUNDA
PARTE

**MARCO
EMPÍRICO**

6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el ámbito teórico de referencia y teniendo en cuenta las consideraciones señaladas en el apartado introductorio en cuanto a la finalidad última de la investigación, la oportunidad del estudio, su originalidad en el contexto de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, así como la posibilidad de incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza asturiana, planteamos los siguientes objetivos de la investigación

- Conocer la autoadscripción del profesorado de Asturias de Educación Infantil de 5 años y de 1º de Educación Primaria por lo que hace referencia al método de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura que les sirve de referencia.
- Analizar la práctica docente autoafirmada en lo que respecta a la puesta en práctica de actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en sus aspectos de programación, organización de aula, contenidos y evaluación.
- Explicar, en su caso, las diferencias encontradas en función de las siguientes variables: sexo, edad, formación académica, tipo de centro, ámbito geográfico, nivel educativo impartido, años de experiencia docente y participación en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura.
- Contrastar, a partir del contacto estrecho y prolongado con la realidad de las aulas, dos estilos divergentes y polarizados ('instruccional' vs. 'situacional') en cuanto al tratamiento didáctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura y establecer conclusiones cualitativas basadas en los resultados de la observación.

7. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Es evidente que para dar cuenta de los objetivos de la presente investigación resultará necesario un aparato metodológico que contemple la integración de datos cuantitativos y cualitativos. Parece pertinente, entonces, referirnos al concepto de *paradigma* para explicar los supuestos epistemológicos de las distintas orientaciones y corrientes investigadoras²⁸ y así, aproximarnos al diseño de nuestro estudio.

De entre las distintas propuestas de conceptualización de *paradigma* seleccionamos, por su interés y aplicación a la investigación educativa a De Miguel, que entiende por tal:

“Un punto de vista o modo de ver, analizar o interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.” De Miguel (1988:66)

Desde el punto de vista histórico, como es conocido, los modelos de investigación han tendido a articularse en dos grandes paradigmas epistemológicos a los que comúnmente se denomina metodología cualitativa y metodología cuantitativa de investigación educativa²⁹.

Sintetizamos, a continuación, las características de ambos enfoques a partir de las propuestas recogidas en Pérez Gómez (1983); Bisquerra (1989); Pérez Serrano (1994); Cardona (2002); Sabariego (2004); Tójar (2006) y Nieto y Recamón (2010):

²⁸ Una revisión histórica del concepto de paradigma podemos encontrarla en Pérez Serrano (1994), Sabariego (2004), Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) y Martín y Recamán (2011).

²⁹ Así, por ejemplo, han analizado las posturas divergentes a ambos enfoques los estudios de Cook y Reichardt (1982), Taylor y Bogdan (1986), Hammersley (1986), Goetz y LeCompte (1988) o Woods (1989), entre otros.

a) Enfoques cuantitativos

1. Buscan la objetividad a través de la concepción de la realidad estudiada como “externa” con el fin de descubrir regularidades y formular generalizaciones. Para ello, son de crucial importancia la validez de los instrumentos de recogida de datos y su análisis.
2. Habitualmente siguen el método hipotético-deductivo para verificar y contrastar las hipótesis. Ello exige el tratamiento estadístico de los datos, es decir, la cuantificación.
3. Utilizan diseños de investigación que garantizan el control experimental de las variables y los factores intervinientes.
4. En general, se investigan los productos o resultados de la enseñanza. La medición de tales productos requiere la operativización exhaustiva de las variables y la focalización con respecto a los ámbitos de análisis.
5. Se estudian situaciones caracterizadas por la estabilidad en el tiempo para evitar los efectos secundarios.

b) Enfoques cualitativos

1. Entienden la realidad estudiada de forma holística, observando el contexto educativo de forma natural y proporcionando datos descriptivos, no generalizables.
2. El investigador es el principal instrumento de recogida de datos en interacción con la realidad social objeto de estudio. La inmersión del investigador permite acceder a significados latentes y contenidos simbólicos.
3. El diseño de la investigación es flexible y emergente. Se va concretando progresivamente, adaptándose a las situaciones no previstas.

4. La realidad educativa estudiada no puede comprenderse si no se incide en el análisis de los procesos que generan determinadas conductas o resultados de aprendizaje.

5. La finalidad última de la investigación es la comprensión del fenómeno educativo estudiado mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de los participantes que interaccionan en el medio.

En una evolución de la clasificación de los diversos paradigmas en investigación educativa, se ha venido ofreciendo en las últimas décadas, una clasificación tripartita (positivista – interpretativo – crítico) con la presencia de una tercera perspectiva de enfoque sociocrítico. Así la encontramos en Koetting (1984); Pérez y Serrano (1994), Cardona (2002); Latorre, Del Rincón y Arnal (2003); Sabariego (2004) o Nieto y Recamón (2011).

Sabariego (2004) relaciona los distintos paradigmas con los métodos y las técnicas empleados. La autora realiza una síntesis clarificadora en la siguiente tabla:

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
POSITIVISTA	Explicar, relacionar y predecir variables	Empírico-analítica Cuantitativa	Experimental Cuasi-experimental Ex-post -facto	Instrumentos (Cuantificación de los datos): tests, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática.
INTERPRETATIVO	Comprender	Humanístico-Interpretativa Cualitativa	Etnográfica Estudio de casos Teoría fundamentada Investigación fenomenológica	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador/a es el principal instrumento de obtención de la información.
CRÍTICO	Cambiar, transformar	M. Sociocrítica	Investigación-acción: participativa, colaborativa Investigación evaluativa	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa.

Tabla 1. Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa (extraída de Sabariego, 2004: 81)

A lo largo de la historia de la investigación educativa se ha ido evolucionando desde las posturas que sostenían la incompatibilidad de los paradigmas positivistas e

interpretativos con metodología cuantitativa y cualitativa, hasta la integración y la idea de complementariedad metodológica (Sabariego, 2004; Tójar 2006). En este sentido, Sabariego (2004) sostiene la necesidad de adoptar un pluralismo de enfoques que combinen datos, métodos o técnicas de investigación para abordar la complejidad y dinamismo que presenta la realidad educativa. La autora afirma:

“La naturaleza y las características de los fenómenos educativos, requieren una variedad de métodos y técnicas de investigación, ante la cual le toca decidir a quien lo realiza, cuáles son los más adecuados, considerando el problema de la investigación y los objetivos que ha propuesto, la naturaleza del fenómeno objeto de estudio e incluso su propia experiencia, conocimiento y capacidad creativa.” (Sabariego, 2004: 79).

Así, una investigación puede diseñarse a partir de un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, es decir, siguiendo un método complementario en donde se combinan estrategias, procedimientos de análisis e interpretaciones de ambos métodos. Evidentemente, dados el planteamiento y objetivos de la presente investigación, no cabe duda de que es más enriquecedora la adopción de una estrategia basada en la complementariedad metodológica.

De este modo, ambos enfoques, coherentemente planteados, son valiosos en sí mismos y de directa aplicación a nuestro ámbito de interés. La metodología cuantitativa resulta valiosa para estudiar aspectos generales de la investigación. Así, se materializa en forma de instrumentos para recoger opiniones del profesorado y generar datos numéricos, que pueden contrastarse de acuerdo con las variables consideradas.

Por su parte, la investigación cualitativa aplicada al estudio de las prácticas reales en el aula puede realizar igualmente aportaciones relevantes, para conocer el sentido que las maestras dan a sus prácticas docentes y comprender, en situación natural, la realidad educativa de dos aulas.

Como sabemos, en todo caso, el uso de técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cualitativo puede servir para validar los resultados de los datos numéricos generados a partir del empleo de otros instrumentos cuantitativos (Sánchez Romero, 2003). Tal como afirma Pérez Serrano (1996: 69): “la filosofía que debe presidir la metodología en un proyecto es el principio de complementariedad

metodológica, lo que nos va a facilitar el contraste de resultados”.

De acuerdo con lo anterior, en nuestro estudio se ha optado por una complementariedad “concreta”, seleccionando de manera reflexiva instrumentos y técnicas de recogida y análisis de información, coherentes, por un lado, con la finalidad genérica de la investigación y ajustados, por otro, a los objetivos operativos parciales del estudio: cuestionarios destinados a los docentes, por un lado, y entrevistas semiestructuradas, observación participante en el aula y estudio documental, por otro. Describimos, a continuación, sus principales características.

7.1. Cuestionario destinado a los profesores sobre actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

Como sabemos, el cuestionario es uno de los instrumentos más utilizado en la recogida de datos en el contexto educativo. Consta de un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema específico sobre el que se pretende investigar. En base a este conjunto estructurado de cuestiones se puede recoger información de los sujetos y hacer estimaciones de las conclusiones sobre la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra (Torrado, 2004).

Contrariamente a lo que podría suponerse, la elaboración de cuestionarios requiere de una técnica depurada para asegurar la representatividad de los datos recogidos. Tal como señala Bisquerra (1989), por ejemplo, en la formulación de los ítems hay que procurar que los sujetos encuestados no generen, sin más, “respuestas populares” (socialmente valoradas –y premiadas– como positivas). En este sentido, además, es preciso tener en cuenta que muchas veces existen diferencias entre lo que las personas “dicen que hacen” y lo que hacen realmente.

Cohen y Manion (1985) subrayan la importancia de que el diseño final de un cuestionario evite: a) preguntas tendenciosas que induzcan a una sola respuesta, b) preguntas demasiado complejas en cuanto a su comprensión, c) preguntas negativas, d) preguntas excesivamente abiertas, y e) preguntas irritantes.

Los cuestionarios, en general, incluyen dos grupos principales de preguntas: a) las de

identificación del sujeto (sexo, edad, zona geográfica, tipo de centro, etc.), y b) las de contenido; es decir, aquellas que tocan los aspectos que interesan desde el punto de vista de los objetivos de la investigación. Por lo que hace referencia a la presentación de las preguntas, Bisquerra (1989) incide en sus aspectos tipológicos básicos:

- Ítems con respuestas del tipo: a) abiertas o libres (la persona encuestada responde con sus propias palabras), b) cerradas o estructuradas (posibilidades de respuesta fijadas por el investigador y con gran facilidad de tabulación), c) semicerradas (cerradas, pero con alguna posibilidad de respuesta abierta del tipo “señale otras opciones”).
- Dentro de los ítems con respuesta cerrada se puede distinguir, a su vez, entre: a) de elección (se elige una de las alternativas ofertadas), b) de relleno (el encuestado debe proporcionar una palabra concreta susceptible de ser categorizada).
- Por lo que hace referencia a los ítems que producen respuestas de elección, éstas pueden ser: a) dicotómicas (sí/no, V/F, etc.), b) politómicas (con varias alternativas)
- Una de las formas más usuales de respuesta cerrada es la que adopta la forma de escala, en la que el sujeto debe elegir entre distintas opciones dentro de una escala polarizada (por ejemplo, distintas opciones entre “muy de acuerdo” y “nada de acuerdo”).
- Los ítems suelen comenzar por aspectos generales que cada vez se van concretando más hasta llegar a las cuestiones más específicas. A esta tendencia se la denomina “técnica del embudo”.
- Los ítems pueden adoptar el formato de pregunta de hechos u opiniones (por ejemplo, “¿considera usted que.....?”) y también de formulaciones o afirmaciones (“considero que....”).
- A veces las preguntas de un ítem se pueden responder siguiendo la técnica de “ranking response”, es decir, con respuestas de ordenación (por ejemplo,

ordenar según su importancia las opciones que sugiere el ítem).

Pues bien, sentadas las premisas anteriores, en nuestro caso se ha tenido en cuenta un cuestionario específico que ha sido elaborado por el equipo de investigación al que hemos hecho referencia, del que hemos formado parte, y que ha sido ampliamente descrito en los trabajos de Alba, Tolchinsky y Buisán (2006) y González Riaño, Buisán y Sánchez (2009). Se trata de un cuestionario de 30 ítems que debían ser respondidos según una escala Likert de 6 puntos, de acuerdo con la siguiente numeración:

1: Nunca.
2: Casi nunca.
3: A veces.
4: A menudo.
5: Muy a menudo.
6: Siempre.

El citado cuestionario fue validado en un estudio piloto previo realizado en 2007 en 8 ámbitos geográficos del territorio español (Almería, Asturias, Cantabria, Cataluña, León, Comunidad Valenciana, País Vasco y Madrid) y contando con una muestra de 121 maestros, 66 de E.I. 5 años y 55 de 1º de EP. El análisis de fiabilidad se realizó sobre 115 casos y mostró un alto índice de consistencia interna (Cronbach's $\alpha = .87$).

Para su diseño se contó con las recomendaciones de 8 miembros del equipo de investigación especialistas en didáctica de la lengua. Fue validado por tres expertos independientes y sometido a un análisis factorial de su estructura empírica. Se determinó que la muestra era adecuada a través de la prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO = .876; $p < .000$) que muestra un alto grado de varianza común entre los ítems y una alta fiabilidad (Cronbach's $\alpha = .81$).

El cuestionario informa sobre cómo abordan los docentes el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, facilitando datos sobre la práctica docente en cuatro ámbitos o bloques temáticos:

- a) Organización del aula: fomento de la diversidad, diferenciación de espacios y materiales de trabajo *versus* homogeneidad, poca diferenciación de espacios y

uniformidad de materiales.

b) Programación: planificación con atención al emergente ocasional y programación transversal *versus* ejecución rígida de la programación.

c) Actividades y contenidos: uso de actividades de anticipación, redacción autónoma, atención de la escritura como proceso con actividades no centradas en el código *versus* negación de la anticipación, atención de la escritura como producto, con el código como centro de las actividades.

d) Evaluación: valoración poco centrada en aspectos formales y tolerancia al error *versus* valoración sobre aspectos formales y poca tolerancia al error.

Por lo demás, las variables de identificación consideradas fueron las siguientes:

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN	
1. Sexo.	-Mujer -Hombre -NC
2. Edad.	-Hasta 30 años -De 31 a 40 años -De 41 a 50 años -Más de 51 años. -NC
3. Formación Inicial	-Maestro (profesor de EGB, diplomado...) -Licenciado -Otros -Maestro y Licenciado -NC
4. Tipo de Centro	-Público. -Concertado -Privado -NC
5. Ámbito geográfico	-Ciudad/entorno urbano -Pueblo/entorno rural -Otros -NC

6. Docencia actual
-Educación Infantil de 5 años -Educación Primaria 1º curso -NC
7. Años de experiencia docente
-De 0 a 3 años -De 4 a 6 años -Más de 6 años -NC
8. Participación en actividades de formación en lectura y escritura
-En los últimos 5 años -Hace más de 5 años -Nunca. -NC

Tabla 2. Variables de identificación del cuestionario

Se presentó, además, una pregunta, ubicada junto a las variables de identificación, referente a la metodología empleada para la enseñanza de la lectura y la escritura, con la finalidad de conseguir la autodeclaración de los maestros. Se ofrecían varias opciones (1. *Método fónico o fonético*; 2. *Método silábico*; 3. *Métodos mixtos*; 4. *Métodos globales* y 5. *Otro. Especificar cuál*.)³⁰

Los diferentes ítems del cuestionario que, como se ha dicho, hacen referencia a las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en sus aspectos de programación, organización de aula, contenidos y evaluación, se distribuyen del siguiente modo (González, Buisán y Sánchez, 2009):

DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS EN FUNCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE REFERENCIA	
PROGRAMACION	
Nº de ítem	Formulación
2	Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.
4	En el centro donde trabajo ahora, los maestros de las dos etapas (Educación Infantil y Educación Primaria) organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.
5	Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.

³⁰ La terminología utilizada en los ítems responde a la nomenclatura más frecuente en las clasificaciones de los métodos para enseñar a leer y escribir presentes en las publicaciones didácticas que hemos reseñado en el apartado teórico. Como veremos más adelante, el hecho de ofrecer una opción de respuesta abierta, va a propiciar que se genere una nueva categoría en función de los resultados obtenidos.

6	Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.
7	En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.
9	A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto.
13	En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.
24	Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.

ORGANIZACIÓN DEL AULA

Nº de ítem	Formulación
1	Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos.
11	En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc.).
12	Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.
15	En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.
17	En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Nº de ítem	Formulación
16	Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas.
18	En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.
19	Recurso al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.
20	Procuró que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.
21	Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.
23	Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.
25	Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.
26	Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.
27	Para enseñar la ortografía, enseñé las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.

28	Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben.
29	Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.
EVALUACIÓN	
Nº de ítem	Formulación
3	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen.
8	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra.
10	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.
14	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.
22	Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer.
30	Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.

Tabla 3. Distribución de los ítems del cuestionario en función de las actividades (González Riaño, Buisán y Sánchez, 2009)

Hay que señalar, finalmente, que el cuestionario fue respondido vía *on-line*³¹ por el profesorado responsable de las respectivas unidades de Educación Infantil de 5 años y curso 1º de Educación Primaria a lo largo de los meses de abril, mayo y junio de 2007. El tratamiento estadístico de los datos, así como las representaciones gráficas y las pruebas de ANOVA (para comprobar cuándo los resultados de los distintos ítems del cuestionario correlacionan significativamente con las variables consideradas) y “chi-cuadrado” (ídem en el caso del cruce del método de lectura con las citadas variables) se efectuaron con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

7.2. Las entrevistas a las maestras

La entrevista es una técnica de recogida de información en la que una persona solicita información de otra o de un grupo para obtener datos sobre una cuestión determinada. Constituye un modo directo de recogida de datos a través de la interacción verbal.

³¹ En el anexo I incorporamos una copia del cuestionario (CLE) que fue enviado on-line a los centros.

Como concepto general, podemos entenderla según la definición propuesta por Rodríguez, Gil y García (1996):

“...la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o interpretar esa explicación”. (Rodríguez, Gil y García 1996:171).

En nuestra investigación, consideraremos la entrevista como un instrumento exploratorio o de diagnóstico según la terminología de Massot, Dorio y Sabariego (2004) para profundizar en la visión que tienen de sus prácticas las maestras de las aulas seleccionadas y ayudarnos a comprender sus planteamientos pedagógicos en el aula (Fons y Buisán, 2010).

En este estudio hemos utilizado entrevistas semiestructuradas individuales. Utilizamos el término “semiestructurada” en el sentido de que se delimitan los ámbitos en los que interesa centrar el discurso de la entrevistada, partiendo de un guion que organiza la información que queremos obtener. Debido a ello, en palabras de Massot, Dorio y Sabariego:

“Existe una acotación de la información y el entrevistado debe remitirse a ésta. Las preguntas se elaboran de forma abierta, cosa que permite obtener una información más rica en matices” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 337).

En el marco del Proyecto APILE se elaboró una pauta para un guion de acuerdo con los cuatro ámbitos o bloques temáticos que habíamos establecido en la elaboración del cuestionario:

- Programación: planificación con aprovechamiento del aprendizaje ocasional o ejecución rígida de la programación.
- Organización: dinámicas de aula.
- Actividades y contenidos.
- Evaluación: énfasis en el proceso *versus* énfasis en el producto.

Una vez ajustado el guion³², en función de los objetivos que queríamos alcanzar, se realizaron y grabaron en audio las entrevistas a las dos maestras de 3º de Infantil en el curso 2007-2008. Además, para complementar la posterior interpretación y el análisis,

³² En el Anexo II ofrecemos el guion de las entrevistas.

y evitar pérdida de información en el momento de la transcripción de los datos, se tomaron notas de campo (Vallés, 2002: 137). La entrevista permitió la expresión libre y reflexión de las docentes sobre sus prácticas (Barrio et al., 2010).

Al final de la entrevista, se pidió la adscripción de la entrevistada a un perfil determinado mediante la elección de un grupo de ítems entre tres columnas que aparecían sin título y con un número³³. Una de las maestras se adscribió al perfil 2 (situacional) aunque matizando que en su metodología había variables como el hecho de que el centro pautara un libro de texto y la ratio de alumnos, que influían en que en su metodología hubiera algún ítem de tipo 3 (multidimensional). Otra maestra, como veremos en el análisis posterior, se adscribió al perfil 1 (instruccional). Hemos de señalar, que, tal como pudimos comprobar después, la autoadscripción de las maestras resultó plenamente acorde con sus prácticas de aula en la enseñanza de la lectoescritura.

En la fase siguiente de la investigación se procedió a la transcripción de las entrevistas. Vallés (2002) al caracterizar la fiabilidad y la validez de las transcripciones, reproduce la cuestión de si existen transcripciones correctas u objetivas. En este sentido, recoge la perspectiva de Kvale que prefiere abordar la cuestión interesándose por la transcripción útil de acuerdo con los propósitos de la investigación (Kvale, 1996, citado por Vallés 2002:136). De ahí que “los análisis realizados por sociolingüistas o etnometodólogos conversacionalistas descansan en una transcripción más pormenorizada que la habitual entre los sociólogos” (Vallés, 2002: 136).

Las entrevistas se transcribieron respetando, en la medida de lo posible, los rasgos de la oralidad, incorporando las muletillas, repeticiones, las vacilaciones, así como la entonación en el caso de interrogaciones y/o exclamaciones. Se decidió no dar estilo literario a las intervenciones (y, por ello, se evitó pulir los citados rasgos del lenguaje oral), si bien, para facilitar la lectura, se ha optado por no codificar los elementos paralingüísticos e intentar reproducir sólo los imprescindibles que nos permiten las normas de escritura del castellano. De todos modos, Vallés recuerda que la fuente primaria es la grabación original y se puede volver a ella para confirmar los datos. Por

³³ Para la elección de los ítems, se siguió la caracterización de prácticas en instruccionales, multidimensionales y situacionales, descrita por González Riaño, Buisán y Sánchez (2009) y referenciada en el apartado teórico correspondiente.

otro lado, con el fin de evitar pérdidas de información en la transcripción de las grabaciones en audio, como hemos indicado, tomamos notas de los algunos elementos no verbales que nos ayudaron en la posterior interpretación.

Respecto a cuestiones de tipo ético que recoge Vallés (2002) en el caso de algún entrevistado que pudiera recriminar el hecho de citar literalmente elementos de discurso que hubiera estructurado de otra manera al ser escritos, consideramos fundamental en este punto, el mantenimiento del anonimato de las informantes, que aparecen con pseudónimo a lo largo de toda la investigación.

Tras la revisión de las transcripciones se organizaron los datos de contenido en torno a los ámbitos de los que pretendíamos obtener información y se procedió a analizarlos aplicando algunos elementos del análisis del discurso que nos resultaban necesarios para fijarnos no sólo en lo que dicen, sino en cómo lo dicen. En esta línea, hemos aplicado la metodología de los trabajos recientes de Cambra y Palou (2007); Camps (2006); Fons (2005) y Fons y Buisán (2010).

7.3. Observación participante en el aula

La observación participante es comúnmente admitida como el método por excelencia de la investigación cualitativa y supone que el observador/investigador forma parte de la situación que se está investigando (Vallés, 2000; Woods, 1989). En efecto, este modelo de investigación entiende que el investigador “participa” e “interactúa” en el medio que estudia, analizando no sólo sus valores, creencias y comportamientos, sino también las de los demás.

La implicación del observador puede establecerse a partir de distintos tipos de relaciones entre los actores y la observación. En nuestro caso, la que más se acerca a nuestra actuación es la del observador participante con un carácter no directivista (Tójar, 2006), donde se prioriza la observación y los propósitos que persigue la investigación sobre la participación. Se trata casi siempre de que alguien externo al contexto sea aceptado por el grupo y se convierta en un miembro de él, pero permitiendo una cierta distancia física y psicosocial.

San Fabián (1992) subraya las ventajas de la observación participante y centra las

mismas en los siguientes hechos:

1º. Nos permite ampliar el conocimiento que se tiene sobre el contexto que se investiga, obteniendo información relevante de primera mano que sería difícil de conseguir de otra manera.

2º. El observador puede observar rutinas que son inconscientes para los participantes y además se pueden conocer aspectos que las personas investigadas no quieren o no son capaces de contar en una entrevista.

3º. Facilita que el investigador conozca personalmente la situación y a las personas que van a participar en el proceso de investigación.

Con respecto a las técnicas de recogida de los datos procedentes de la observación participante, González Riaño (1994) señala que una de las más usadas es la que se denomina toma de “notas de campo”, entendida como una forma narrativo-descriptiva de relatar las observaciones, reflexiones y reacciones sobre las situaciones producidas en el aula y que incluye, además, impresiones o interpretaciones subjetivas y espontáneas que después pueden incorporarse al grueso de la investigación. En las notas de campo, por otra parte, suelen aparecer dos tipos de contenido: uno ‘descriptivo’ que intenta captar la imagen de la situación, personas, conversaciones y reacciones observadas y otro ‘reflexivo’ que incorpora el pensamiento, ideas o interpretaciones del observador.

El mismo autor (op.c.) hace referencia a otra técnica de acopio de datos de observación que es la conocida como ‘registros anecdóticos’. Se trata, en este caso, de relatos de carácter descriptivo de episodios o situaciones relevantes y vinculadas a algún aspecto de la conducta que se estudia en el alumno. Los registros anecdóticos pueden ofrecer evidencias objetivas, históricas y longitudinales acerca de cambios en la conducta de un alumno o grupo de alumnos.

Así, en el caso concreto de nuestra investigación, mediante la observación pretendemos registrar las interacciones entre la maestra y los alumnos, aquellas entre pares, el tipo de tareas que se proponen en el aula y la metodología utilizada. En un nivel posterior de análisis, el objetivo sería contrastar dos estilos de enseñanza-aprendizaje a través de la observación de la práctica docente.

Como hemos indicado en el apartado teórico correspondiente³⁴. González Riaño, Buisán y Sánchez (2009), determinan tres estilos de enseñanza - aprendizaje de la lectura y la escritura que denominan: *situacionales*, *instruccionales* y *multidimensionales*, en función de la predominancia de una serie de factores: la instrucción explícita y preocupación por los resultados del aprendizaje (instruccionales), escritura autónoma y emergentes (situacionales) o la presencia de ambos (multidimensionales). Utilizaremos esta propuesta para seleccionar y clasificar las prácticas de las aulas objeto de estudio.

Para realizar la observación, hemos seleccionado dos aulas en función de experiencia docente contrastada de las maestras, su adscripción metodológica (después comprobada ampliamente), la total disposición a abrir el aula a la investigadora y su interés por la mejora y la innovación en la práctica docente.

Como ya hemos explicado, en una fase previa a la observación se realizó una entrevista semiestructurada a cada maestra en la que se le pedía que se autoadscribiera a un determinado grupo de ítems, establecidos en función de las prácticas situacionales, instruccionales y multidimensionales. De este modo, obtuvimos dos aulas con dos prácticas declaradas: instruccional y situacional

El período de observación alcanzó 4 meses (de febrero a mayo de 2008). Se realizaron 12 sesiones de una duración media de 2 horas en cada aula, en las que se recogieron distintas tareas, relacionadas todas con la lectura y la escritura, aunque, en función de la metodología de la maestra, no siempre se tratase de momentos específicos programados para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para el registro de los datos se utilizó la toma de “notas de campo” y la grabación en audio de las sesiones de gran grupo. Además se realizaron “registros anecdóticos” de interacciones concretas de alumnos y se recogieron muestras de las producciones escritas de los alumnos.

³⁴ Nos referimos al apartado 5.4. Estudios de creencias, autoadscripción y prácticas del profesorado en torno a la lectura y la escritura

Dado que, como indicaremos más adelante, la ratio de alumnos por aula era grande, tras una sesión de observación que podemos denominar “general” para toma de contacto con el aula y el alumnado, se decidió, focalizar la observación de las interacciones, en unos sujetos concretos, con la intención de realizar un seguimiento pormenorizado de los mismos.

Para ello, tras la observación general, y como fase previa a las observaciones específicas, se pasó a todos los niños de cada aula una prueba estructurada, diseñada dentro del Proyecto APILE (Fons y Buisan, 2010; Tolchinsky, 2010) para conocer, por un lado, los conocimientos sobre la lectura y la escritura que tenían al comienzo de 3º curso de Educación Infantil, y, por otro lado, seleccionar a un grupo de niños en función del diferente nivel de conocimiento inicial. Las tareas se agrupaban en torno a:

- Función de la lectura y la escritura
- Conocimiento del código y del valor sonoro de las letras
- El nivel de escritura
- El reconocimiento de palabras y el nivel de lectura
- Nivel de conocimiento metalingüístico (fonológico y morfológico)
- Léxico
- Familiaridad con los distintos tipos de textos

Los resultados de las pruebas fueron codificadas por el Proyecto APILE para poder relacionarlos con los perfiles (Barrio et al., 2010). Tras el tratamiento de los datos obtenidos, se seleccionaron 8 niños en el aula situacional (los 4 que obtenían la puntuación más alta y los 4 que obtenían la más baja) y 5 en la instruccional (3 de puntuación más alta y 2 de la más baja). Además de las realizadas por los niños “diana”, también se registraron interacciones y situaciones de aula con los niños y niñas no seleccionados que resultaran pertinentes para nuestra investigación.

Para el tratamiento de la información obtenida, los datos se volcaron en dos tipos de tablas: la tabla de tareas y la tabla de interacciones.

1. *La tabla de tareas*, además de registrar la fecha, número de sesión y tipo de observación, presenta en columnas los siguientes ítems:

- Tarea. Se numera correlativamente la tarea y se indica muy brevemente en qué consiste.
- Factores. Incorpora la categorización de cada tarea (FI, FII, FIII, FIV) según los factores que determinan los perfiles. Para información detallada de su obtención se pueden consultar los trabajos de González Riaño, Buisán y Sánchez (2009); Llamazares (2010); Tolchinsky, Bigas y Barragán (2012) . Se determina, por tanto, qué factores prevalecen de estos cuatro:
 - Factor I : Instrucción explícita del código en actividades específicas.
 - Factor II: Escritura autónoma y aprendizaje situacional.
 - Factor III: Preocupación por los productos de aprendizaje.
 - Factor IV: Uso de emergentes y diversidad de materiales.
- Contenidos. Se explican los contenidos de lectura y escritura que se trabajan según los ámbitos siguientes: función de la lectura y la escritura, trabajo del léxico, análisis fonológico y morfológico, familiaridad con los textos, identificación de las palabras/lectura, conocimiento del código (nombres de las letras, valor sonoro de las letras).
- Dinámica de la tarea. Se ofrecen comentarios sobre el planteamiento de la tarea por parte de la maestra. En el volcado combinamos el estilo narrativo de la dinámica por parte de la observadora con la transcripción literal de fragmentos que consideramos necesarios para el posterior análisis.

Los criterios de transcripción se resumen en la siguiente tabla:

SIGNIFICADO	TRANSCRIPCIÓN	EJEMPLO
Nombre de las letras	“ce”, “a”	Cuando la “ce” da la mano a la “a”
Grafías	K	Explicación de la letra K
Escritura en mayúsculas	<CASA>	Escribe <CASA> en la pizarra
Escritura en minúscula ligada	<casa>	Escribe <casa> en el cuaderno
Uso metalingüístico	“casa”	“casa” es femenino
Fonemas	/k/	Articula repetidamente el fonema /k/
Sonidos	[k]	Su voz es [kk k k k k]

SIGNIFICADO	TRANSCRIPCIÓN	EJEMPLO
Lectura o dictado de una palabra	<i>casa</i>	N [lee]: <i>la casa</i>
Fragmentaciones o silabeos en las lecturas o dictados	<i>ca-sa</i>	N [lee]: <i>la ca-sa</i>
Silabeos y alargamientos en las lecturas o dictados	<i>caaa-sa</i>	N [lee]: <i>la caaa-saaa</i>
Alargamiento de las vocales en el discurso	<i>aaa</i>	<i>Caaasa</i>
Énfasis articulatorio en la pronunciación	<i>rrr</i>	<i>Pastorrr</i>
Falta un fragmento	[...]	[...] Ahora vamos a seguir
No hay respuesta	(...)	N: (...)
Comentarios y descripciones de la dinámica	[]	[la maestra se dirige a la pizarra]

Tabla 4. Criterios de transcripción en el volcado de los datos.

A continuación reproducimos un ejemplo de volcado de una sesión en la tabla de tareas³⁵:

TAREAS	FACTOR	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº 14 Contar el cuento por escrito	Escritura autónoma (FII)	Aspectos de organización textual: el título.	La maestra les pide que tras el dibujo sobre el cuento de Hansel y Gretel escriban lo que pasa en la historia. Deben escribir el título, dibujar los personajes (y escribir sus nombres) y luego contar el cuento con sus palabras.
		Función de la escritura. Narración nudo/desenlace	Un niño no sabe cómo sigue la historia y le pregunta a la maestra. M: A ver, que NAS4 no sabe qué pasó cuando la bruja metió a Hansel en la jaula. A ver entre todos, si le podemos ayudar. N1: Pues que le daba huesos para que le diera más de comer [...] Se sucede una lluvia de ideas para ayudarlo.
		Búsqueda autónoma de soluciones para la escritura de palabras	NAS7 se bloquea y decide levantarse hasta el teatrillo que hay en la pared con los nombres de los personajes para comprobar qué letra le falta. La maestra la observa y la deja actuar. Vuelve a su mesa susurrando NAS7: "la "ese", ahora viene la s". Termina de escribir correctamente <HANSEL>. Nuevamente, cuando tiene que escribir <GRETEL> realiza la misma operación y vuelve diciendo NAS7: la "e", ahora va la "e"
		Escritura de un cuento en colaboración	La maestra pide a los alumnos que ya han terminado de contar el cuento que ayuden a los que ya terminaron. M: Venga NAS2, ayuda a NAS8. NAS7: ¿Profe, profe y a mí quién me ayuda? M: Para copiar los nombres de los personajes del teatrillo no necesitas ayuda

³⁵ En el anexo IV se ofrecen, como representación de la muestra recogida, las tablas de tareas de seis sesiones del aula situacional y en el anexo V las tablas de seis sesiones del aula instruccional.

TAREAS	FACTOR	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			NAS7: Es que ya terminé y tengo que contar el cuento M: Venga N, ayuda a NAS7 N: Venga, qué te hago NAS7 no le contesta N le dicta: <i>Érase una vez</i> NAS7: La “e” N: <i>ra, ra, separao</i> . La “ese” con la “e”. [En ocasiones la maestra interviene para recordarles que “ayudar” no significa escribir por el compañero]

Tabla 5. Fragmento de tabla de tareas del aula situacional (AS).

Un análisis posterior nos permitirá establecer qué ámbitos prevalecen en las tareas y que dinámicas y factores están más presentes en cada aula. Por otro lado, intentaremos establecer las posibles relaciones entre el perfil de prácticas y el tipo de tareas que se desarrollan en la clase, para contrastar los resultados de un aula y otra.

2. *Las tablas de interacciones* son generadas para cada uno de los niños diana. En ellas se vuelca la información relativa a los ítems siguientes:

- Fecha.
- Número de tarea y descripción breve.
- Interacciones entre el niño y la maestra (en respuesta a una apelación grupal/individual de la maestra).
- Interacciones entre el niño y la maestra (en respuesta a una apelación del niño)
- Interacciones entre iguales.
- No interactúa.

Una vez volcados los datos obtenidos en la tabla correspondiente³⁶ se procedió a su codificación en función de los ítems establecidos y si la interacción se produce: para dar información, para pedir y extraer información o para discutir la información.

Posteriormente se intentará comprobar, dado que dispondremos de una aula de perfil situacional y otra instruccional, si el tipo de interacciones difieren en función de las prácticas docentes de la maestra o del niño observado, en relación con los

³⁶ En el anexo VI se ofrecen las tablas de interacciones de dos niños del aula situacional (NAS1 y NAS5) y de dos niños del aula instruccional (NAINS1 y NAINS4). En ambos casos se selecciona, a modo de ejemplo, el niño que obtuvo las puntuaciones más altas y el que obtuvo las más bajas en la prueba de conocimientos iniciales

conocimientos iniciales de la lengua escrita que manifestaron en el test inicial..

A continuación, reproducimos un ejemplo de una tabla de interacciones:

Tarea	Respuesta a una apelación grupal de la maestra	Respuesta a una apelación individual de la maestra	Apelación individual del niño	Interacción entre iguales	No Interactúa
Nº22 Una vez señalados los dibujos que se corresponden a palabras con JI, deben escribir las debajo de cada dibujo		M: Qué tienes que escribir aquí? NAS5: Jirafa [IMDAR] M: Y ¿dónde lo pone? [JNAS5 va la pizarra y lo señala] [IMDAR] M: Vale, pues escríbelo		NAS5 va a la pizarra, señala la palabra <JIRAFa> y le pregunta a Raúl qué pone. [IPEXTR] El otro niño se acerca y le lee <i>jiiii-rafa</i> . NAS5 vuelve a su asiento pero no lo copia/escrbe. Luego pregunta a su compañero dónde tiene que escribir <i>jirafa</i> y finalmente lo copia de la pizarra. [IPEXTR]	

Tabla 6. Fragmento de una tabla de interacciones del aula situacional (AS).

Por lo que respecta al análisis documental, podemos entender por tal la revisión de fuentes documentales (Woods, 1989; Vallés, 2000; Massot, Dorio y Sabariego, 2004) que aportan información complementaria a los otros métodos, especialmente a la observación. Siguiendo la clasificación de Woods (1989), podemos hablar, fundamentalmente, de: a) documentos oficiales, y b) documentos personales. Veamos en qué consiste cada uno de ellos:

a) Los documentos oficiales son aquellos que han sido producidos por organismos e instituciones y pueden tener un carácter privado (como las actas de reuniones, informes, memorias, etc.) o bien público (proyectos de centro, notas de prensa, normas, etc.) A través de estos documentos se puede recibir una ayuda estimable para comprender y matizar las observaciones en su contexto y, en todo caso, para disponer de información adicional sobre las relaciones sociales de la vida de un centro educativo.

b) Los documentos personales hacen referencia a las producciones escritas de

los participantes; fundamentalmente y en el caso de los contextos educativos, los trabajos, tareas o actividades, planificadas o espontáneas, realizados por los alumnos. Se trata, como vemos, de un material caracterizado por contener una gran carga personal y por aportar el punto de visto directo de los implicados en la investigación.

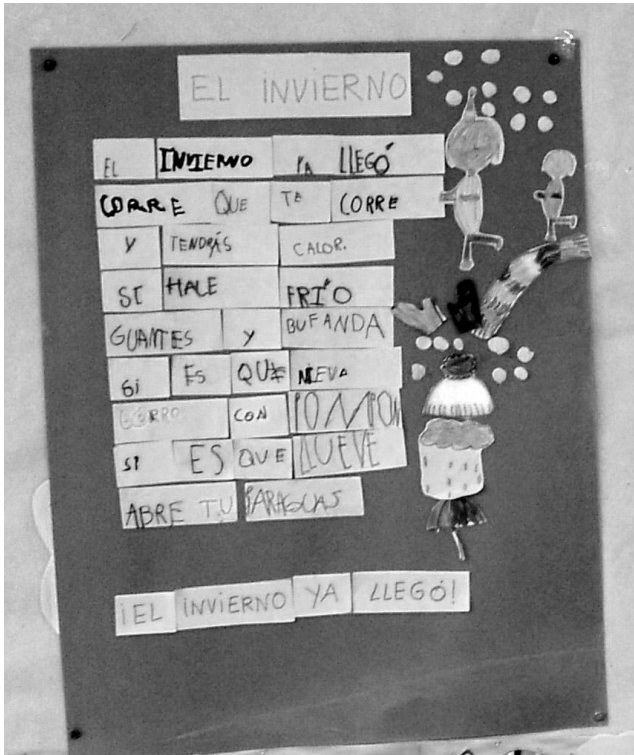
Tomando de nuevo como referencia a Woods (1989), consideramos que esta técnica de recogida de información es relevante para la investigación cualitativa porque:

- 1º. Constituye un apoyo útil para la observación, otorgando información complementaria.
- 2º. Permite conocer cómo se han configurado algunos comportamientos, creencias, valores, etc., que se observan.
- 3º. Nos permite conocer las opiniones y las percepciones que tienen las personas que están directamente involucradas en el tema objeto de investigación, ya que son ellas quienes realmente conocen y viven lo que ocurre.
- 4º. Son instrumentos muy útiles como apoyo a la memoria (registran no sólo información e instrucciones, sino también acontecimientos), con lo que se convierten en apoyo esencial para validar la información recogida a través de otros métodos. Facilitan, además, que acontecimientos importantes para la investigación puedan ser reconstruidos y también aportan información acerca de las relaciones sociales que se reflejan en esos acontecimientos.
- 5º. Finalmente, aportan una inestimable información acerca del proceso de desarrollo del alumnado y de la propia institución escolar, puesto que reflejan los cambios que en uno y otro se producen.

En el caso de la presente investigación, el análisis documental tuvo como referencia básica los documentos personales, en concreto, la producción escrita de los alumnos, con la finalidad de complementar y contrastar la información obtenida en la observación participante. Se operativizó de acuerdo con las siguientes premisas:

1. En cada sesión se recogieron muestras de las producciones escritas de los alumnos sobre los que se focalizaba la observación. Se obtuvieron por dos medios:
 - fotocopias facilitadas por la profesora correspondiente.
 - puntualmente se realizaron fotografías, sobre todo en los casos de creaciones

colectivas que se exponían en el aula. Véase, por ejemplo, la imagen que sigue, obtenida en el aula situacional.



Exposición en el aula del poema escrito entre todos (AS)

2. La transcripción de las producciones individuales obtenidas se incorporó en las tablas de interacción de cada alumno y sirvió para contrastar y complementar las notas de campo. Los criterios son los siguientes:

- Las producciones aparecen entre los signos <>.
- Si el alumno escribe en mayúsculas, se reproduce (Ej: <KSA>), del mismo modo que si lo hace en minúsculas (<casa>). En este caso, en ambas aulas utilizan la letra ligada.
- A veces se acompañan de notas de tipo descriptivo, extraídas del análisis de las pruebas documentales (Por ejemplo: “escribe desordenado, torcido y con las palabras superpuestas”).

Consideramos, finalmente, que la complementariedad de la metodología que acabamos de sintetizar en este capítulo (con enfoques, técnicas y análisis propios de paradigmas cuantitativos y cualitativos), es coherente con la finalidad genérica de la investigación y nos permitirá dar cuenta de los objetivos de nuestro estudio, abordando la complejidad y el dinamismo de las prácticas docentes.

8. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

En el sistema educativo de Asturias había en el momento de abordar la presente investigación (curso 2006-2007) un total de 13.232 profesores en los niveles de Educación Infantil, Primaria y E.S.O. En la siguiente tabla se reflejan los porcentajes correspondientes, respectivamente, a los etapas de Infantil y Primaria:

ASTURIAS	TOTAL	Pública	Privada		
			Total	Concertada	No concertada
Educación Infantil	1.689	1.350 (79,9%)	339 (20,1%)	301 (17,8%)	38 (2,2%)
Educación Primaria	3.161	2.405 (76,1%)	756 (23,9%)	699 (22,1%)	57 (1,8%)

Tabla 7. Número y porcentaje de profesores en E.I y Primaria. Fuente: SADEI. Estadística de la enseñanza en Asturias.

Como podemos observar, el profesorado se adscribe de modo abrumadoramente mayoritario a los centros de la red pública, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria y, en mucho menor medida, a los centros concertados, quedando la enseñanza no concertada en una proporción prácticamente residual.

Otro dato relevante es la predominancia del sexo femenino, también en ambas etapas educativas, como podemos comprobar en la tabla 8:

Profesorado: Mujeres	% TOTAL	% Pública	Privada		
			% Total	% Concertada	% No concertada
Educación Infantil	94,9	94,81	95,3	94,7	100
Educación Primaria	70,5	68,9	75,8	75,1	84,2

Tabla 8. Porcentaje profesorado femenino (EI y EP) Fuente: SADEI. Estadística de la enseñanza en Asturias.

Se comprueba, en efecto, que el sector del profesorado constituido por mujeres es prácticamente la norma en la etapa de Educación Infantil y, mayoritario en la etapa de Educación Primaria. El hecho de que el profesorado de Asturias, considerado globalmente, es un sector profesional con una media de edad elevada se puede comprobar en la tabla 9:

ASTURIAS	Total	Menos de 30 años	de 30 a 39	de 40 a 49	de 50 a 59	de 60 a 64	65 y más	No consta edad
TOTAL	13.232	589	2.952	4.263	4.355	666	102	305
MUJERES	8.938	482	2.133	2.977	2.736	402	61	147
HOMBRES	4.294	107	819	1.286	1.619	264	41	158

Tabla 9. Profesorado no universitario de Asturias según edad. Fuente: Estadística de la enseñanza no universitaria. Datos avance. Curso 2006/2007, en www.mepsyd.es

Los datos anteriores evidencian que el grupo mayoritario del profesorado se sitúa entre aquellos que cuentan entre 50 y 59 años, seguido a muy poca distancia por los que tienen una edad que va de los 40 a los 49 y, en este caso, a considerable distancia, por el grupo de los que se ubican en el intervalo de edad que va de los 30 a 39 años. El porcentaje del profesorado menor de 30 años, por un lado, y mayor de 60, por otro, es, ciertamente, minoritario (en torno al 10%).

Un dato especialmente relevante a la hora de determinar el tamaño de la muestra de nuestra investigación es el que hace referencia al número de unidades, respectivamente, de Educación Infantil de 5 años y del curso 1º de Educación Primaria, puesto que cada profesor responsable de las mismas constituye, de facto, la población de referencia de nuestra investigación. Pues bien, en la tabla 9 se da cuenta de esta situación:

Nº de unidades de E.I. (5 años) y 1º de E.P.	Total	Pública	Privada		
			Total	Concertada	No concertada
TOTAL	680	486	194	177	17
Educación Infantil de 5 años	335	244	91	83	8
1º de Educación Primaria	345	242	103	94	9

Tabla 10. Unidades de EI (5 años) y 1º de E.P. Fuente: SADEI. Estadística de la enseñanza en Asturias.

Planteadas en líneas generales las principales referencias de la población, hemos de señalar, en referencia a la muestra, que los cuestionarios se enviaron a los centros vía on-line, indicando que se hicieran llegar a los profesores-tutores, respectivamente, de E.I. de 5 años y de 1º de E.P. Previamente los colegios habían recibido una comunicación de la Consejería de Educación del Principado de Asturias y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (marzo de 2007) en la que se les invitaba a participar en el estudio.

El número de respuestas recibido y que constituye la muestra de nuestra investigación es de 248 profesores, tamaño que consideramos representativo con un margen de error del 4,96% y un nivel de confianza del 95%. Desde el punto de vista nominal, los centros participantes en el estudio han sido los siguientes:

Centro	Frecuencia	Porcentaje
CEIP Ventanielles	2	,8
COL Amor de Dios	1	,4
COL Amor Misericordioso	2	,8
COL Auseva	2	,8
COL Beata Imelda	2	,8
COL Dulce Nombre de Jesús	3	1,2
COL La Inmaculada	3	1,2
COL La Milagrosa	1	,4
COL La Salle	3	1,2
COL Loyola	1	,4
COL Luisa Marillac	2	,8
COL Meres	3	1,2
COL Nazaret	2	,8
COL Nuestra Señora de Covadonga	3	1,2
COL Nuestra Señora del Buen Consejo	2	,8
COL Palacio de Granda	4	1,6
COL Patronato San José	1	,4
COL San Fernando	4	1,6
COL San Ignacio	3	1,2
COL San José	2	,8
COL San Vicente Paúl	2	,8
COL Santa María del Naranco	2	,8
COL Santa Teresa de Jesús	3	1,2
COL Santo Ángel	3	1,2
COL Santo Domingo de Guzmán	4	1,6
COL Ursulinas	3	1,2
COL Virgen Milagrosa	4	1,6
CP Alejandro Casona	2	,8
CP Alfonso Camin	3	1,2
CP Álvaro Flórez Estrada	1	,4
CP Aniceto Sela	1	,4
CP Apolinar García Hevia	2	,8
CP Bernardo Gurdiel	1	,4
CP Buenavista I	3	1,2
CP Buenavista II	1	,4
CP Cabrales	1	,4

CP Cabueñes	2	,8
CP Carbayín Bajo	1	,4
CP Caridad Bento de Uría	1	,4
CP Carreña	1	,4
CP Castillo Gauzón	1	,4
CP Celestino Montoto	1	,4
CP Chamberí	1	,4
CP Clara Campoamor	2	,8
CP Clarín	2	,8
CP Dolores Medio	2	,8
CP El Carbayu	1	,4
CP El Cotayo	1	,4
CP El Llano	1	,4
CP El Parque	1	,4
CP El Pascón	1	,4
CP El Plaganón	4	1,6
CP Elena Sánchez Tamargo	1	,4
CP Eulalia Álvarez Lorenzo	4	1,6
CP Federico García Lorca	2	,8
CP Fozaneldi	5	2,0
CP German Fernández Ramos	4	1,6
CP Hermanos Arregui	1	,4
CP Horacio Fernández Inguanzo	3	1,2
CP Jacinto Benavente	4	1,6
CP JL Jimenez	1	,4
CP José Bernardo	1	,4
CP José Luis García	2	,8
CP Jove	2	,8
CP Jovellanos	2	,8
CP La Corredoria I	4	1,6
CP La Corredoria II	1	,4
CP La Eria	3	1,2
CP La Fresneda	1	,4
CP La Gesta I	1	,4
CP La Paloma	2	,8
CP La Plaza	1	,4
CP Las Vegas	2	,8
CP Lieres-Solvay	2	,8
CP Llaranes	2	,8
CP Los Campones	2	,8
CP Los Campos	3	1,2
CP Maestra Humbelina Alonso Carreño	1	,4

CP Maestro Casanova	2	,8
CP Marcelo Gago	2	,8
CP Maximiliano Arboleya	1	,4
CP Menéndez Pelayo	3	1,2
CP Miguel de Cervantes	1	,4
CP Monteana	1	,4
CP Moreda	1	,4
CP Muñás	1	,4
CP Nuestra señora de la Humildad	1	,4
CP Nueva	1	,4
CP Obanca	2	,8
CP Padre Galo	1	,4
CP Pedro Penzol	1	,4
CP Peña Tú	4	1,6
CP Perlora	1	,4
CP Piedeloro	1	,4
CP Placido Beltrán	1	,4
CP Poeta Antón	2	,8
CP Príncipe de Asturias	2	,8
CP Ramón de Campoamor	3	1,2
CP Rey Aurelio	1	,4
CP Río Sella	2	,8
CP Río Turbio	2	,8
CP Roces	2	,8
CP Salvador Vega Berros	1	,4
CP San Bartolomé	1	,4
CP San José De Calasaz	2	,8
CP San Pedro	1	,4
CP Santa Bárbara	5	2,0
CP Santa Eulalia de Mérida	4	1,6
CP Santiago Apostol	2	,8
CP Santullano	1	,4
CP Teodoro Cuesta	1	,4
CP Tremañes	1	,4
CP Tudela Veguín	2	,8
CP Villafría-Otero	2	,8
CP Villapendi	1	,4
CP Virgen de Alba	1	,4
CP Virgen del Fresno	2	,8
CP Virgilio Nieto	1	,4
CRA Alto Nalón	1	,4
CRA Bajo Nalón	1	,4

CRA Cabo Peñas	1	,4
CRA Illano-Sarceda	1	,4
CRA La Marina	7	2,8
CRA Occidente	1	,4
CRA Picos de Europa	1	,4
CRA Río Cibeá	1	,4
CRA San Martín	2	,8
Liceo La Corolla	3	1,2
Total	248	100,0

Tabla 11. Centros participantes en el estudio y nº de profesores por centro

Desde el punto de vista geográfico, como veremos en la tabla 11, los municipios asturianos representados abarcan prácticamente a todos los ámbitos territoriales del Principado de Asturias:

Concejo	Frecuencia	Porcentaje
Allande	2	,8
Aller	4	1,6
Arriondas	2	,8
Avilés	17	6,9
Cabrales	2	,8
Cangas de Onís	1	,4
Cangas del Narcea	7	2,8
Carreño	4	1,6
Castrillón	3	1,2
Castropol	2	,8
Corvera	2	,8
Cudillero	1	,4
Gijón	31	12,5
Gozón	1	,4
Grado	3	1,2
Illano	1	,4
Langreo	11	4,4
Las Regueras	2	,8
Laviana	3	1,2
Llanera	2	,8
Llanes	5	2,0
Mieres	17	6,9
Morcín	2	,8
Muros del Nalón	1	,4
Nava	1	,4

Navia	4	1,6
Noreña	3	1,2
Oviedo	59	23,8
Piloña	3	1,2
Pravia	6	2,4
Quirós	1	,4
Salas	1	,4
San Martín del Rey Aurelio	4	1,6
Sariego	1	,4
Siero	22	8,9
Somiedo	1	,4
Taramundi	1	,4
Teverga	1	,4
Tineo	1	,4
Valdés	4	1,6
Vegadeo	1	,4
Villaviciosa	8	3,2
Total	248	100,0

Tabla 12. Ubicación de los centros participantes por concejo

Otros elementos descriptivos de la muestra, que como veremos se ajustan en gran medida a las características básicas de la población, son los siguientes:

1. Sexo de los participantes.

Entre el conjunto de profesionales que participan en el estudio, hay un predominio del género femenino (90%), tal como muestran los datos:

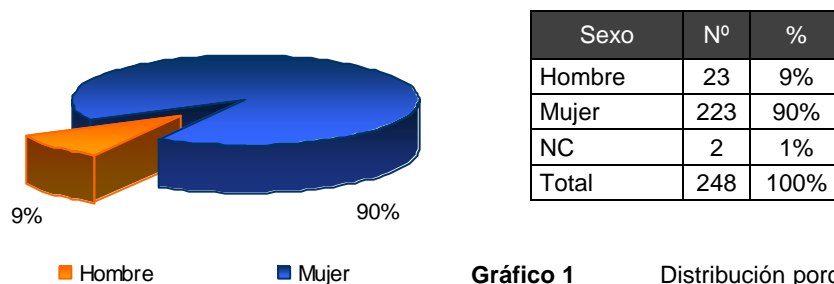
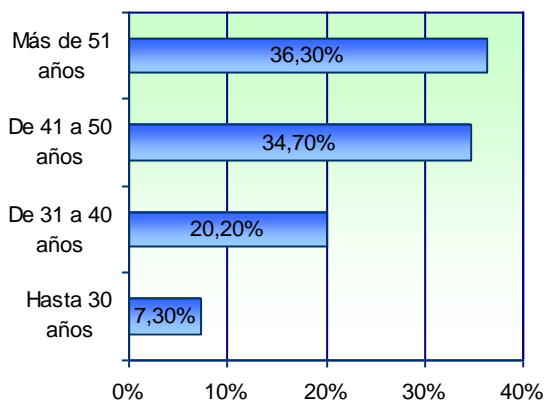


Gráfico 1 Distribución porcentual de la muestra según el género de los participantes.

Tales datos son, por lo demás, perfectamente razonables, dada la feminización de la profesión docente en el contexto español y asturiano para estos niveles educativos.

2. Edad del profesorado

En relación a la edad, un amplio porcentaje (71%) tiene más de 40 años, siendo el tramo de edad mayoritario el de aquellos profesionales que tienen más de 51 años (el 36,30%), seguido por los profesores que se sitúan entre los 31 y 40 años (20,20%). La distribución de la muestra por tramos de edad se representa en el siguiente gráfico:



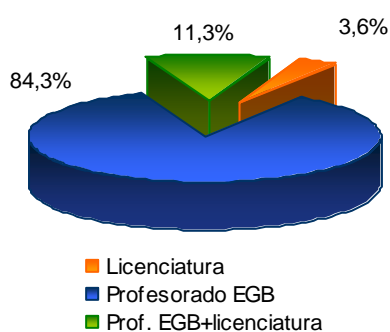
Edad	Nº	%
Hasta 30 años	18	7,3
De 31 a 40 años	50	20,2
De 41 a 50 años	86	34,7
Más de 51 años	90	36,3
NC	4	1,6
Total	248	100,0

Gráfico 2 Distribución porcentual de la muestra según la edad de los participantes.

Como cabría esperar, finalmente, y, dadas las características de la población, se aprecia un bajo porcentaje de profesores menores de 30 años, tan sólo un 7,3% de la muestra de referencia.

3. Formación académica

En relación a la formación académica de los profesores y profesoras, predominan quienes son profesores de EGB (entendiendo por tales los maestros, diplomados en Magisterio, etc.), titulación que posee un 84,3% de la muestra. Porcentaje al que habría que sumar el de aquellas personas que además de ser profesor/a en EGB posee una licenciatura (11,3%). Tal situación aparece representada a continuación:



Formación	Nº	%
Prof. EGB	209	84,3%
Licenciado	9	3,6%
Prof. EGB y licenciado	28	11,3%
NC	2	0,8%
Total	248	100%

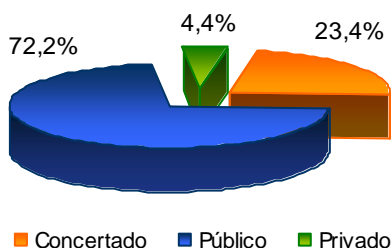
Gráfico 3 Distribución porcentual de la muestra según la formación académica de los participantes

en el estudio.

Estos datos de formación académica del profesorado son lógicos, puesto que el porcentaje mayoritario (84,3%) se corresponde con la titulación requerida para acceder a la profesión docente en estas etapas educativas. El 11,3% indica que algunos maestros tienen, además, titulaciones a nivel de licenciatura, aspecto que forma parte de la tradición docente en nuestro sistema educativo; mientras que hay unos pocos que, siendo exclusivamente licenciados universitarios, ejercen de maestros porque en su momento sí pudieron acceder administrativamente a tal condición a través del correspondiente concurso-oposición.

4. Titularidad del centro

Atendiendo a la titularidad del centro educativo, estos profesionales de la educación desempeñan su actividad laboral, fundamentalmente, en centros de titularidad pública (72,20%) y, en menor medida, en centros concertados (23,40%) y privados (4,40%), tal como muestra el siguiente gráfico:



Titularidad	Nº	%
Público	179	72,2%
Concertado	58	23,4%
Privado	11	4,4%
Total	248	100%

Gráfico 4 Titularidad del centro educativo en donde imparten docencia las personas integrantes de la muestra de estudio.

Tampoco aquí se producen sorpresas puesto que, también en este caso, la muestra se comporta básicamente como la población.

5. Ámbito geográfico donde se ubican los centros

A la hora de trabajar con esta variable, es preciso hacer constar que, para una mejor estructuración –y visualización– de los datos, se han agrupado variables que aparecen en el cuestionario, del modo siguiente: a) ámbito urbano (ciudad), b) ámbito rural (pueblo y entorno rural), c) ámbito semiurbano (cercanías de ciudades y villas). De acuerdo con esta agrupación, tenemos una situación de cierto equilibrio entre las 3 posibilidades. Así, el porcentaje más elevado se corresponde a aquellas personas que trabajan en un ámbito rural (37,5%), seguidos muy de cerca por quienes lo hacen en un ámbito urbano (35,1%) y, en menor medida, en un contexto semiurbano (27,4%), tal como muestra el gráfico adjunto:

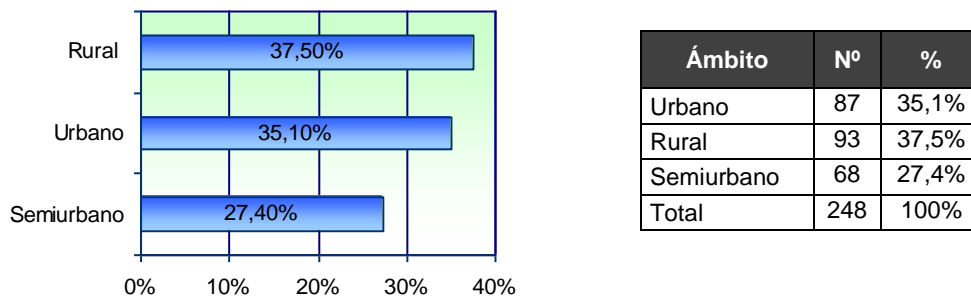
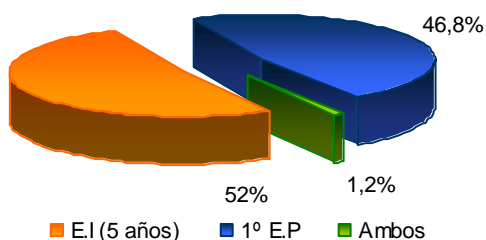


Gráfico 5 Ámbito en dónde se ubica el centro educativo en donde imparte docencia las personas integrantes de la muestra

6. Docencia impartida en la actualidad

Centrando la atención en los niveles educativos en los que el profesorado participante en el estudio imparte la docencia, es preciso señalar que no se aprecian diferencias importantes. Así, vemos como un 52% es profesor/a de Educación Infantil (5 años), frente a un 46,8% que ejerce como maestro en 1º de Educación Primaria. Destaca también un pequeño porcentaje de profesionales que desarrolla su labor docente en

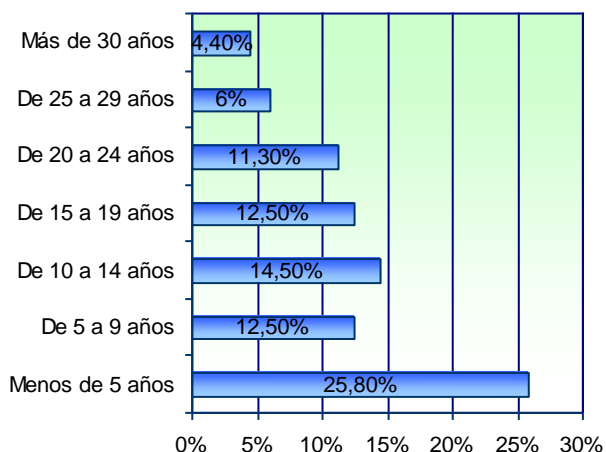
ambos cursos académicos (1,2%). Así se refleja en el gráfico adjunto:



Cursos	Nº	%
Educación Infantil 5 años	129	52,0
1º Educación Primaria	116	46,8
Ambos	3	1,2
Total	248	100,0

Gráfico 6 Cursos en los que imparte docencia la muestra de estudio.

La anterior información puede matizarse haciendo referencia a los años de experiencia docente en el actual nivel educativo, tal como se refleja en el gráfico 7:



Experiencia actual nivel educativo	Nº	%
Menos de 5 años	64	25,80%
De 5 a 9 años	31	12,50%
De 10 a 14 años	36	14,50%
De 15 a 19 años	31	12,50%
De 20 a 24 años	28	11,30%
De 25 a 29 años	15,0	6,00%
Más de 30 años	11,0	4,40%
NC	32	12,90%
Total	248	100%

Gráfico 7 Años de experiencia en el actual nivel educativo de las personas que integran la muestra de estudio.

Se observa, como vemos, que el porcentaje mayoritario es el de aquellas personas que llevan menos de 5 años desarrollando su actividad docente en el actual nivel educativo (uno de cada cuatro profesionales), vendrían después aquellas cuya experiencia es de entre 10 y 14 años (14,5%) y, en igual proporción (12,5%) quienes tienen de 5 a 9 años y de 15 a 19 años de experiencia en el actual nivel educativo. En definitiva, el porcentaje de las personas con más de 5 años de experiencia docente en el nivel educativo sobrepasa el 60% de la muestra.

Si consideramos, en cambio, los años de experiencia global como maestros de las personas integrantes de la muestra, tenemos la situación que dibuja el gráfico 8:

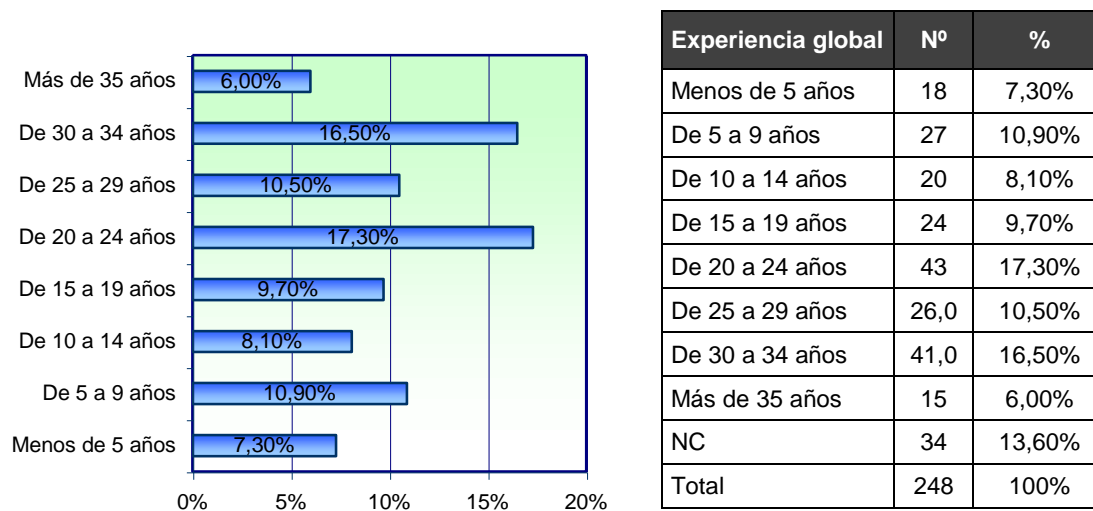


Gráfico 8 Años de experiencia global como maestro/a de las personas que integran la muestra de estudio.

Predominan las personas que tienen de 20 a 24 años de experiencia (17,30%), seguidas por quienes tienen de 30 a 34 años (16,50%). El porcentaje de los profesores y profesoras con poca experiencia docente (menos de 5 años) es claramente minoritario y, de hecho, no alcanza al 8 % de representación de la muestra.

7. Participación en actividades de formación continua

Como vemos, un amplio porcentaje (62,1%) responde haber participado en algún tipo de actividad de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los 5 años anteriores a la recogida del cuestionario. Por su parte, un nada desdeñable 29% había realizado este tipo de formación hacía más de 5 años, mientras que un 8,1% no había llevado a cabo nunca una actividad formativa de este tipo. Estos datos se recogen en la siguiente representación gráfica:

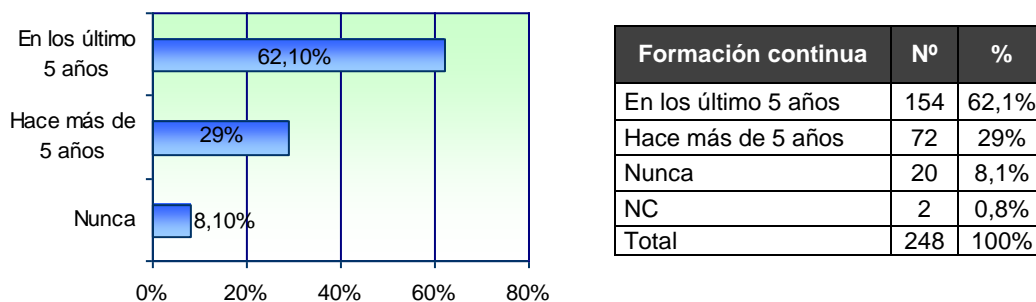


Gráfico 9 Participación en actividades de formación continua de las personas que integran la muestra de estudio.

Al margen, pues, del momento concreto en que se lleva a cabo la formación metodológica para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, podemos decir, en síntesis, que un 90% de los encuestados manifiesta haberla recibido.

9. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Planteamos, a continuación, los resultados obtenidos en función de las técnicas de recogida de información consideradas.

9.1. Resultados obtenidos a partir del Cuestionario de Lecto-escritura (CLE)

Los datos se organizan tomando como referencia la relación de objetivos planteados y la secuencia de los mismos.

9.1.1. Autoadscripción metodológica

Es preciso recordar, en primer lugar, que las opciones de respuesta que ofrecía el cuestionario eran: a) método fónico o fonético, b) método silábico, c) métodos mixtos, d) métodos globales, e) otros. Pues bien, a tales posibilidades se ha añadido, dada la cantidad de respuestas espontáneas generadas, el “enfoque constructivista”, reservando el ámbito de “otros” para propuestas más aisladas (método “personal”, “propio”, “todos”, etc.). De este modo, los resultados generales ofrecen la perspectiva que refleja el gráfico adjunto:

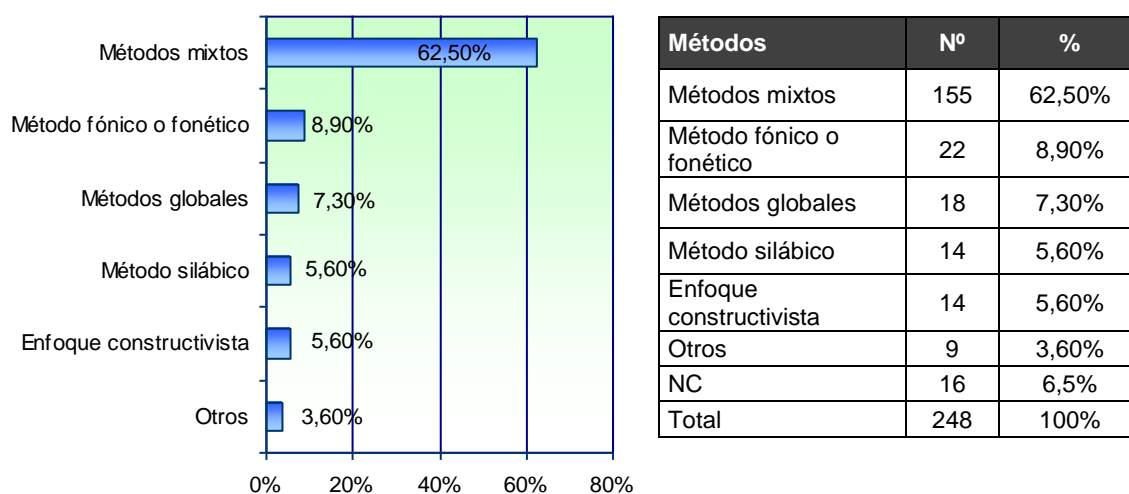


Gráfico 10 Metodología empleada para la enseñanza de la lectura y la escritura por parte de las personas que integran la muestra del estudio.

Como se ve, el profesorado participante en la investigación se adscribe, de forma abrumadoramente mayoritaria (casi el 63% de respuestas), a los métodos mixtos de lectura y escritura; es decir, afirma que la metodología con la que abordan la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura integra propuestas propias de los métodos de marcha sintética (fónicos y silábicos) y de los métodos de marcha analítica (globales).

En segundo lugar de adscripción estarían los métodos exclusivamente fonéticos (en torno al 9%) y en tercero los exclusivamente globales (7,30%), quedando en cuarto lugar los silábicos que, curiosamente, comparten porcentaje con la respuesta espontánea de los “constructivistas” (en torno al 5,50% de respuestas).

Estos datos generales de autoadscripción metodológica fueron cruzados con las distintas variables consideradas y se efectuó la prueba estadística del “chi-cuadrado” para comprobar las posibles diferencias desde el punto de vista de su significatividad estadística. A pesar de que ésta no pudo establecerse en ningún caso, quizá debido al tamaño de la muestra, sí se dibujan unas evidentes tendencias en cuanto al carácter de las diferencias, como veremos a continuación. En efecto, el cruce anunciado ofrece esta perspectiva:

a) Sexo-metodología.

La representación gráfica de los resultados aparece en el gráfico adjunto:

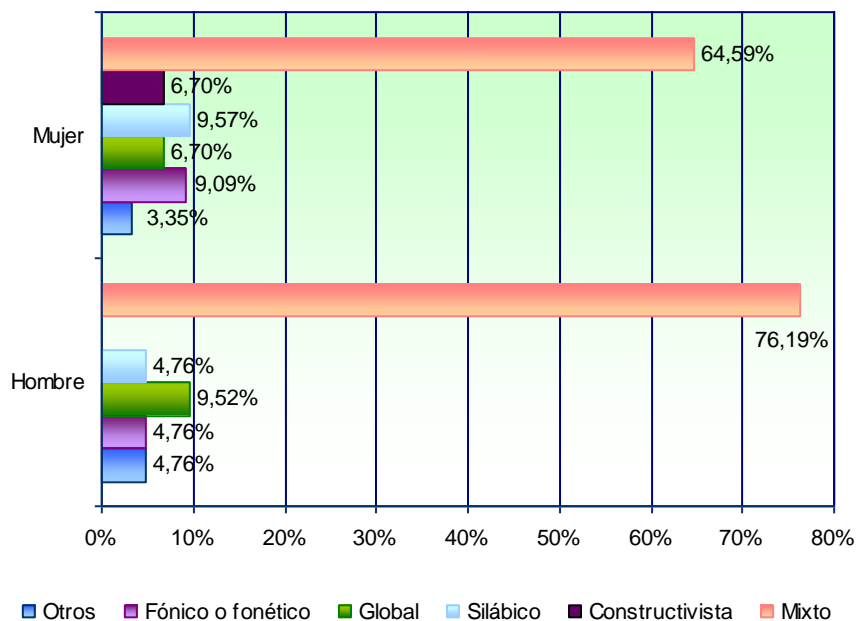


Gráfico 11. Autoadscripción metodológica según sexo.

Como se puede apreciar, tanto hombres como mujeres se autoadscriben mayoritariamente a los métodos mixtos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, si bien los primeros en mayor porcentaje (un 76,2% frente al 64,6%). En el resto de posibilidades hay un cierto equilibrio, excepto por lo que hace referencia a la perspectiva constructivista que recoge un estimable 6,70% en el caso de las mujeres y es inexistente porcentualmente en el caso de los hombres.

b) Edad-metodología.

El gráfico 12 da cuenta de las diferencias producidas en la opción metodológica teniendo en cuenta los distintos grupos de edad de los participantes:

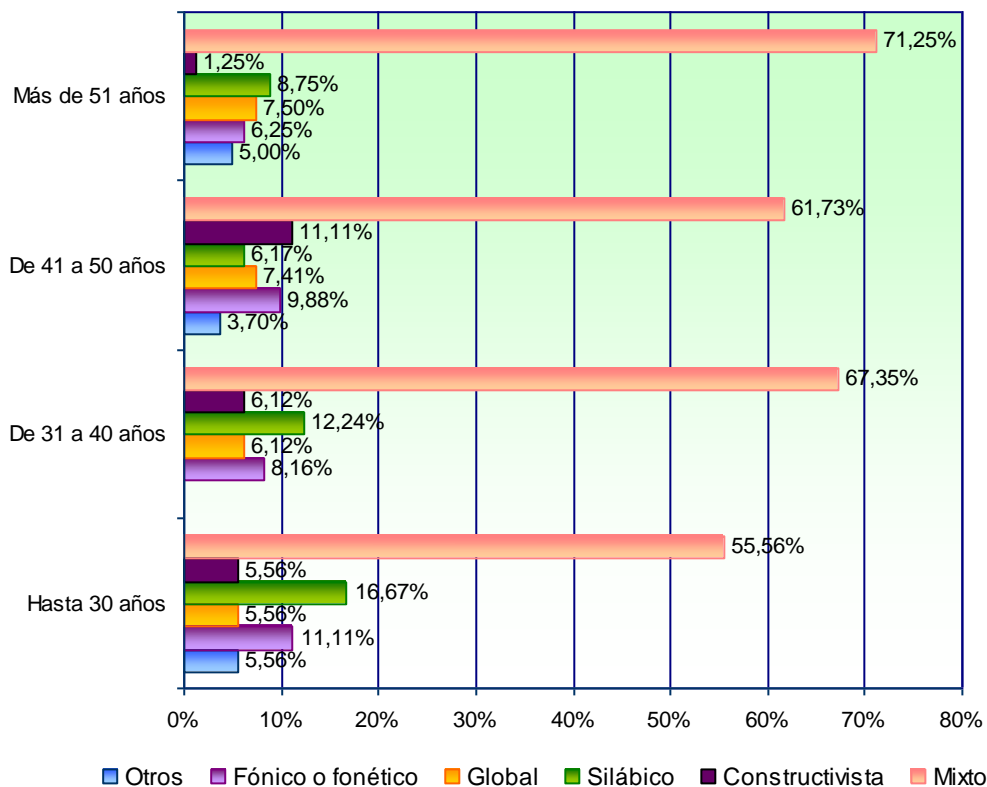


Gráfico 12. Autoadscripción metodológica según edad.

Es evidente que los enfoques metodológicos de carácter mixto son, con mucha diferencia, los más elegidos por todos los grupos de edades, destacando, en primer lugar, el grupo de los profesores y profesoras mayores de 51 años (71,25%), seguidos por aquellos que tienen de 31 a 40 (67,35%). Las demás opciones están bastante más equilibradas, si bien, y a título ilustrativo, podemos decir que el método fónico o fonético tiene entre el grupo de edad de hasta 30 años su mayor porcentaje (11,11%); mientras que, respectivamente, el global se asienta en mayor medida dentro de los mayores de 51 años (7,50%), el silábico también entre el sector docente de hasta 30 años (16,67%), y el constructivista entre el sector del profesorado que va de los 41 a los 50 años (11,11%).

c) Formación académica inicial-metodología.

El gráfico adjunto ilustra acerca de las opciones metodológicas manifestadas por los docentes en función de la titulación universitaria con la que acceden a su labor profesional:

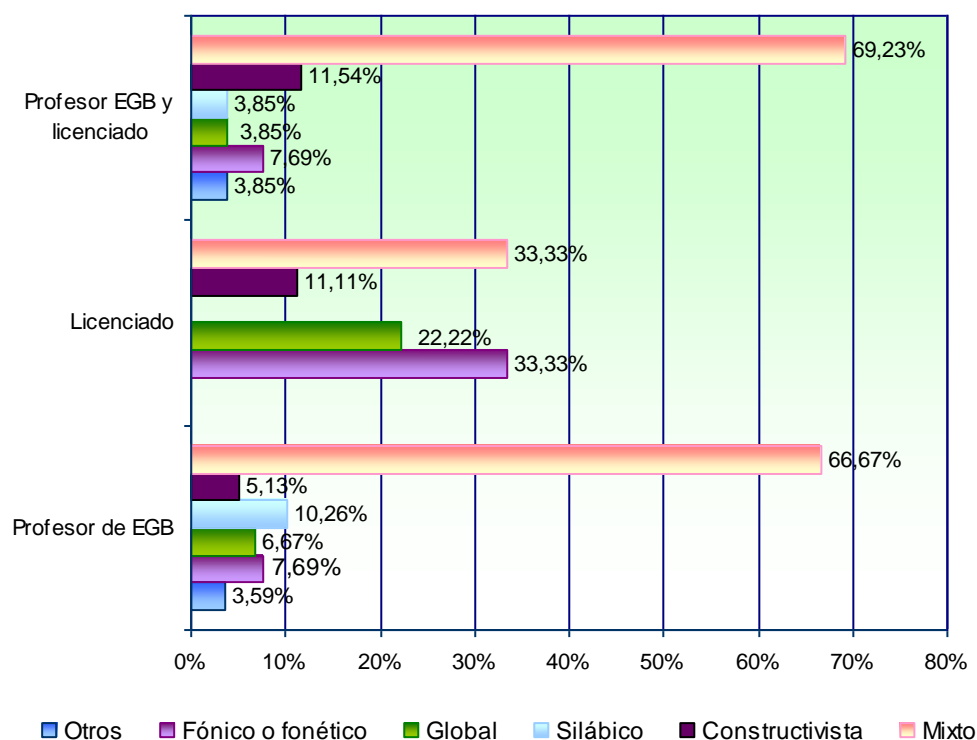


Gráfico 13. Autoadscripción metodológica según formación inicial.

Queda patente, otra vez, la superioridad de los métodos de carácter mixto, si bien son los maestros de formación inicial y los simultáneamente maestros y licenciados quienes, en mayor medida sustentan esta opción (66,67% y 69,23%, respectivamente). Parece, en cambio que los profesores que acceden a la profesión desde la titulación única de licenciatura optan, en igual de condiciones (33,33% en ambos casos) por los métodos mixtos y fonéticos, así como por los silábicos (22,22%).

d) Tipo de centro-metodología.

Como vamos a comprobar a través del gráfico 14, se producen en este caso diferencias especialmente interesantes:

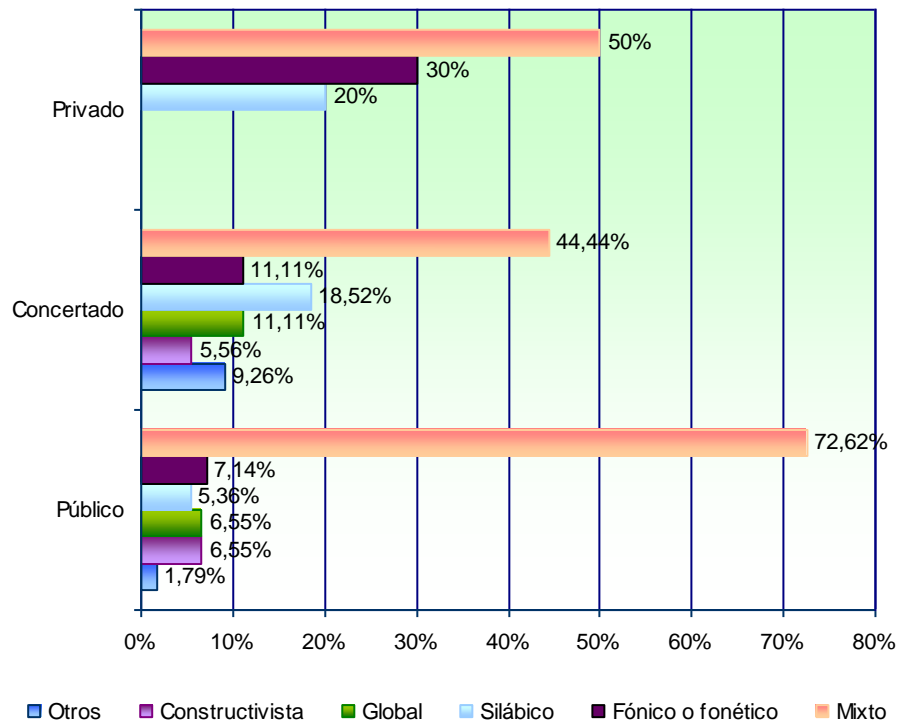


Gráfico 14. Autoadscripción metodológica según tipo de centro.

Los métodos mixtos destacan, sobre todo, en los centros públicos (72,62%), mientras que en los privados sólo llegan al 59% y en torno al 45% en los concertados. Es preciso destacar, además, la especialización de los centros estrictamente privados, dado que sólo contemplan 3 opciones metodológicas y con porcentajes importantes: el ya citado del 50% para los mixtos, el 30% para los fonéticos y el 20% para los silábicos; es decir, quedan fuera otros como los globales o constructivistas.

Los centros concertados, además, del comentado porcentaje (44,44%) de métodos mixtos, parecen especializarse en los silábicos (18,52%) y, en igual proporción (11,11%) en los fonéticos y globales. En los centros públicos, en los que dominan claramente los mixtos con el ya visto 72,62% de las opciones, se da un cierto equilibrio entre todos los demás, destacando no obstante los fonéticos (en torno al 7%) y los globales y constructivistas (6,55 en ambos casos).

e) Ámbito geográfico-metodología.

La variable que indica la localización del centro genera situaciones de evidente equilibrio por lo que hace referencia a su relación con la metodología de lectura y

escritura autodeclarada por los participantes en el estudio:

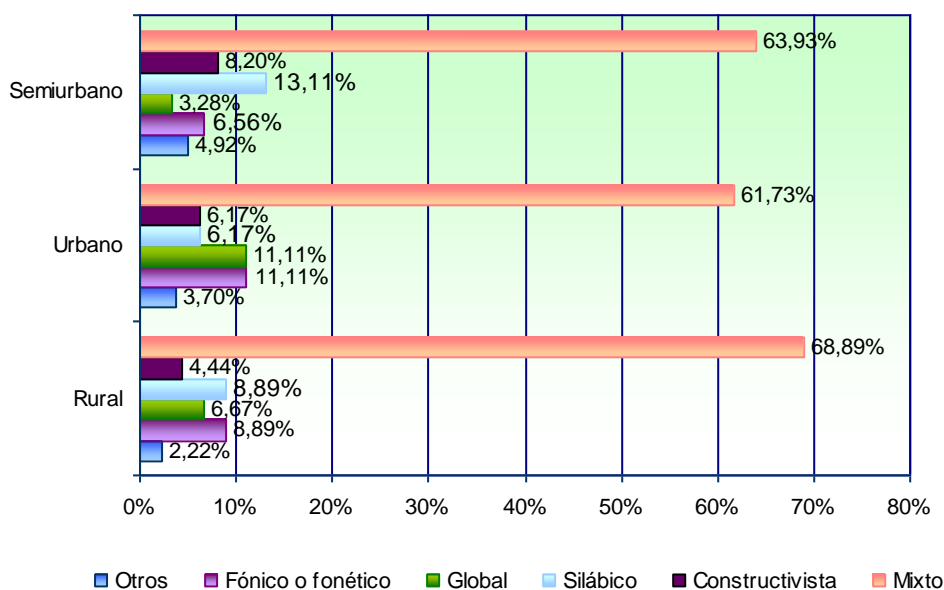


Gráfico 15. Autoadscripción metodológica según ámbito geográfico.

En efecto, los métodos mixtos son los dominantes en los tres ámbitos geográficos (urbano, semiurbano y rural) y con unas proporciones similares que van desde un 62% a un 69%, siendo el porcentaje menor el de los centros educativos que se ubican en medios urbanos y el mayor el de aquellos situados en contextos rurales. Las demás opciones metodológicas también se distribuyen con cierto equilibrio, si bien destacan el método silábico con un 13% dentro del ámbito geográfico semiurbano, y el global y fonético (con un 11%) destacan en el ámbito urbano.

f) Docencia impartida (nivel educativo)-metodología.

La situación de equilibrio parece repetirse cuando consideramos el cruce entre el nivel educativo impartido en la actualidad (E.I. de 5 años/1º de E.P.) por el profesorado participante en el estudio y la metodología de lectura y escritura que dicen poner en práctica. De todas formas, el dato relevante, como veremos, es el que hace referencia a la situación de aquellos docentes ejercientes paralelamente en ambas etapas y niveles:

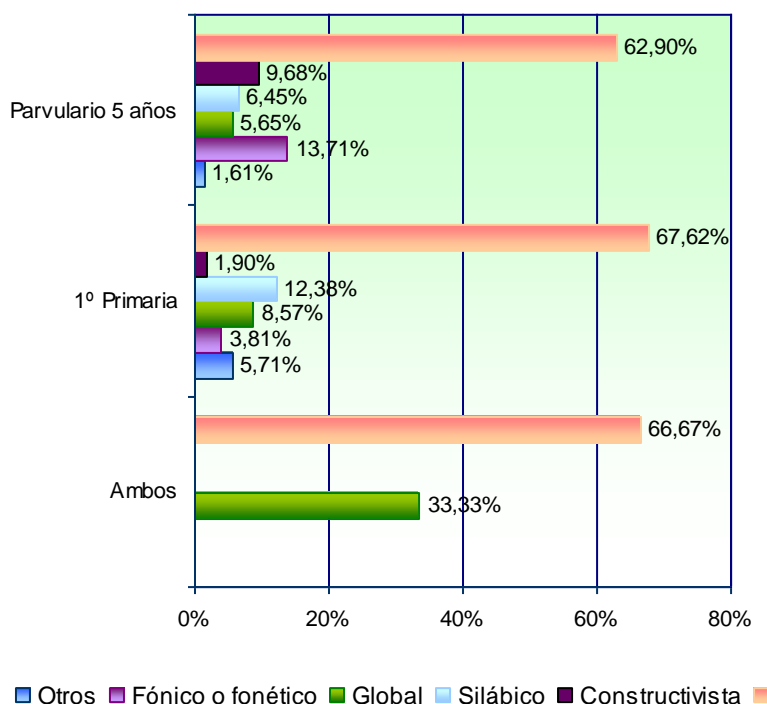


Gráfico 16. Autoadscripción metodológica según nivel impartido en la actualidad.

Como se puede comprobar, el método mixto constituye la opción más elegida por el profesorado, tanto en 1º de Educación Primaria (casi un 68%), como en Educación Infantil de 5 años (en torno al 63%), y también cuando consideramos al sector del profesorado que imparte docencia, simultáneamente, en ambos niveles (un 67%). De manera especialmente llamativa este último profesorado opta, en una proporción nada desdeñable (sobre un 33%) por métodos globales.

Tal situación apenas se matiza cuando consideramos los años de experiencia del profesorado en el actual nivel educativo. Así se refleja en la tabla siguiente:

Experiencia	Otros	Fónico o fonético	Global	Silábico	Constructivista	Mixto	Total
Menos de 5 años	3,2%	11,1%	6,3%	12,7%	3,2%	63,5%	100,0%
De 5 a 9 años	3,6%	7,1%	14,3%	0,0%	7,1%	67,9%	100,0%
De 10 a 14 años	0,0%	5,7%	5,7%	5,7%	11,4%	71,4%	100,0%
De 15 a 19 años	3,8%	3,8%	15,4%	3,8%	3,8%	69,2%	100,0%
De 20 a 24 años	3,6%	10,7%	3,6%	10,7%	10,7%	60,7%	100,0%
De 25 a 29 años	9,1%	9,1%	0,0%	9,1%	9,1%	63,6%	100,0%
Más de 30 años	10,0%	0,0%	10,0%	20,0%	0,0%	60,0%	100,0%
Ns/nc	3,2%	16,1%	3,2%	12,9%	3,2%	61,3%	100,0%

Tabla 13. Años de permanencia en el actual nivel educativo y metodología de autoadscripción

Se producen, de todas formas, algunos resultados llamativos y que afectan, sobre todo, al profesorado que lleva más años impartiendo el actual nivel educativo. Así, por ejemplo, entre los que llevan entre 25-29 años no tienen presencia los métodos globales, y entre aquellos que superan los 30 años ni los fonéticos ni los constructivistas.

Tampoco parece variar mucho la perspectiva cuando se tiene en cuenta la experiencia global previa del profesorado. Véase, en este sentido, la tabla adjunta:

Experiencia previa	Otros	Fónico o fonético	Global	Silábico	Constructivista	Mixto	Total
Menos de 5 años	5,6%	11,1%	0,0%	22,2%	5,6%	55,6%	100,0%
De 5 a 9 años	0,0%	7,1%	7,1%	7,1%	3,6%	75,0%	100,0%
De 10 a 14 años	0,0%	4,8%	9,5%	14,3%	4,8%	66,7%	100,0%
De 15 a 19 años	4,5%	9,1%	9,1%	4,5%	13,6%	59,1%	100,0%
De 20 a 24 años	5,1%	15,4%	2,6%	5,1%	12,8%	59,0%	100,0%
De 25 a 29 años	4,3%	0,0%	13,0%	8,7%	4,3%	69,6%	100,0%
Más de 30 años	6,0%	8,0%	12,0%	8,0%	2,0%	64,0%	100,0%
Ns/nc	0,0%	12,9%	3,2%	9,7%	3,2%	71,0%	100,0%

Tabla 14. Años de experiencia docente global y metodología de autoadscripción

Estos datos, sin embargo, nos permiten afirmar que el porcentaje mayor de los métodos mixtos se sitúa entre el profesorado de entre 25-29 años de experiencia (casi un 70%), mientras que el menor es el de los profesores con menos de 5 años de experiencia (sobre el 55%). Por lo que hace referencia al método silábico, su porcentaje mayoritario se ubica entre los profesores con menos de 5 años de experiencia docente (un 22%), siendo el menor el del grupo docente que cuenta entre 15-19 años de experiencia (4,5%). En lo que respecta al método fónico o fonético es el grupo de docentes con una experiencia de entre 20-24 años el que lo elige en mayor proporción (sobre el 15,5%), mientras que el grupo que va de los 25 a 29 años no registra ninguna adscripción a tal metodología.

Si consideramos la perspectiva constructivista, el porcentaje mayoritario se sitúa entre los profesores con una experiencia de entre 15-19 años, siendo los mayores de 30 los que en menor proporción dicen considerar tal metodología. Los métodos globales, finalmente, son elegidos en mayor porcentaje por el sector del profesorado que tiene una experiencia profesional de entre 25-29 años (13%), mientras que el porcentaje de

elección es nulo por lo que hace referencia a los profesores con menos de 5 años de práctica docente.

g) Formación continua-metodología.

Se producen, en estos casos, algunas diferencias de especial interés, tal como se refleja en el gráfico 17:

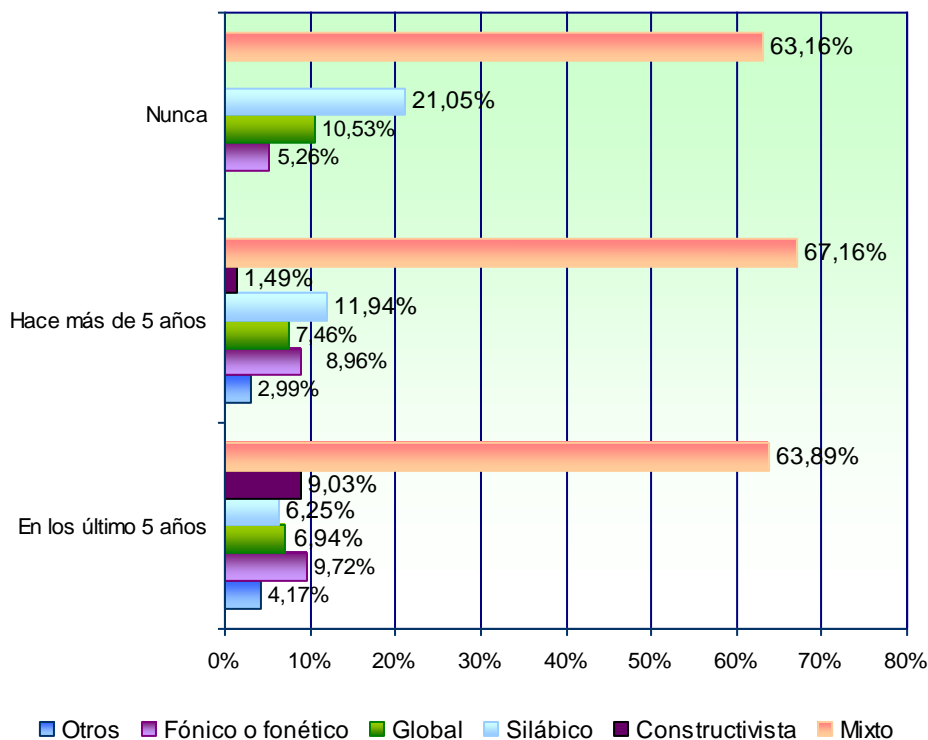


Gráfico 17. Autoadscripción metodológica según formación continua

Como vemos, se mantiene la tónica de prevalencia de los métodos mixtos al margen de los procesos de formación continua sobre metodología de lectura y escritura que haya seguido temporalmente el profesorado. Ahora bien, es importante consignar que el porcentaje mayoritario de los métodos silábicos está entre aquellos profesores que nunca han participado en procesos de formación continua sobre lectura y escritura (en torno al 21%), hecho que también sucede con los globales (10,53 %).

Por lo que hace referencia a los fonéticos, su porcentaje mayoritario se encuentra entre los profesores que han seguido alguna formación continua en los últimos 5 años o hace más (9,72% y 8,96%, respectivamente). Finalmente, la autoadscripción constructivista es prácticamente exclusiva de los profesores que recientemente recibieron formación, es decir, en los últimos 5 años (sobre un 9%).

9.1.2. Programación de tareas

Se agrupan en este apartado los ítems del cuestionario (CLE) que hacen referencia a la función docente de planificación previa de actividades específicas de lectura y escritura y/o, en su caso, al aprovechamiento de situaciones contextuales no previstas, pero que permiten trabajar distintos aspectos relacionados con las micro-habilidades lingüísticas de lectura y escritura.

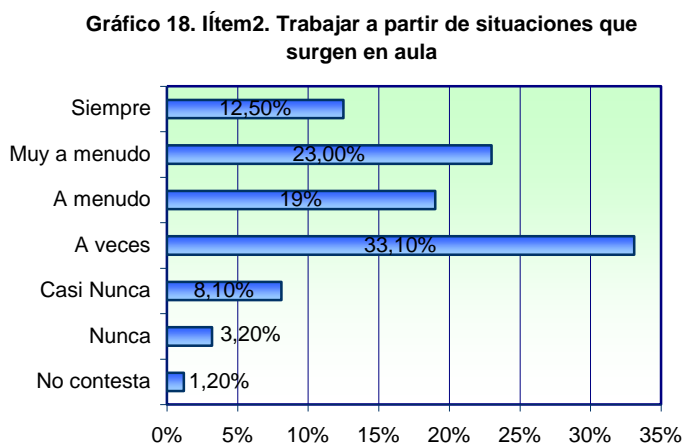
Los ítems, pues, que cubren este apartado son los siguientes:

- Ítem nº 2.
- Ítem nº 4.
- Ítem nº 5.
- Ítem nº 6.
- Ítem nº 7.
- Ítem nº 9.
- Ítem nº 13.
- Ítem nº 24.

El planteamiento concreto de tales ítems se formula a continuación, así como los datos derivados de las respuestas ofrecidas por los participantes en el estudio:

a) *Ítem 2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.*

El análisis de los datos pone de manifiesto que los docentes dicen aprovechar las diferentes situaciones que surgen en el aula para trabajar la lectura y la escritura. Así, se aprecia que más de la mitad emplea esta técnica frecuentemente (un 55% entre quienes lo hacen “*a menudo*”, “*muy a menudo*” y “*siempre*”). Tal como muestran el gráfico, el porcentaje mayoritario es de los docentes que “*a veces*” (33,10%) aprovechan las situaciones que surgen en el aula para trabajar la lectoescritura:



Ítem 2	Nº	%
Nunca	8	3,2%
Casi Nunca	20	8,1%
A veces	82	33,1%
A menudo	47	19%
Muy a menudo	57	23%
Siempre	31	12,5%
No contesta	3	1,2%
Total	248	100%

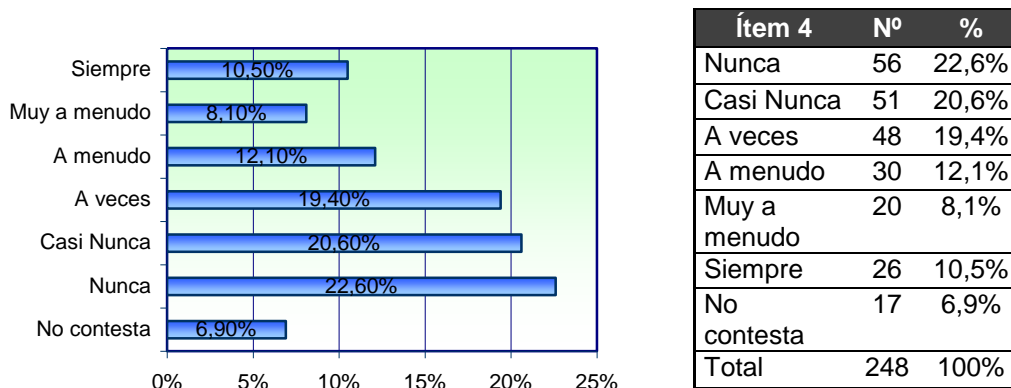
Resulta interesante comprobar, no obstante, que un 11,3% de los docentes “*nunca*” o “*casi nunca*” dice aprovechar las situaciones que puedan surgir en el aula para trabajar la lectura y escritura, es decir, parece ceñirse exclusivamente a las situaciones previamente planificadas.

En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas en relación con la participación de los docentes en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura; de tal manera que aquellas personas que han hecho este tipo de formación en los últimos 5 años son quienes más frecuentemente trabajan la lectura y escritura a partir de situaciones que surgen en el aula ($F = 8,190$; $Sig. = 0,00$).

b) *Ítem 4. En el centro donde trabajo ahora los maestros de las dos etapas organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y escritura.*

Los datos de coordinación (Infantil-Primaria) aportados por estos profesionales no son, precisamente, muy alentadores: un 22,6% de los docentes declara que “*nunca*” se coordinan con los maestros de otras etapas para organizar esta enseñanza, mientras que otro 20,6% dice no coordinarse “*casi nunca*”, y un 19,4% solo “*a veces*”.

Gráfico 19. ítem 4. Coordinación entre etapas.



En relación a los profesores que declaran hacer este tipo de coordinaciones, un 10,50% lo hace “*siempre*”, un 8,10% “*muy a menudo*” y un 12,10% “*a menudo*”.

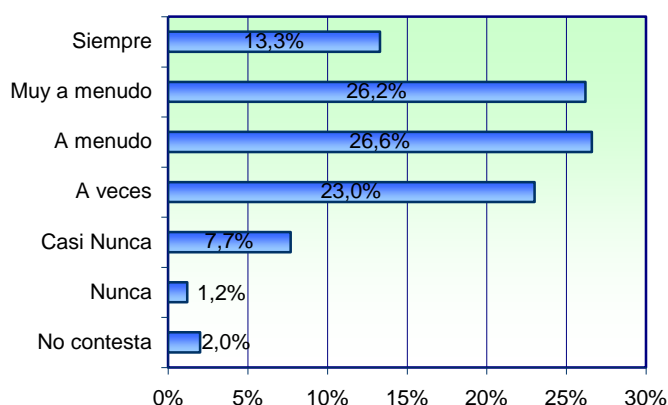
En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas en función de varias variables del estudio:

- El profesorado que imparte docencia en ambos cursos (Infantil 5 años y 1º Primaria) realizan con mayor periodicidad la coordinación de la enseñanza de la lectura y escritura entre el profesorado de las dos etapas educativas ($F = 3,930$; $Sig. = 0,021$).
- Las personas que han participado en actividades de formación sobre la lectura y escritura en los últimos 5 años son quienes con mayor frecuencia se coordinan con el profesorado de otras etapas educativas ($F = 4,870$; $Sig. = 0,008$).
- Las personas que desarrollan su labor docente en un centro educativo ubicado en un ámbito rural tienden a presentar mayores niveles de coordinación con el profesorado de las otras etapas educativas ($F = 4,047$; $Sig. = 0,019$).
- Los maestros con menos de 5 años de experiencia como docente, tienden a realizar en mayor medida este tipo de coordinación ($F = 2,034$; $Sig. = 0,043$).

c) *Ítem 5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.*

En relación al vocabulario que se les enseña en el aula a los escolares de estas etapas, un 52,8% de los docentes deciden tal vocabulario “*a menudo*” y “*muy a menudo*” en función de las experiencias que van aportando los niños. Un 13,3% dice aprovechar estas experiencias siempre, tal como muestran los datos:

Gráfico 20. Ítem 5. Decido vocabulario en función de experiencias del alumnado



Ítem 5	Nº	%
Nunca	3	1,2%
Casi Nunca	19	7,7%
A veces	57	23%
A menudo	66	26,6%
Muy a menudo	65	26,2%
Siempre	33	13,3%
No contesta	5	2%
Total	248	100%

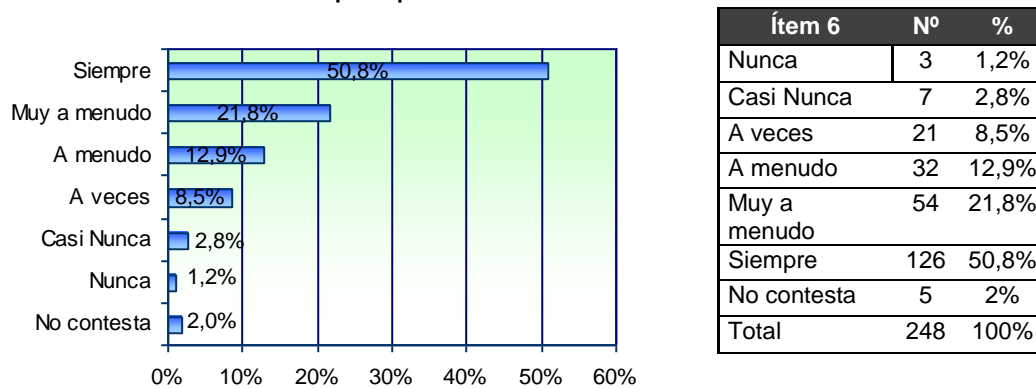
En este ítem se detectan diferencias significativas en función de varias variables del estudio:

- El profesorado que con mayor frecuencia decide el vocabulario a utilizar en las clases en función de las experiencias de los niños es aquel que trabaja en centros públicos ($F=8,333$; Sig. 0,000).
- Las personas que han participado en actividades de formación sobre la lectura y escritura en los últimos 5 años son quienes con mayor frecuencia deciden el vocabulario a utilizar en las clases en función de las experiencias de los niños ($F=6,200$; Sig.=0,002).

d) *Ítem 6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.*

Como se puede comprobar, la mitad de las personas que participan en el estudio (50,8%) “*siempre*” los tienen decididos al comienzo del curso, mientras que un 21,8% lo hacen “*muy a menudo*” y casi un 13% “*a menudo*”:

Gráfico 21. Ítem 6. Contenidos lecto-escritura decididos a principio curso



Se aprecia, por tanto, que la programación de estos contenidos es algo que estos docentes tienen planificado mayoritariamente al comienzo del curso escolar. De hecho, tan sólo un 1,2% dice no programarlo “*nunca*” y un 2,8% “*casi nunca*”.

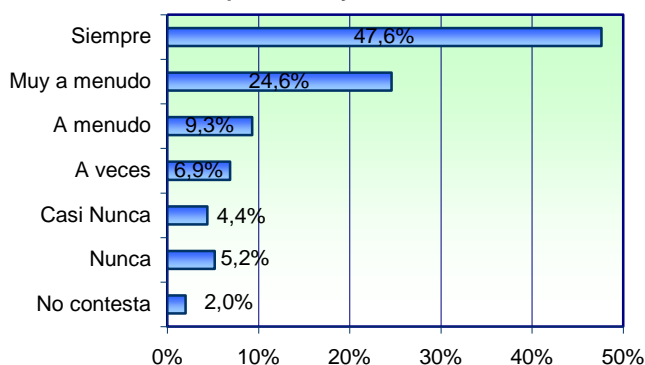
Como en casos anteriores, Se han detectado diferencias significativas en función de las siguientes variables:

- Las maestras de más de 51 años son quienes en mayor medida tienen decididos los contenidos de la lectura y escritura a comienzos de curso ($F=5,479$; Sig. 0,001).
- Los maestros que con mayor frecuencia dicen tener decididos los contenidos de lectura y escritura trabajan en centros privados ($F=4,322$; Sig. 0,014).
- Los docentes que tienen más de 30 años como experiencia global como maestro/a son los que más frecuentemente deciden los contenidos de lectura y escritura a comienzos de curso ($F=2,857$; Sig. 0,005).

e) *Ítem 7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.*

Casi la mitad de los docentes participantes en el estudio (47,6%) admiten que “*siempre*” programan un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido. Les siguen quienes dicen hacerlo “*a menudo*” (24,6%). Se observa, por tanto, que la programación de este tipo de actividades es algo habitual entre los profesores. De hecho, tan sólo un 5,2% no lo hace “*nunca*” y un 4,4% “*casi nunca*”:

Gráfico 22. Ítem 7. Programa horario actividades para letras y sonidos



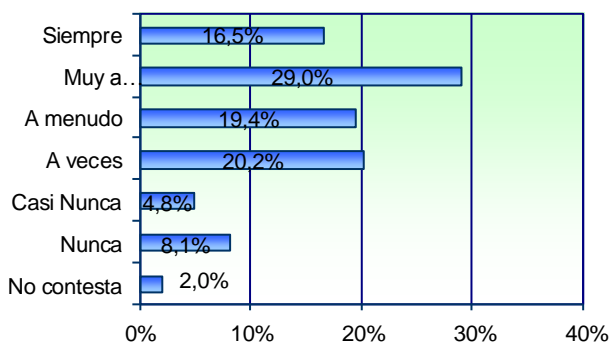
Ítem 7	Nº	%
Nunca	13	5,2%
Casi Nunca	11	4,4%
A veces	17	6,9%
A menudo	23	9,3%
Muy a menudo	61	24,6%
Siempre	118	47,6%
No contesta	5	2%
Total	248	100%

En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas en función del nivel en donde se imparta la docencia, de tal manera que el profesorado que imparte docencia en Educación Infantil (5 años) programa con mayor asiduidad un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido ($F=4,323$; $Sig.=0,014$).

f) *Ítem 9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto.*

La utilización de los libros de texto como una guía en la programación de los contenidos y actividades del curso es un recurso que estos docentes dicen usar con asiduidad (un 48,4% lo hace “a menudo” o “muy a menudo”) y un 16,5% “siempre”, tal como muestran los datos:

Gráfico 23. Ítem 9. Me guío por libros de texto



Ítem 9	Nº	%
Nunca	20	8,1%
Casi Nunca	12	4,8%
A veces	50	20,2%
A menudo	48	19,4%
Muy a menudo	72	29%
Siempre	41	16,5%
No contesta	5	2%
Total	248	100%

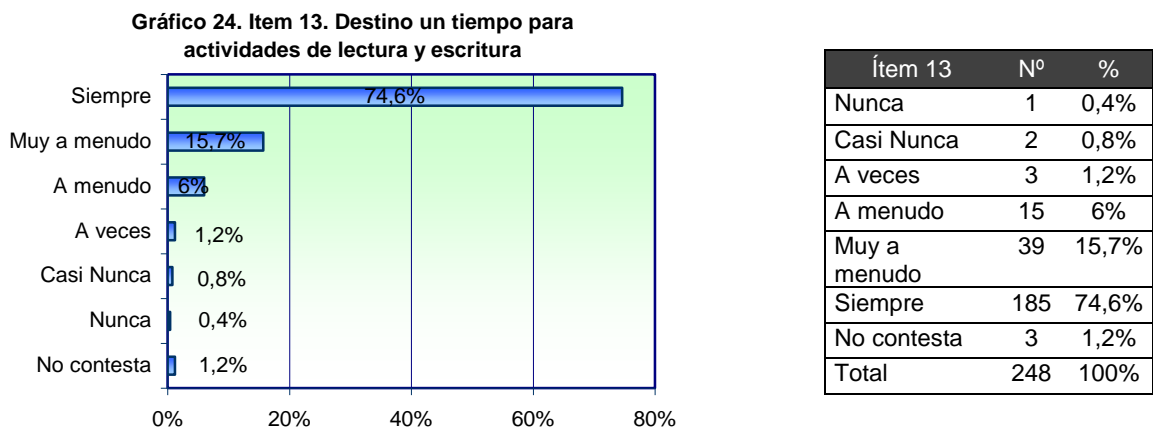
Los datos muestran el apoyo que parecen suponer los libros de texto para este tipo de actividades, pues tan sólo un 8,1% dice no usarlo “nunca” y un 4,8% “casi nunca”.

El análisis de la significatividad de las distintas variables de estudio nos ha permitido constatar que los maestros que con mayor frecuencia se guían por los libros de texto a la hora de programar las actividades y contenidos del curso son:

- Los docentes de más de 51 años ($F=4,422$; Sig. 0,005)
- Aquellos que desarrollan su actividad profesional en un centro educativo concertado ($F=3,889$; Sig. 0,022).
- Las personas que imparten docencia en 1º de Educación Primaria ($F =10,186$; Sig.=0,000).
- El profesorado que nunca ha participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura ($F =5,040$; Sig.=0,007).

g) *Ítem 13. En el horario escolar destino un tiempo específico para las actividades de la lectura y la escritura.*

Tres de cada cuatro docentes “siempre” destinan un tiempo específico del horario escolar para las actividades de la lectura y escritura, frente a un 0,4% que no lo hace “nunca” y un 0,8% que lo hace “casi nunca”:

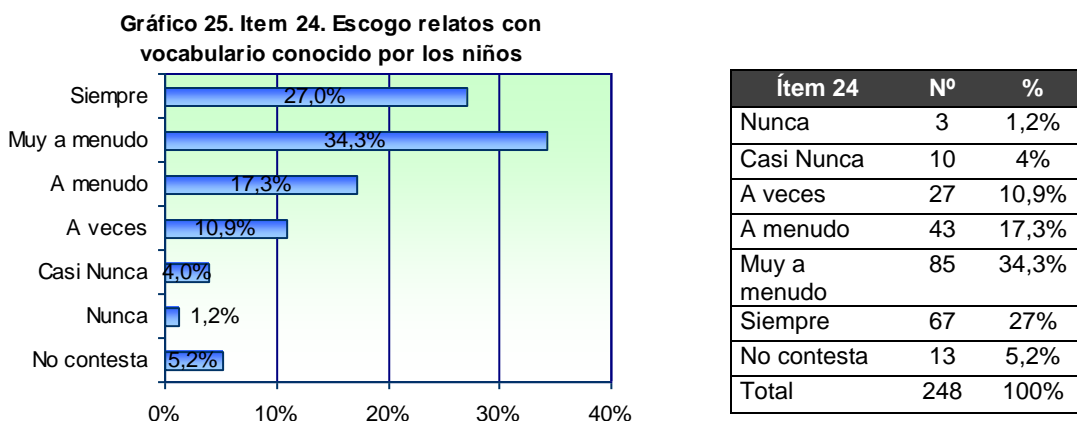


Desde el punto de vista de la significatividad estadística, es preciso señalar que los maestros y maestras que con mayor frecuencia dicen destinar un tiempo específico del horario escolar para las actividades de la lectura y escritura trabajan en centros privados ($F=4,120$; Sig. 0,017). También se han detectado diferencias significativas en función de la ubicación del centro educativo, de tal manera que los docentes que desarrollan su actividad en un ámbito urbano o semiurbano destinan con mayor

frecuencia un tiempo para estas actividades ($F=3,149$; $Sig.=0,045$).

h) *Ítem 24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.*

La práctica habitual del profesorado a la hora de proponer actividades de lectura y escritura parece ser escoger relatos cuyo vocabulario es conocido por los escolares. Un 34% de los docentes utiliza este método “*muy a menudo*”, mientras que un 27% lo hace “*siempre*”. En el gráfico adjunto se muestran los datos:



Los profesores que imparten docencia en 1º de Educación Primaria son quienes dicen escoger con mayor asiduidad este tipo de relatos y este hecho no se debe al azar, sino que tiene significatividad estadística ($F =6,231$; $Sig.=0,001$).

9.1.3. Organización del aula

En este bloque se agrupan los ítems del cuestionario (CLE) que hacen referencia a distintos aspectos de la organización del aula (agrupamientos, espacios, materiales, etc.). Los ítems que cubren este apartado son los siguientes:

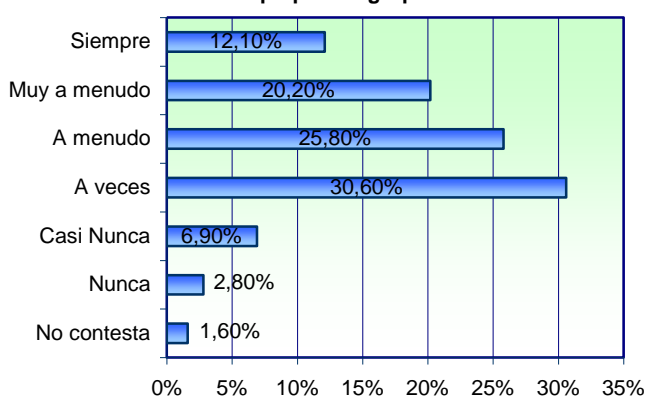
- Ítem nº 1.
- Ítem nº 11.
- Ítem nº 12.
- Ítem nº 15.
- Ítem nº 17.

El planteamiento concreto de estos ítems, como en el caso anterior, se formula a continuación, así como los datos derivados de las respuestas ofrecidas por los participantes:

a) *Ítem 1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos.*

Ante tal proposición el porcentaje mayoritario es el de aquellas personas que dicen hacerlo “a veces” (30,60%). Por su parte, uno de cada cuatro docentes lo hace “a menudo”, mientras que un 20,20% lo hace “muy a menudo” o un 12,10% que “siempre” sigue esta metodología. Tan sólo un 2,8% de la muestra admite no haber utilizado esta técnica “nunca” en sus clases, tal como muestran los datos de la gráfica siguiente. Se constata, en definitiva, que el agrupamiento en pequeños equipos de alumnos parece una práctica muy seguida por la generalidad del profesorado de la muestra:

Gráfico 26. Ítem 1. Actividades de lecto-escritura en pequeños grupos

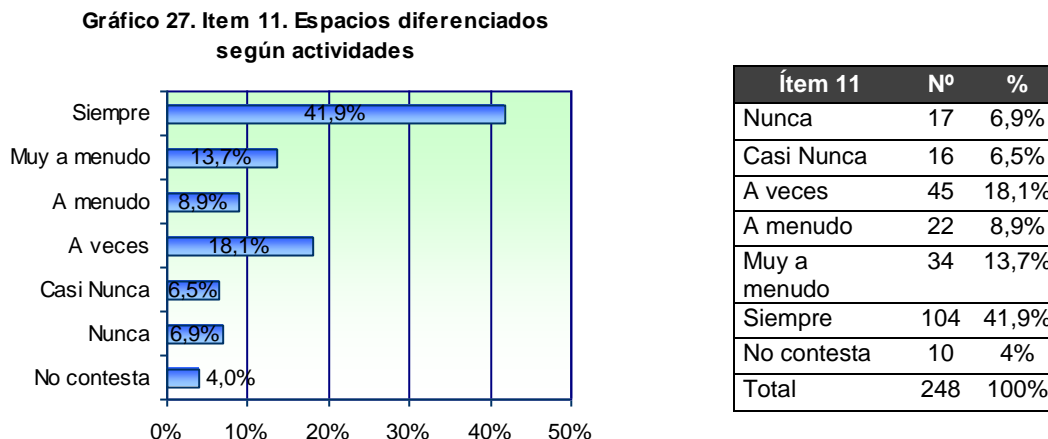


Ítem 1	Nº	%
Nunca	7	2,8%
Casi Nunca	17	6,9%
A veces	76	30,6%
A menudo	64	25,8%
Muy a menudo	50	20,2%
Siempre	30	12,1%
No contesta	4	1,6%
Total	248	100%

b) *Ítem 11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc.).*

A la hora de organizar esta enseñanza, una parte importante de los docentes que participan en el estudio son conscientes de la importancia que tienen los espacios en el aula tal como pone de manifiesto que un 41,9% de los maestros afirme disponer “siempre” en sus aula de espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen, mientras que un 18,1% lo hace “a veces” y un 13,7% “muy a menudo”, tal

como muestran los datos:



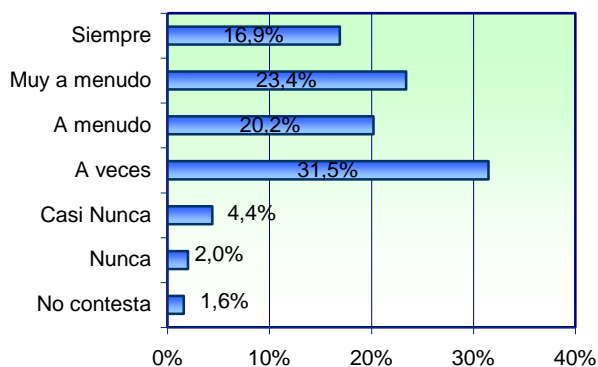
El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- Los maestros y maestras que imparten docencia simultáneamente en ambos niveles (Infantil 5 años y 1º Primaria) son quienes más frecuentemente dicen disponer en su aula espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen ($F = 28,813$; $Sig. = 0,000$).
- Los docentes que han participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los últimos 5 años son quienes con mayor frecuencia dicen disponer en el aula de espacios diferenciados en función de las actividades ($F = 3,615$; $Sig. = 0,028$).
- Las personas que tienen de 10 a 14 años de experiencia global son quienes más frecuentemente dicen contar en el aula con espacios diferenciados ($F = 2,378$; $Sig. = 0,018$).

c) *Ítem 12. Utilizo materiales como: anuncios, cartas, periódicos, comics, etc. Para las actividades de lectura y escritura.*

Tal como muestran los datos adjuntos, un 31,5% de los docentes de Educación Infantil y Primaria “a veces” dicen utilizar materiales como anuncios, cartas, etc., para las actividades de lectura y escritura. Les siguen quienes utilizan estos materiales “muy a menudo” (23,4%) y “a menudo” (20,2%). Tan sólo un 6,4% “nunca” o “casi nunca” utilizan este tipo de materiales:

Gráfico 28. Ítem 12. Uso de materiales diversos



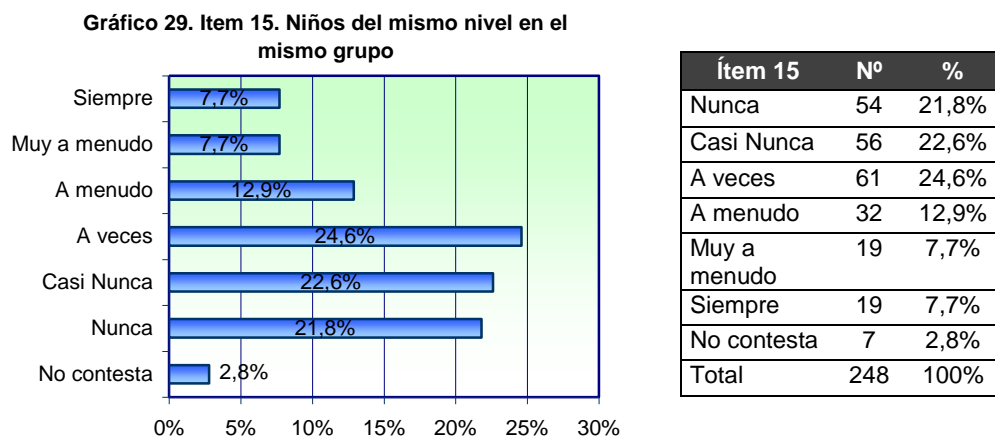
Ítem 12	Nº	%
Nunca	5	2,0%
Casi Nunca	11	4,4%
A veces	78	31,5%
A menudo	50	20,2%
Muy a menudo	58	23,4%
Siempre	42	16,9%
No contesta	4	1,6%

Los maestros que han participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los últimos 5 años son quienes con mayor frecuencia -y significatividad estadística- utilizan materiales como: anuncios, cartas, periódicos, comics, etc., para las actividades de lectura y escritura ($F = 5,904$; $Sig. = 0,003$).

También se han detectado diferencias estadísticamente significativas en función de la ubicación del centro educativo, de tal manera que los docentes que desarrollan su actividad en un ámbito rural dicen utilizar con mayor frecuencia este tipo de materiales en sus clases ($F = 3,683$; $Sig. = 0,027$).

d) Ítem 15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.

Para organizar las actividades de lectura y escritura, los maestros pocas veces agrupan a los escolares en función del nivel. Así, uno de cada tres dice hacerlo “a veces”, mientras que un 22,6% no lo hace “nunca” y un 21,8% “casi nunca”, tal como se puede ver en el siguiente gráfico:



Sólo el 15,5% de los maestros (entre quienes responden “*siempre*” y “*casi siempre*”) tienen como práctica habitual poner a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.

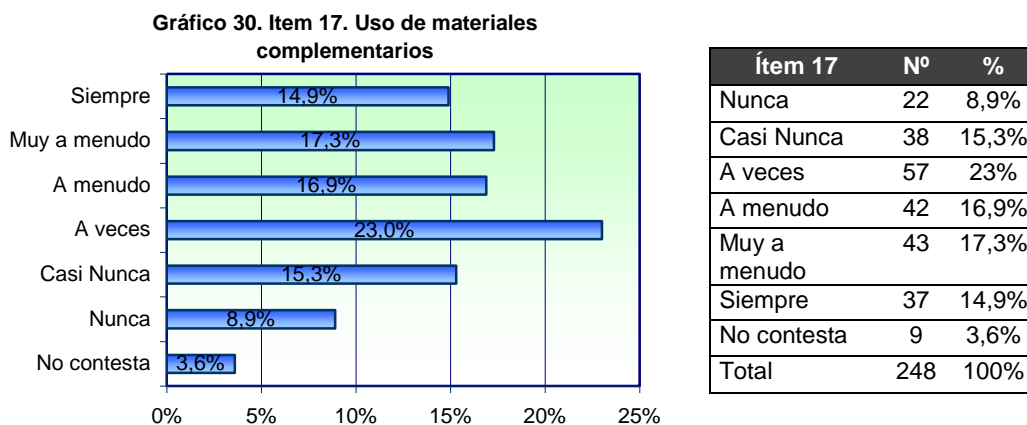
En este ítem se producen diferencias significativas en función de estas variables:

- Las maestras de más de 51 años son quienes con mayor frecuencia utilizan este criterio en sus clases ($F=4,022$; Sig. 0,008), agrupando a los niños del mismo nivel en el mismo grupo para las actividades de lectura y escritura.
- Los maestros que imparten docencia en ambos cursos (Educación Infantil de 5 años y 1º de Educación Primaria) son quienes con mayor frecuencia agrupan a los niños del mismo nivel en el mismo grupo para realizar actividades de lecto-escritura ($F=7,281$; Sig.=0,001).
- Las personas que tienen más de 35 años de experiencia como maestro/a son quienes más a menudo agrupan a los niños del mismo nivel en el mismo grupo para realizar actividades de lectura y escritura ($F=2,057$; Sig. 0,041).

Ítem 17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionarios, además de libros de cuentos.

La tendencia en relación a la utilización de materiales de apoyo complementarios a los libros de cuentos es positiva, ya que mientras que un 32,2 dice utilizar tales recursos

“siempre” y “muy a menudo”, solo un 24,2% dice no hacerlo “nunca” o “casi nunca”. Los resultados concretos, incluyendo todas las posibilidades de respuestas, aparecen en el gráfico que sigue:



Como se ve, aunque en términos absolutos la respuesta más utilizada es la de “a veces” (23%), las posibilidades positivas predominan sobre las negativas. Hay que señalar, además, que no se producen en este caso diferencias estadísticamente significativas.

9.1.4. Planteamiento de contenidos y actividades

Agrupamos en este bloque a los ítems del cuestionario (CLE) relacionados con las características de los contenidos (explícitos e implícitos) de lectura y escritura que se trabajan en el aula, así como la puesta en práctica de las actividades concretas que los hacen operativos. Los ítems que cubren este apartado son los siguientes:

- Ítem nº 16.
- Ítem nº 18.
- Ítem nº 19.
- Ítem nº 20.
- Ítem nº 21.
- Ítem nº 23.
- Ítem nº 25.
- Ítem nº 26.
- Ítem nº 27.

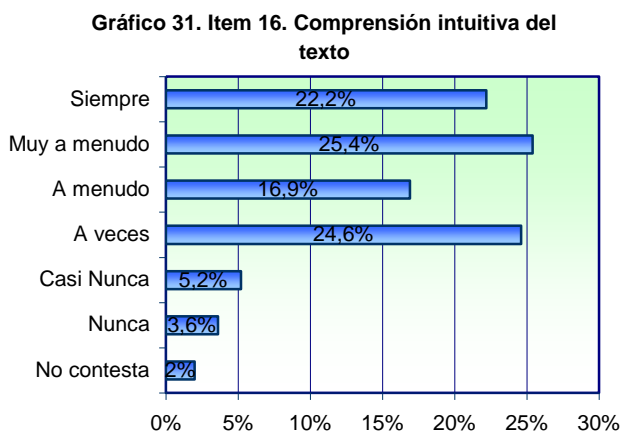
-Ítem nº 28.

-Ítem nº 29.

La plasmación concreta de estos ítems se formula a continuación, así como el comentario de los datos derivados de las respuestas ofrecidas por los participantes:

a) *Ítem 16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen o de otras pistas.*

Los datos contemplan como práctica habitual entre los docentes de ambos niveles educativos el acercamiento intuitivo hacia la lectura y escritura. Así, uno de cada cuatro, antes de pedir a los alumnos que lean, “*muy a menudo*” les sugiere que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen u otras pistas. Un 22,2%, por su parte, lo hace “*siempre*” y un 24,6% “*a veces*”. En el siguiente gráfico se muestran estos y otros datos:



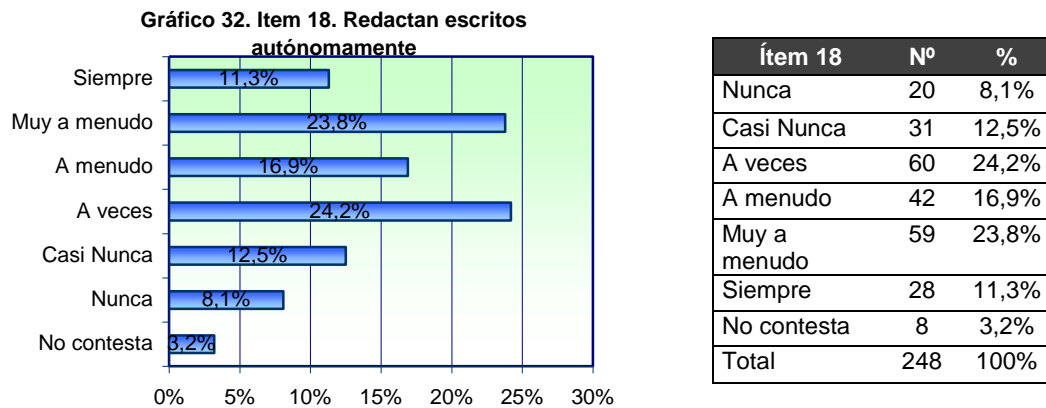
Ítem 16	Nº	%
Nunca	9	3,6%
Casi Nunca	13	5,2%
A veces	61	24,6%
A menudo	42	16,9%
Muy a menudo	63	25,4%
Siempre	55	22,2%
No contesta	5	2%
Total	248	100%

Las diferencias estadísticamente significativas se establecen con los maestros que imparten docencia en ambos niveles educativos simultáneamente (Educación Infantil 5 años y 1º de Educación Primaria), pues son éstos quienes con mayor frecuencia procuran que sus estudiantes comprendan lo que dice el texto a partir de imágenes o pistas ($F = 5,352$; $Sig. = 0,005$).

b) *Ítem 18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea*

individualmente o con otros compañeros.

Un 35,1% de los docentes afirma que en sus clases los escolares redactan escritos de forma autónoma “*siempre*” o “*muy a menudo*”, mientras que un 20,6% manifiesta que no lo hace “*nunca*” o “*casi nunca*”, tal como se comprueba en el gráfico 32:

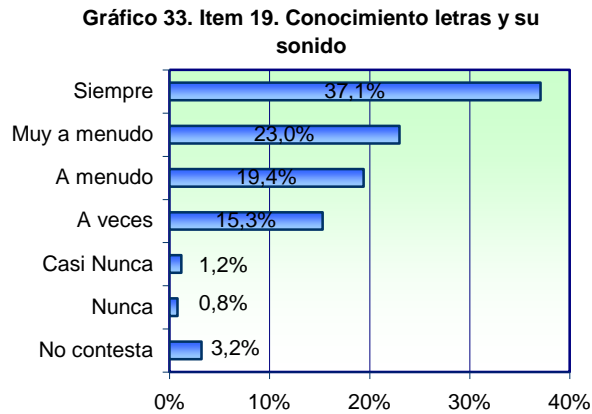


Otras soluciones más centradas, nos indican que el 24,2% de los escolares redactan escritos autónomos (individuales o compartidos con otros compañeros) “*a veces*”, mientras que casi un 17%, según la opinión de los profesores, lo hace “*a menudo*”.

Desde el punto de vista de la significatividad estadística, hay que indicar que el profesorado que ha participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los últimos 5 años es quien más recurre a la redacción de escritos autónomos por parte de los escolares ($F=4,584$; $Sig.=0,011$).

c) *Ítem 19. Recorro al conocimiento de las letras y los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.*

Un recurso especialmente frecuente que dicen utilizar los docentes para enseñar a leer y escribir es el conocimiento de las letras y sonidos. Así, un 37,1% dice recurrir a esta técnica “*siempre*”, mientras que un 23% lo hace “*muy a menudo*” y un 19,4% “*a menudo*”:

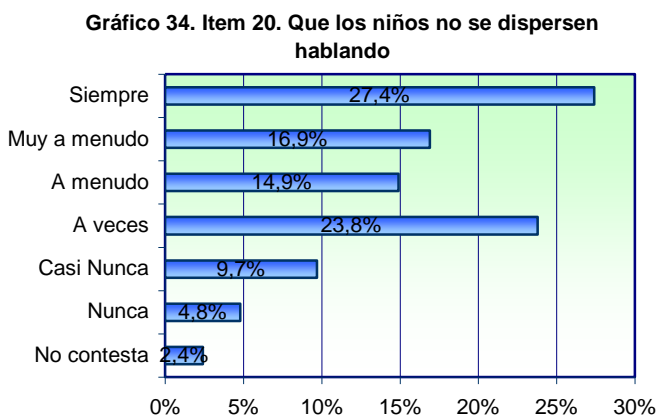


Ítem 19	Nº	%
Nunca	2	0,8%
Casi Nunca	3	1,2%
A veces	38	15,3%
A menudo	48	19,4%
Muy a menudo	57	23%
Siempre	92	37,1%
No contesta	8	3,2%
Total	248	100%

Las respuestas ofrecen, en este caso, pocas dudas, puesto que, como hemos visto, solo el 2% de los docentes encuestados declara no hacer uso de este recurso “nunca” o “casi nunca”. Hemos de señalar, además, que no se producen en este caso diferencias estadísticamente significativas cuando utilizamos las variables de contraste.

d) *Ítem 20. Procuero que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.*

En líneas generales, los maestros dicen evitar que los niños se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura. De modo que un 44,3% de los docentes afirma que sigue tal práctica “siempre” o “muy a menudo”, frente a 14,5% que no la haría “nunca” o “casi nunca”:

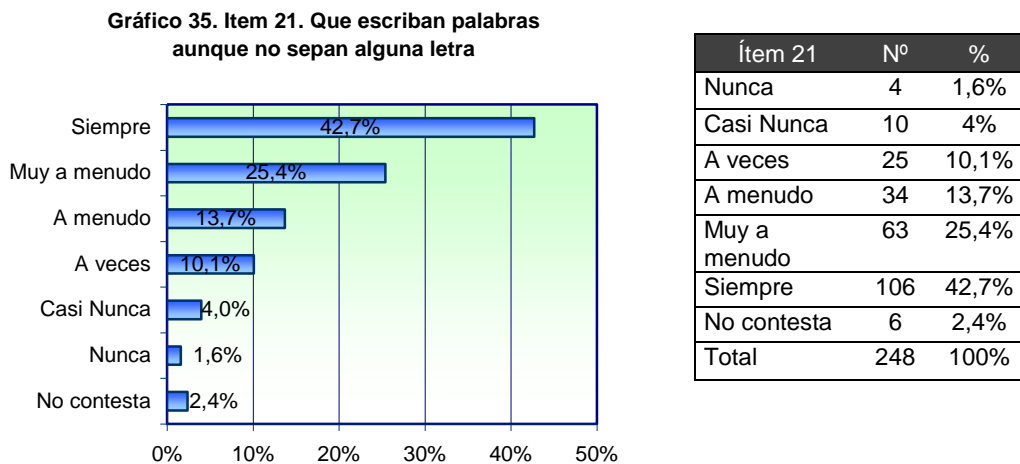


Ítem 20	Nº	%
Nunca	12	4,8%
Casi Nunca	24	9,7%
A veces	59	23,8%
A menudo	37	14,9%
Muy a menudo	42	16,9%
Siempre	68	27,4%
No contesta	6	2,4%
Total	248	100%

Se han detectado diferencias estadísticamente significativas en relación al tipo de centro educativo, observándose que los maestros que trabajan en centros educativos privados son quienes con mayor frecuencia procuran que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura ($F=3,367$; Sig. 0,036).

e) *Ítem 21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan, aunque no sepan algunas letras.*

Un 42,7% de los docentes que responden al cuestionario alientan “*siempre*” a los niños para que escriban las palabras que necesitan, aunque tengan palabras con algunas letras, mientras que uno de cada cuatro lo hace “*muy a menudo*” y un 13,7% “*a menudo*”. Se observa que son pocos los maestros que dicen no animar a los niños a escribir estas palabras (un 1,6% no lo hace “*nunca*” y un 4% “*casi nunca*”):



Se puede afirmar que se producen correlaciones estadísticamente significativas con algunas variables del estudio en los siguientes casos:

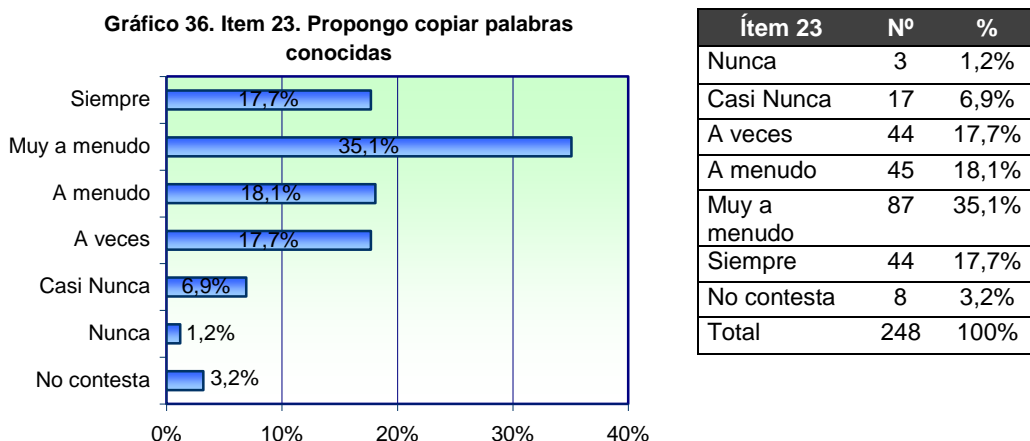
- Los maestros que imparten docencia en ambos niveles (Educación Infantil de 5 años y 1º de Educación Primaria) son quienes con mayor frecuencia incitan a que los escolares escriban las palabras ($F =4,780$; Sig.=0,009).
- Los maestros que han participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los últimos 5 años son quienes más alientan a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras

($F=3,888$; $Sig.=0,022$).

- Los docentes que tienen más de 35 años de experiencia en ese nivel educativo son quienes más frecuentemente animan a los escolares a escribir palabras, aunque no sepan algunas letras ($F =2,105$; $Sig.=0,030$).

f) *Ítem 23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.*

Los profesores dicen proponer copiar palabras conocidas “*muy a menudo*” en un porcentaje del 35,1%, mientras que un 17,7% lo hace “*siempre*” y un 18,1% “*a menudo*” En torno al 8% de los docentes encuestados dice que “*nunca*” o “*casi nunca*” utiliza está técnica para enseñar a escribir, tal como se representa en la siguiente gráfica:

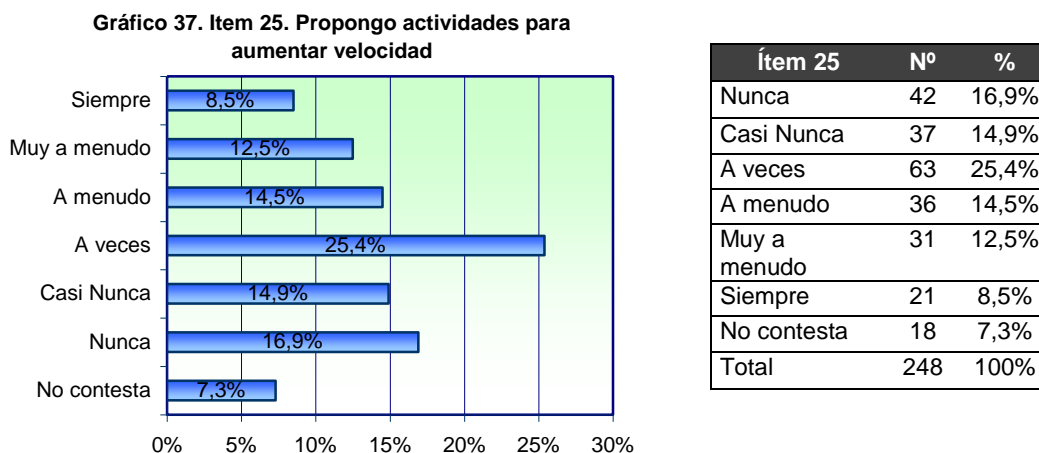


Desde el punto de vista de la significatividad estadística, los profesores del tramo de edad de 41 a 50 años son quienes con menor frecuencia propone copiar palabras conocidas para enseñara a leer y escribir, mientras que los del tramo de edad de 31 a 40 años son los que más proponen este tipo de actividades ($F=2,894$; $Sig. 0,036$).

g) *Ítem 25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.*

Cuando se les plantea a los docentes la posibilidad de realizar actividades especiales en el aula para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta, se observan fuertes reticencias, puesto que los porcentajes que mayor peso tienen se

corresponden con las opciones de respuesta “a veces” (25,4%), “casi nunca” (14,9%) y “nunca” (16,9%). El resto de los datos se muestran en el siguiente gráfico:

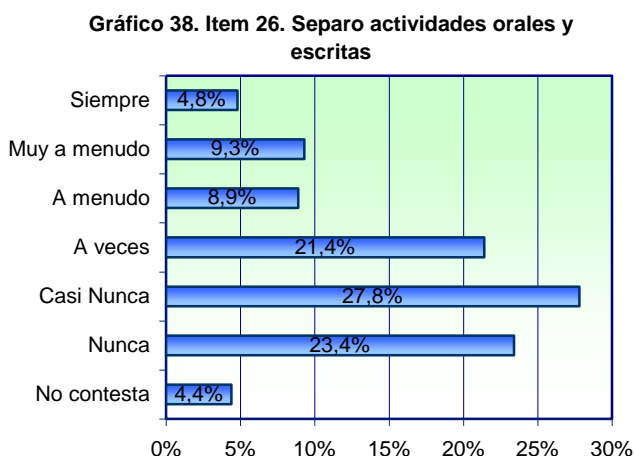


En este caso, conviene destacar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de algunas de las variables del estudio:

- Los docentes que desarrollan su actividad en un centro de titularidad privada son los que con mayor frecuencia proponen actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta ($F=4,251$; Sig. 0,015).
- Las maestras y maestros que imparten docencia en 1º de Educación Primaria son quienes con mayor asiduidad proponen este tipo de actividades ($F =4,081$; Sig.=0,018).

h) *Ítem 26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.*

A partir de las respuestas dadas por los profesores se aprecia que, en líneas generales, son ciertamente escasos los que habitualmente separan las actividades de lengua oral y las actividades de lengua escrita. De hecho, solo dice seguir tal práctica “siempre” y “muy a menudo” un 14% de los participantes en el estudio:



Ítem 26	Nº	%
Nunca	58	23,4%
Casi Nunca	69	27,8%
A veces	53	21,4%
A menudo	22	8,9%
Muy a menudo	23	9,3%
Siempre	12	4,8%
No contesta	11	4,4%
Total	248	100%

El bloque mayoritario se sitúa, en efecto, entre quienes desechan la posibilidad de separación de actividades orales y escritas. Así, el 27,8% admite que “*casi nunca*” separa las actividades, mientras que un 23,4% no lo hace “*nunca*” y un 21,4% lo hace “*a veces*”.

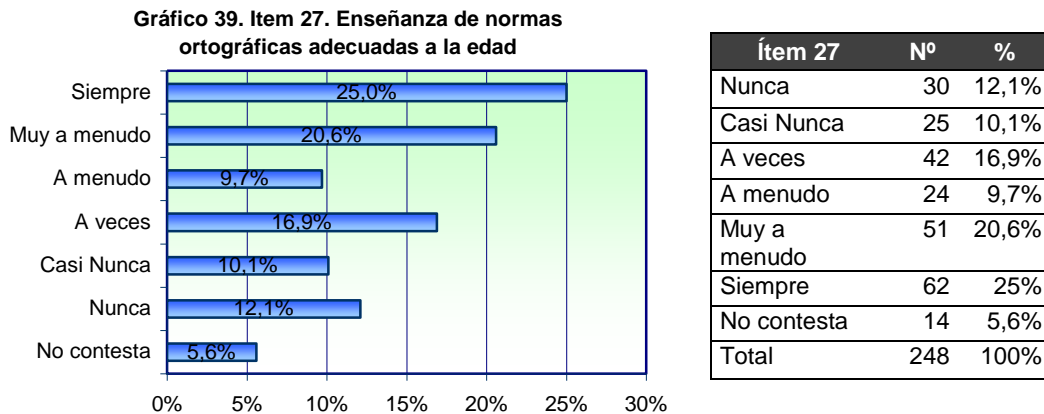
También aquí, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de algunas de las variables del estudio, a saber:

-Los maestros menores de 30 años son quienes con más frecuencia separan las actividades de la lengua oral de las de lengua escrita ($F=3,284$; Sig. 0,022).

Los docentes que desarrollan su actividad en un centro de titularidad privada son quienes, con mayor frecuencia, separan las actividades de la lengua oral de las de lengua escrita ($F=5,503$; Sig. 0,005).

i) *Ítem 27. Para enseñar la ortografía, enseñó las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.*

La importancia del conocimiento de las normas ortográficas para el desarrollo de la lengua escrita parece evidente para los profesores participantes en el estudio. Así, uno de cada cuatro docentes “*siempre*” enseña las normas ortográficas adecuadas a la edad y un 20,6% lo hacen “*muy a menudo*”, tal como muestran los datos:



Con todo, un nada desdeñable 22% de las maestras y maestros manifiesta que “*nunca*” o “*casi nunca*” enseña las normas ortográficas y luego las practica como técnica de escritura.

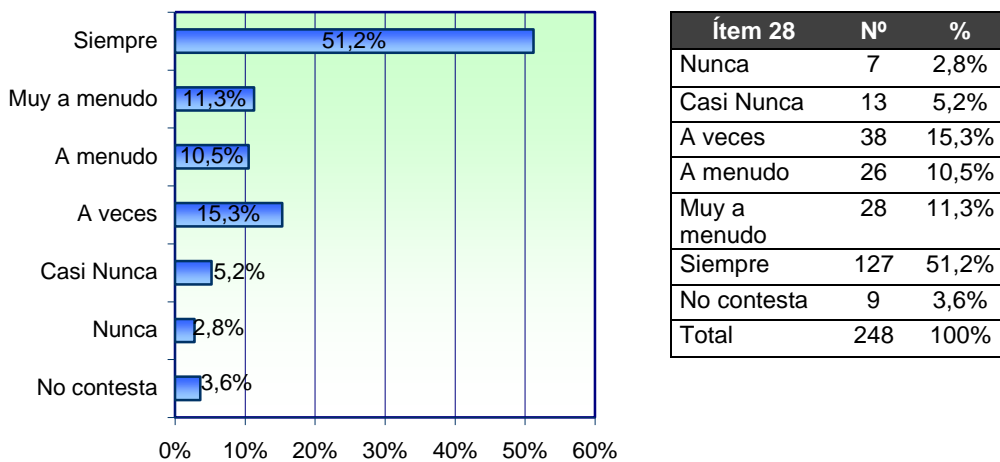
Algunas diferencias significativas que se producen en torno a este ítem son:

- Los maestros de 41 a 50 años son quienes con menor frecuencia enseñan las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican ($F=3,066$; Sig. 0,029).
- Los maestros que imparten docencia en 1º de Educación Primaria son quienes en mayor medida enseñan las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican ($F =13,894$; Sig.=0,000).
- Los maestros que nunca han participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura son quienes con mayor frecuencia enseñan las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practica ($F=5,137$; Sig.=0,007).

j) *Ítem 28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben.*

Algo más de la mitad de los docentes (51,2%) “*siempre*” proporciona al alumnado gomas de borrar o cualquier otro elemento para que los alumnos repasen y corrijan lo que escriben. En el punto opuesto están quienes “*nunca*” (2,8%) o “*casi nunca*” (5,2%) dicen proporcionar estos elementos. Los datos completos se recogen en el siguiente gráfico:

Gráfico 40. Ítem 28. Proporciono gomas u otros elementos para corregir



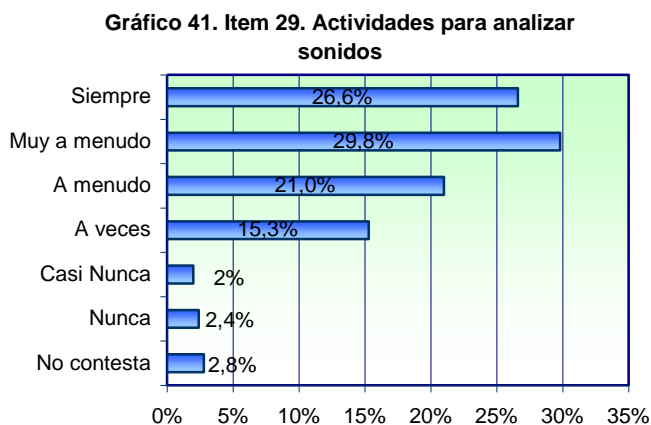
La observación del gráfico pone de manifiesto la tendencia general a facilitar tales elementos de corrección. En este ítem, además, se producen diferencias estadísticamente significativas si se tiene en consideración los años de experiencia en el actual nivel educativo de las personas que participan en el estudio.

Así, se observa que los maestros que tienen entre 5 y 9 años de experiencia en ese nivel son los que en mayor medida proporciona gomas de borrar u otros elementos ($F=2,003$; $Sig.=0,040$).

k) *Ítem 29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.*

En su gran mayoría las maestras y maestros realizan actividades para analizar los sonidos que conforman las palabras habladas. Los datos muestran como el 56,5% de los docentes dicen poner en práctica tal posibilidad “*siempre*” o “*muy a menudo*”, mientras que un 21% lo hace “*muy a menudo*”.

Véase el gráfico correspondiente.



Ítem 29	Nº	%
Nunca	6	2,4%
Casi Nunca	5	2%
A veces	38	15,3%
A menudo	52	21%
Muy a menudo	74	29,8%
Siempre	66	26,6%
No contesta	7	2,8%
Total	248	100%

En este ítem se han detectado diferencias significativas en función del nivel educativo en donde desarrolla su actividad el profesorado. Así, las personas que imparten docencia en Educación Infantil de 5 años realizan actividades para analizar los sonidos de las palabras con mayor frecuencia que el resto de docentes ($F=3,715$; Sig. 0,026).

9.1.5. Evaluación

En este bloque se incluyen los ítems del cuestionario (CLE) que toman como referencia la evaluación del progreso de los alumnos en lectura y escritura, tanto desde la perspectiva de los resultados alcanzados como de los procesos de aprendizaje generados. Los ítems que cubren este apartado son los siguientes:

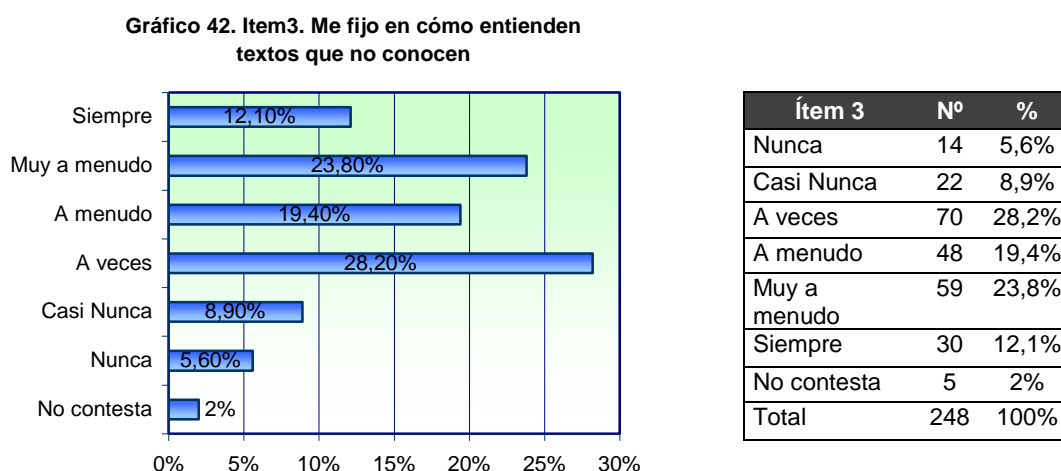
- Ítem nº 3.
- Ítem nº 8.
- Ítem nº 10.
- Ítem nº 14.
- Ítem nº 22.
- Ítem nº 30.

Formulamos a continuación el contenido concreto de estos ítems, así como el comentario de los datos derivados de las respuestas ofrecidas por los participantes:

a) *Ítem 3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se*

arreglan para entender textos que no conocen.

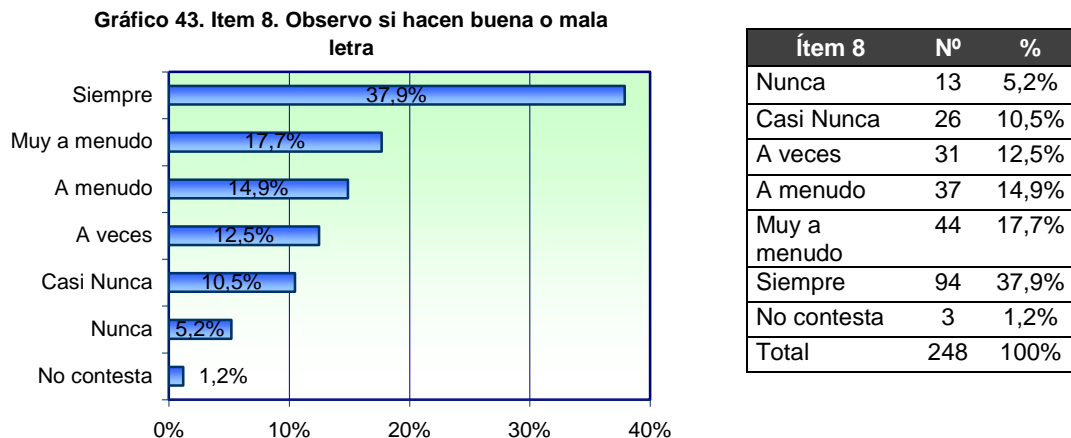
A pesar de que la respuesta mayoritaria es “a veces”, con un porcentaje que sobrepasa al 28%, los datos considerados globalmente ofrecen una perspectiva positiva en la que los docentes manifiestan fijarse en los mecanismos seguidos por los alumnos para entender textos que no conocen, en un porcentaje del 55,30% en el que se incluyen las opciones de “siempre”, “muy a menudo” y “a menudo”. Estos datos se pueden apreciar en la siguiente representación gráfica:



Como se observa, la opinión de los profesores en el sentido de que “nunca” o “casi nunca” observan tales mecanismos solo alcanza al 14,5% de las respuestas. No se producen, por otra parte, diferencias estadísticamente significativas en función de las variables tenidas en cuenta en el estudio.

b) *Ítem 8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra.*

Se trata, como veremos en la representación gráfica, de una de las respuestas más inequívocas del cuestionario: un 37,9% de los profesores dice observar la letra con la que escriben los alumnos “siempre”, seguidos por un 17,7% que lo hace “muy a menudo”. Es destacable el bajo porcentaje de personas que dicen fijarse poco en las letras: un 5,2% no lo hace “nunca”, un 10,5% no lo hace “casi nunca” y un 12,5% dice hacerlo “a veces”.

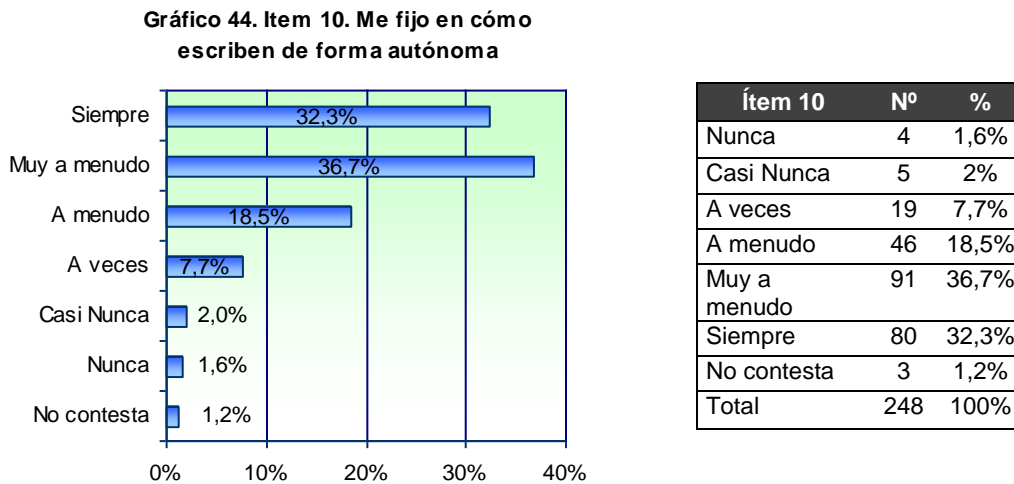


Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de algunas de las variables consideradas:

- En relación al sexo, los hombres son quienes en mayor medida dicen observar si los escolares hacen buena o mala letra para apreciar su progreso ($F = 6,630$; $Sig. = 0,011$).
- Los docentes de hasta 30 años y de más de 51 años son quienes más dicen fijarse si los alumnos hacen una buena o mala letra para apreciar su progreso ($F = 4,284$; $Sig. = 0,006$).
- También se producen diferencias significativas en relación al tipo de centro educativo, de tal manera que los maestros que con mayor frecuencia manifiestan observar si los estudiantes realizan buena o mala letra trabajan en centros privados ($F = 4,391$; $Sig. = 0,013$).
- Los maestros que imparten docencia en 1º de Educación Primaria suelen observar más periódicamente si los estudiantes realizan buena o mala letra para valorar su progreso ($F = 11,605$; $Sig. = 0,000$).
- Los maestros que nunca han participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura son quienes dicen prestar más atención a la caligrafía de los estudiantes ($F = 6,341$; $Sig. = 0,002$).
- Las personas que llevan más de 30 años como maestros son quienes más se fijan en la buena o mala letra para apreciar el progreso del aprendizaje ($F = 2,357$; $Sig. = 0,019$).

c) *Ítem 10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lecto-escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma breves textos.*

Como se puede apreciar en el gráfico adjunto, casi un 70% del profesorado dice fijarse “siempre” o “muy a menudo” en las realizaciones escritas autónomas de sus alumnos y alumnas y casi un 19% afirma que pone en práctica tal posibilidad “a menudo”, mientras que no lo hace “nunca” o “casi nunca” en un porcentaje ciertamente residual. En el gráfico 44 se pueden apreciar los datos concretos:

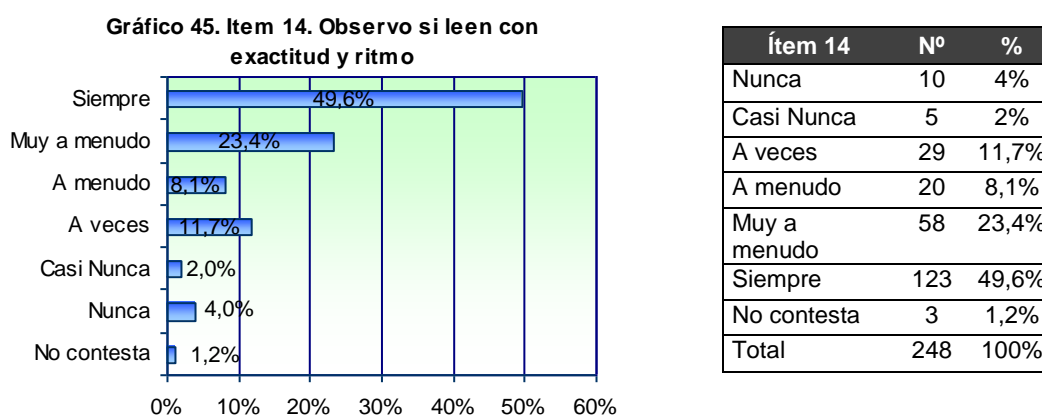


Estos resultados pueden explicarse en relación a algunas variables del estudio, de tal manera que:

- Los docentes que tienen estudios de Magisterio exclusivamente se fijan en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves en mayor medida que los que tienen una licenciatura o ambas titulaciones ($F=4,004$; $Sig=0,019$)
- Según se avanza en los diversos tramos de edad, los maestros se fijan con mayor frecuencia en si los niños escriben de forma autónoma breves textos ($F=3,118$; $Sig. 0,027$), siendo las personas de más de 51 años son quienes más observan la escritura autónoma del alumnado.
- Los maestros y maestras que imparten docencia en 1º de Educación Primaria son quienes con mayor frecuencia se fijan en cómo los niños escriben textos de forma autónoma para apreciar su progreso ($F =3,247$; $Sig.=0,041$).
- Las personas que llevan más de 30 años como maestros/a son quienes más se fijan en este aspecto ($F=2,175$; $Sig.=0,030$).

d) *Ítem 14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.*

Casi la mitad de los docentes (49,6%) dicen observar “*siempre*” si los escolares leen con exactitud y ritmo adecuado, mientras que un 23,4% lo hace “*muy a menudo*”. En sentido contrario, solo el 6% afirma que “*nunca*” o “*casi nunca*” realiza tales observaciones. Así se refleja en el gráfico que acompaña:

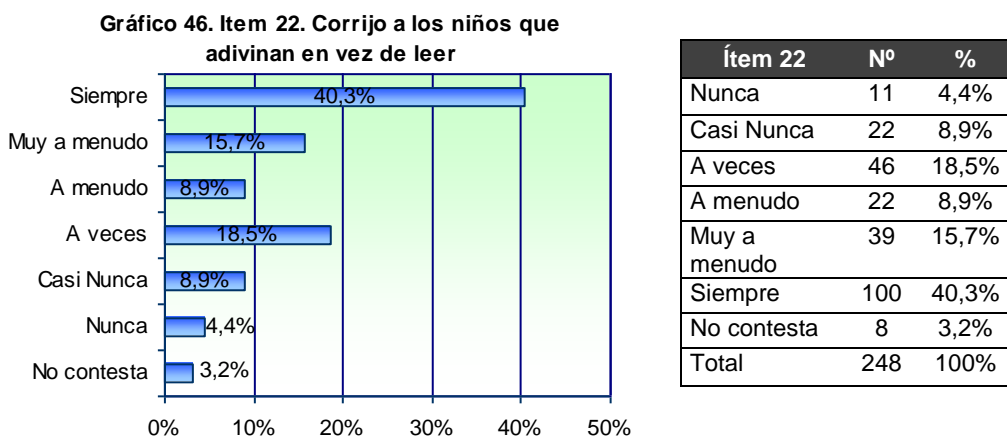


Desde el punto de vista de la significatividad estadística, podemos afirmar:

- Las maestras y maestros de más de 51 años son los que más se fijan en este aspecto ($F=3,464$; Sig. 0,017).
- Los docentes que trabajan en centros educativos privados son quienes con mayor frecuencia observan si los niños leen con exactitud y ritmo adecuado ($F=5,835$; Sig. 0,003).
- Los profesores que imparten docencia en 1º de Educación Primaria son quienes observan con mayor asiduidad si los niños leen con exactitud y ritmo adecuado ($F=20,492$; Sig.=0,000).
- Los profesores que nunca han participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura son quienes más observan si los niños leen con exactitud y ritmo adecuado ($F=4,660$; Sig.=0,010).
- Los docentes que tienen más de 30 años como experiencia global de maestro/a son quienes con mayor frecuencia observan si los niños leen con exactitud y ritmo adecuado ($F=3,007$; Sig. 0,003).

e) *Ítem 22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer.*

Cuando se les pregunta a los docentes si corrigen a los niños cuando adivinan las palabras en vez de leerlas, la posición mayoritaria es la de aquellos que lo hacen “*siempre*” (40,3%), seguidos por quienes lo hacen “*a veces*” (18,5%). Solo en torno a un 13% de los docentes dice no corregir “*nunca*” o “*casi nunca*” tal práctica. Los siguientes datos muestran estos y otros porcentajes:

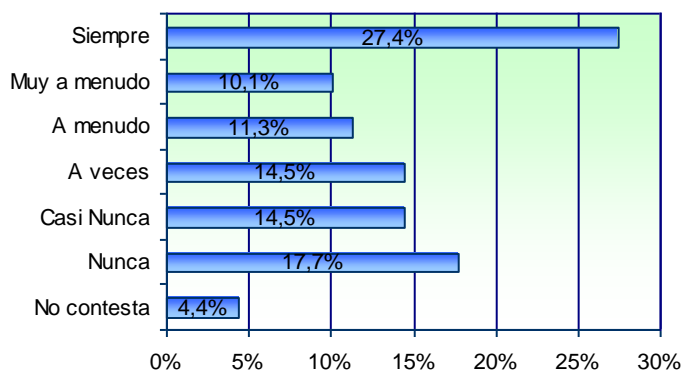


Los maestros que imparten docencia en 1º de Educación Primaria son quienes con mayor frecuencia corrigen a los escolares y ello tiene significatividad estadística ($F=5,475$; $Sig.=0,005$).

f) *Ítem 30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.*

Se han detectado posiciones de cierto equilibrio cuando se les pregunta a los maestros y maestras que participan en el estudio sobre si exponen los trabajos de los niños tal como los han escrito, aunque tengan faltas de ortografía. Por un lado están quienes “*siempre*” exponen estos trabajos (27,4%) o lo hacen “*muy a menudo*” (10,1%) y, por el otro, están quienes “*nunca*” (17,7%) o “*casi nunca*” (14,5%) exhiben en el aula tales trabajos. Véase el gráfico 47:

Gráfico 47. Ítem 30. Expongo trabajos con errores



Ítem 30	Nº	%
Nunca	44	17,7%
Casi Nunca	36	14,5%
A veces	36	14,5%
A menudo	28	11,3%
Muy a menudo	25	10,1%
Siempre	68	27,4%
No contesta	11	4,4%
Total	248	100%

Puede afirmarse que las valoraciones de este ítem correlacionan significativamente con algunas variables del estudio:

- Los maestros que con mayor frecuencia exponen los trabajos de los niños y niñas tal y como los han escrito son aquellos que trabajan en centros de titularidad pública ($F=5,000$; Sig. 0,007).
- Las personas que dan clase en ambos cursos (Educación Infantil – 5 años- y 1º de Educación Primaria) son quienes con mayor asiduidad exponen los trabajos de los niños tal y como los han escrito ($F =6,454$; Sig.=0,002).
- Los maestros que han participado en actividades de formación continua en los últimos cinco años presentan mayor tendencia a exponer los trabajos ($F =3,287$; Sig.=0,039).

9.2. Resultados obtenidos a partir de las entrevistas y observación participante:

9.2.1. El aula situacional

El aula de 3º de infantil que denominaremos *situacional* (AS) como punto de partida, en función de las prácticas declaradas por la maestra, pertenece a un colegio público situado en Oviedo, en un barrio de clase obrera, aunque con urbanizaciones nuevas que han contribuido a un alumnado de clase media, con pocos inmigrantes.

Se seleccionó esta aula por el conocimiento previo que teníamos de la experiencia docente de la maestra al haber sido tutora de prácticas de una de nuestras alumnas, su buena disposición para mostrarnos lo que hacía en el aula y el interés que demostró por la investigación.

El grupo-clase está compuesto por 12 niños y 13 niñas. No hay alumnado con necesidades educativas. La maestra les ha acompañado desde el inicio en Infantil de 3, 4 y ahora en 5 años. Tras la realización de la prueba inicial de conocimientos, se seleccionaron 8 niños para focalizar sobre ellos las observaciones (los 4 que habían obtenido las puntuaciones más altas y más bajas)

La maestra, a quien llamaremos Cristina, tiene 51 años y, 28 de ellos, experiencia docente en Educación Infantil. Ha participado en actividades de formación sobre lectura y escritura en los últimos cinco años. Cuando se le pregunta qué método utiliza para enseñar a leer y escribir ofreciéndosele las opciones del CLE (fonético o fónico, silábico, mixtos, globales, otros) se decanta por “métodos mixtos”.

En una primera observación general pudimos constatar la presencia de una cantidad considerable de textos escritos y materiales para componer textos. La disposición del aula en relación con la lectura y la escritura, podemos organizarla en las siguientes zonas:

- Zona de asamblea delimitada con una línea en el suelo. En la pared están en tiras de velcro, los nombres de los niños en letra enlazada (para pasar lista). Una pizarra Vileda con letras magnéticas mayúsculas y minúsculas y un rotulador grueso, columna con los nombres con velcro en mayúsculas que pone: “encargado”, alfabeto con mayúsculas y minúsculas, formas geométricas con su nombre escrito debajo, una bruja con su conjuro escrito.
- Rincones de juego simbólico rotulados con mayúscula: <JUGAMOS EN LA CASITA>, <JUGAMOS CON LOS COCHES>, <JUGAMOS EN LA PELUQUERÍA>, <JUGAMOS CON LOS DISFRACES>, <JUGAMOS CON LAS CONSTRUCCIONES>.
- Estanterías con materiales. Cada caja rotulada en mayúsculas con lo que contiene: <CERAS>, <PINTURAS>, <ROTULADORES>, <PLASTILINA>.

- Trabajo realizado por los niños y expuesto con algunas palabras de trazo ilegible: <POESÍA DEL INVIERNO>.
- Casilleros para guardar los trabajos con el nombre en mayúsculas del niño pegado con velcro.
- Estanterías con distintos tipos de textos: “Aprendiendo a consumir”, un periódico, publicidad de juguetes.
- Colgadores de los abrigos con los nombres de los niños en mayúsculas y su foto debajo.
- Expositor que permite ver la portada y el formato de los textos literarios: fundamentalmente libros de cuentos y cómic.
- En el centro: zona de trabajo con dos filas de mesas enfrentadas de modo que los niños se sientan a ambos lados. En cada una está pegado con velcro el nombre del niño o la niña que se sientan allí en ese momento.
- En un lateral del aula, hay una mesa individual. Tiene libros, trabajos en curso y los objetos personales de la maestra, pero esta no la utiliza para trabajar. Suele estar de pie o en el momento de la asamblea, sentarse en una silla baja.

A lo largo de las observaciones, hemos podido constatar que las modificaciones que se han ido produciendo en el aula llevaron siempre aparejada la rotulación del nombre del nuevo elemento. Por ejemplo, se plantaron lentejas <LENTEJAS>, o alguien trajo lavanda <LAVANDA>.

9.2.1.1. La entrevista a la maestra

Como ya explicamos en el apartado correspondiente a la metodología de la investigación, se realizó una entrevista semiestructurada a la maestra, partiendo de un guion establecido, posibilitando siempre respuestas abiertas y flexibilidad en las preguntas. Se pretendía obtener información de la metodología que utilizaba cuando enseñaba a leer y a escribir y su adscripción a un tipo de prácticas. Una vez transcrita la entrevista, se organizaron los datos en torno a los ámbitos objeto de investigación y

se aglutinaron preguntas en función de los objetivos perseguidos, la planificación, metodología, las dinámicas de las actividades y la evaluación³⁷. A continuación, ofrecemos una síntesis de los resultados, citando textualmente a la maestra cuando lo consideramos necesario para complementar la información:

a) ¿ Qué objetivo te planteas al terminar el curso de 5 años, en relación con la lectura y la escritura?

El objetivo prioritario para Cristina es la comprensión y la capacidad de expresar ideas por escrito, incidiendo en la funcionalidad de lo escrito. Es significativo el modo en que concibe la alfabetización inicial en clave de capacidades y reitera hasta cuatro veces el término. Así indica:

“...Que sean capaces de comprender lo que leen y que sean capaces de escribir, de expresar, o sea, que utilicen el lenguaje escrito como comunicación [...] que sean capaces de comunicar algo, que sean capaces de escribir una nota para llevar a casa, o una carta a un compañero, un mensaje para alguien...” (ENTCristina).

b) ¿Planificas los contenidos con antelación? ¿Tienes un momento durante el día para enseñar a leer y a escribir?

Cristina se refiere a esta cuestión explicando que debe tener una mínima programación y que además el centro tiene que organizar un horario porque hay actividades con especialistas. De todos modos, siempre desde la flexibilidad, que considera, debe estar presente en el aula de Educación Infantil:

“Tengo que tener en cuenta el horario, porque tenemos actividades con especialistas y, entonces, [...] tengo que ir adaptándolo [...] Eso no quiere decir que no lo cambie por algún motivo porque surja otra actividad” (ENTCristina).

c) Metodología. ¿Qué haces para enseñar a leer y a escribir?

La maestra explica el proceso como un *continuum* desde que inició el primer contacto con los alumnos en 3 años. Así la iniciación con el texto escrito es a través de palabras significativas:

³⁷ La transcripción completa de la entrevista se incorpora en el Anexo III

“Empezamos a través de su propio nombre [...] Empezamos desde el primer día con unas tarjetas, que ponemos para pasar lista, empezamos con la fotografía, la tarjeta se pone para pasar lista, en las perchas, en el sitio donde guardan el material, entonces, poco a poco, disponemos también de unas letras móviles con las cuales todos los días se pasa lista, se identifican a sí mismos...” (ENTCristina).

Cuando los niños entran en el tercer curso de Educación Infantil llegan muy motivados a la lectura y la escritura. Algunos, según Cristina, ya consiguieron llegar leyendo. En este punto, la maestra enfatiza el término leer, para incidir en el aspecto de comprensión de distintos tipos de textos:

“A 5 años, llegan muy motivados ya para leer, muy motivados, y algunos ya, leyendo perfectamente, porque en el curso de 4 ya lo consiguieron [...] De 25, pues leyendo a 5 años, cinco este curso, y ahora son siete u ocho a estas alturas [...] (entendiendo por leer) Leer en un periódico, en un libro ... en lo que sea. O sea, no una frase pequeña, ni determinadas palabras con determinadas letras. No, leer” (ENTCristina).

Cuando se le pregunta por la comprensión de esos niños que ya leen, compara su experiencia actual con otras metodologías que llevó a cabo en otros momentos y manifiesta entusiasmo por su actual práctica docente:

“...el niño que lee, eso es lo que yo veo ahora, de diferencia, de trabajar de esta manera, a cuando trabajaba a letra por letra, digamos con una cartilla. ¿no? El niño comprendía, a lo mejor, una palabra, una frase que estabas leyendo con aquella letra determinada. Pero ahora, el niño que lee, lee y comprende. Yo eso es lo que veo más... más espectacular para mí” .(ENTCristina)

Este énfasis se refleja al final de la entrevista cuando se le ofrece la oportunidad de añadir o matizar algún aspecto concreto de su metodología. Cristina marca una clara diferencia entre el antes (un método “de cartilla”) y el ahora. Los adjetivos (*libre, enriquecedora, satisfactoria, contenta...*) no dejan dudas de que se siente cómoda y segura (reitera el uso explícito del “yo”). Además constata que esta manera de trabajar es recibida positivamente por las familias.

“...Reflejar que yo me encuentro muy a gusto al trabajar así de esta manera. Mucho más libre, digamos, más enriquecedora incluso para mí y para los críos, más gratificante, trabajar de esta manera y más satisfactoria, que cuando trabajaba con un método,

digamos, de cartilla. Yo, estoy mucho más contenta trabajando de esta manera y veo que los niños consiguen unos resultados mucho más satisfactorios para ellos, incluso para las familias. Las familias también se sorprenden mucho cuando ven a un niño, por ejemplo, de cuatro años leer y escribir, más que nada, con esa fluidez” (ENTCristina)

En cuanto al tipo de letra, explica que comienzan con la mayúscula y en 5 años se va incorporando la letra minúscula enlazada. Deja constancia de que se trata de un proceso de experimentación y descubrimiento por parte de los alumnos, aunque es ella la que guía el proceso. Nuevamente la reiteración del pronombre en primera persona nos aporta la seguridad que manifiesta en sus planteamientos pedagógicos:

“Yo, la grafía trato de explicarles cómo es lo correcto, pero tampoco sin machacarles mucho, sin trabajar “hoy vamos a hacer la m” y venga m y venga m.. y mamá y mamá y mamá y mamá. No. Yo, poco a poco, yo tengo la experiencia de estos años que estoy trabajando así, poco a poco, ellos mismos se van dando cuenta de cuál es la dirección que tienen“ (ENTCristina).

Otro de los hechos en los que se reafirma es la importancia que da a que sean capaces de comunicar algo y no tanto de que sea escrito en mayúsculas o minúsculas. De una manera asociada, aparece la primera afirmación sobre la consideración del error como proceso de aprendizaje:

“Ahora ya, por ejemplo, los nombres de las tarjetas que utilizan, que las utilizan para jugar, para pasar lista, para todo eso, ya van en letra enlazada. Entonces, tienen que reconocerla ya visualmente, y, el que se anime, poco a poco, ir escribiéndolo, ir escribiendo los trazos, y luego, a la hora de escribir libremente, porque yo les suelo dejar escribir libremente bastantes veces, entonces, ahí utilizan, fundamentalmente, la letra mayúscula. Y, aunque mezclen mayúscula y minúscula, o sea, yo con tal de que ellos sean capaces de comunicar algo, con eso, pues para mí es suficientemente válido, porque lo demás, es cuestión de un proceso de... de, yo, lo estoy viendo, que es un proceso de mejora y mejoran ellos por sí mismos, con sus propios errores” (ENTCristina).

A la pregunta de si utiliza un método de editorial, responde que sí, que es nuevo y que lo eligieron por consenso las maestras porque les parecía que tenía una línea mucho más gratificante para el profesor que el “tradicional” [sic] que tenían antes.

De la conversación se deduce que el método utiliza textos completos (cuentos) y trabaja palabras y frases. Tras referirse al método, añade que ella además suele incorporar en su clase actividades propias que sigan la línea constructivista. En este punto no debemos olvidar que Cristina ha participado en actividades de formación en lectura y escritura durante todos estos años y que en el caso de Asturias, ha habido diversos talleres de enfoque constructivista:

“Hombre, yo, ya te digo que utilizamos un método que trabaja mucho ... con este sistema [entendemos que se refiere a la metodología que está describiendo] y entonces todas las actividades que proponen, a mí me gustan. [en otro momento, hablando del método:] “viene con bastantes orientaciones y eso, muy en la línea esta constructivista” (ENTCristina).

A la hora de detallar qué tipo de actividades utiliza, indica que trabaja mucho los sonidos, les lee y les pide que identifiquen una palabra en un texto y que, además de las tareas propuestas por el libro, suele incorporar otras suyas.

e) Las dinámicas de aula.

Podemos sintetizarlas en los siguientes apartados:

- *Agrupamiento e interacción:* Planifica actividades de gran grupo, pequeños grupos, parejas e individuales. Los alumnos están acostumbrados a interaccionar.

“Buscan ayuda ellos mismos en el compañero cuando se ven incapaces. Van a buscar ayuda del que sabe, que eso es bueno también. Trato de ponerlos así, un poco alternos, porque se van ayudando” (ENTCristina)

- *Escritura autónoma:* Afirma destinar momentos en los que se potencie este tipo de escritura, e insiste en la importancia de utilizar el error como instrumento de aprendizaje.
- *Aprovechamiento del aprendizaje ocasional:* En distintos momentos del discurso hace referencia a incidentes que la llevan a potenciar la lectura y la lectura en el aula.

“Cualquier cosa que surge en la clase, escribo en la pizarra, [...] algo que pasó en el patio... entonces yo digo, “qué pasó, hoy, ¿con quién jugaste?”, [...] entonces,” jugué

con”... y me dice varios nombres y los escribo en la pizarra [...] Yo trato de aplicar el lenguaje escrito en muchas actividades, aunque sean de matemáticas” (ENTCristina).

- *Distintos tipos de textos* : En el aula trabajan la noticia, textos publicitarios, menús, listas.

f) Evaluación: ¿cómo sueles comprobar los progresos de los niños? ¿Qué valoras más?

En respuesta a esta cuestión, la maestra dice comprobar los progresos de los alumnos mediante la observación: si ve que un alumno es capaz de comunicar por escrito, entonces, ella ya sabe que puede leer. De sus palabras, deducimos que comprueba la evolución del proceso del aprendizaje lector a través de las producciones de escritura autónoma que realizan sus alumnos.

Se percibe que habla desde las conclusiones de su práctica docente y no a través del convencimiento de una determinada fundamentación teórica, ya que termina el enunciado con una expresión de cierto asombro:

“Yo veo que un niño sabe leer antes de que lo sepa él. Ellos no se dan cuenta de que todavía saben leer. Yo lo compruebo cuando saben escribir, cuando escriben, cuando me escribe una frase “ayer jugué a la pelota., aunque no, aunque jugué estén las dos con “j” o tengan faltas de ortografía, las que sean o no ponga la “u” de jugué, bueno, lo que sea, yo cuando veo que un niño es capaz de expresar así ya una cosa por escrito, yo ya sé que sabe leer. Y él no lo sabe todavía, en principio. Es una cosa muy curiosa” (ENTCristina).

Se plantea además que, aunque observa la evolución, no les establece metas que homogeneizan los resultados. Partiendo de que lo que valora es la capacidad de comprender y la de comunicar a través de textos escritos, compara a sus alumnos con los artistas: luego ya perfeccionarán la técnica.

“El niño que ya lee porque comunica, ya entiende. Entonces, eso ya lo doy por hecho.[...] lo de la entonación, hombre, lo valoro muchísimo, pero eso tiene que ser ya, con una práctica, eso ya, es ya, digamos, como el que es un artista dibujando [...] En infantil, yo pienso que lo fundamental es que comprendan lo que leen. (ENTCristina).

Durante la realización de la entrevista, Cristina se adscribe al perfil situacional, con algún ítem multidimensional, explicando este por la imposición desde el centro de utilizar libro de texto, y la ratio de alumnos por maestra (25 niños). En ese momento, nos explica:

“Me resultaría mucho más..., o sea, yo trabajaría mucho más libre fabricando, digamos, yo, mis actividades, y haciéndolas, repartiéndolas en rincones, yo trabajaría, yo podría trabajar así, me gustaría trabajar así, pero tengo que ceñirme, digamos a.. a lo que tengo.” (ENTCristina).

La seguridad en sus planteamientos pedagógicos a lo largo de la entrevista, y su adscripción nos hizo cuestionarnos si sus prácticas serían situacionales. Sin embargo, como se verá a lo largo de la observación, “a pesar” de que no pueda aplicar completamente las prácticas que considera más gratificantes, y adelantándonos a los apartados que siguen, una vez analizadas las tareas, su manera de valorar el proceso de aprendizaje y, sobre todo, el tipo de interacciones que fomenta en el aula, hemos caracterizado sus prácticas como situacionales (“a pesar” del sistema) y por ello, a lo largo de este trabajo nos referimos a ella como maestra de aula situacional.

9.2.1.2. Las tareas en el aula situacional

A lo largo del curso de 3º de Infantil se realizaron periódicamente 12 observaciones participantes de febrero a mayo de 2008 y se recogieron un total de 38 tareas. Tras el volcado en la denominada “tabla de tareas” se procedió al análisis y se intentó establecer una tipología en relación con los cuatro factores establecidos en la caracterización de prácticas docentes para enseñar a leer y escribir (González Riaño, Buisán y Sánchez, 2009): la escritura autónoma, la diversidad de materiales utilizados y el aprovechamiento de los emergentes en el aula, la instrucción específica del código y la preocupación por los resultados del aprendizaje.

A continuación seleccionamos las tareas más representativas de la actividad del aula:

❖ Tareas que potencian la escritura autónoma

Durante el período observado, se registraron 15 tareas que propician la escritura autónoma del alumnado. De ellas, seleccionamos cinco que consideramos representativas del trabajo de aula.

1) *Contar un cuento por escrito: La casita de chocolate*

En sesiones anteriores han estado escuchando y leyendo “La casita de chocolate” Ahora, en un folio la maestra les pide que tras un dibujo sobre el cuento escriban lo que pasa en la historia. Deben escribir el título (no copiarlo, puesto que la maestra no lo facilita en la pizarra), dibujar los personajes (y escribir sus nombres) y luego “contar algo del cuento” con sus palabras. Por lo tanto, mediante esta tarea se trabajarán:

- Aspectos de organización textual: el título.
- Función de la escritura: contar una historia
- Escritura autónoma

En el desarrollo surgen distintos incidentes.

a) Presencia de aprendizaje cooperativo en una actividad oral grupal: la reconstrucción de la historia

Un niño no sabe cómo sigue la historia y le pregunta a la maestra.
M: A ver, que NAS4 no sabe qué pasó cuando la bruja metió a Hansel en la jaula. A ver entre todos, si le podemos ayudar.
N1: Pues que le daba huesos para que le diera más de comer [...] Se sucede una lluvia de ideas para ayudarlo.

b) La maestra propicia la búsqueda autónoma de soluciones:

NAS7 se bloquea y decide levantarse hasta el teatrillo que hay en la pared con los nombres de los personajes para comprobar qué letra le falta. La maestra la observa y la deja actuar. Vuelve a su mesa susurrando:
NAS7: “la “ese”, ahora viene la “ese”.

Termina de escribir correctamente <HANSEL>. Nuevamente, cuando tiene que escribir <GRETEL> realiza la misma operación y vuelve diciendo:
NAS7: la “e”, ahora va la “e”.

c) Interacción entre pares y aprendizaje cooperativo:

La maestra pide a los alumnos que ya han terminado de contar el cuento que ayuden a los que ya terminaron.

M: Venga NAS2, ayuda a NAS8.

NAS7: ¿Profe, profe y a mí quién me ayuda?

M: Para copiar los nombres de los personajes del teatrillo no necesitas ayuda.

NAS7: Es que ya terminé y tengo que contar el cuento.

M: Venga N, ayuda a NAS7.

N: Venga, qué te hago.

NAS7: (...) [No le contesta]

N le dicta: *Érase una vez*

NAS7: La “e”

N: *ra, ra, separao*. La “ese” con la “e”.

[En ocasiones la maestra interviene para recordarles que “ayudar” no significa escribir por el compañero]

d) Los alumnos con mayores dificultades para escribir autónomamente requieren una mayor atención de la maestra que se detiene en su mesa e intenta acompañarlos en el proceso de elaboración de la historia:

[NAS6 copia el título y colorea los personajes. También copia el nombre de los personajes. Cuando debe escribir algo de la acción escribe: <ABI UZ> (Había una vez) y se queda mirando lo que hacen los otros]

- M: A ver, NAS6, qué quieres contar

- NAS6: Que el papá fue al bosque con los niños

- M: A ver escribe tú: un día el papá llevo los niños al bosque. Venga, escríbelo tú.

- NAS6 escribe <LLEO>

-M: Muy bien [y le escribe LLEVÓ debajo]

NAS6 continúa: <BSCE AI>

M: Muy bien, (y la maestra escribe debajo: <AL BOSQUE Y LOS DEJÓ ALLÍ >)

2) El flan

La maestra comenta en la asamblea que van a bajar al comedor porque van a cocinar el postre y después se lo van a llevar a sus papás. Les pregunta si les gusta el flan. NAS5 dice que su favorito es el flan con nata. Tras el correspondiente revuelo, los tranquiliza, bajan a la cocina y elaboran un flan cada uno.

Luego, en el aula, la maestra les dice ¿Cómo haremos para que papá y mamá sepan cómo se hace”. Una niña propone: “Se lo contamos” . La maestra les explica que “Vamos a escribir la receta”. Les entrega una ficha con el título <HACEMOS UN FLAN>, con un dibujo de un flan para colorear y dos apartados que deben rellenar:

INGREDIENTES:

¿CÓMO LO HAS HECHO?:

La maestra escribe en la pizarra los ingredientes con mayúsculas: <LECHE, AZÚCAR, HUEVOS, CAMELO, LIMÓN> y, a continuación, deben contar cómo han elaborado el flan con sus palabras. Mientras los niños redactan, la maestra se centra en preguntarles sobre todo a los alumnos de escritura indiferenciada o silábica qué es lo que han escrito y a transcribirlo debajo.

A continuación reproducimos la interacción de la maestra con NAS5, un alumno con dificultades para escribir autónomamente, en la que la maestra intenta que reflexione sobre la finalidad del texto, descomponiéndole las palabras y pronunciándole las letras.

M. A ver, NAS5 cuéntame qué hiciste.

NAS5 [muy bajito]: Pues fuimos y hicimos un flan con los huevos.

M: A ver escríbemelo tú, qué echamos primero, a ver echamos....

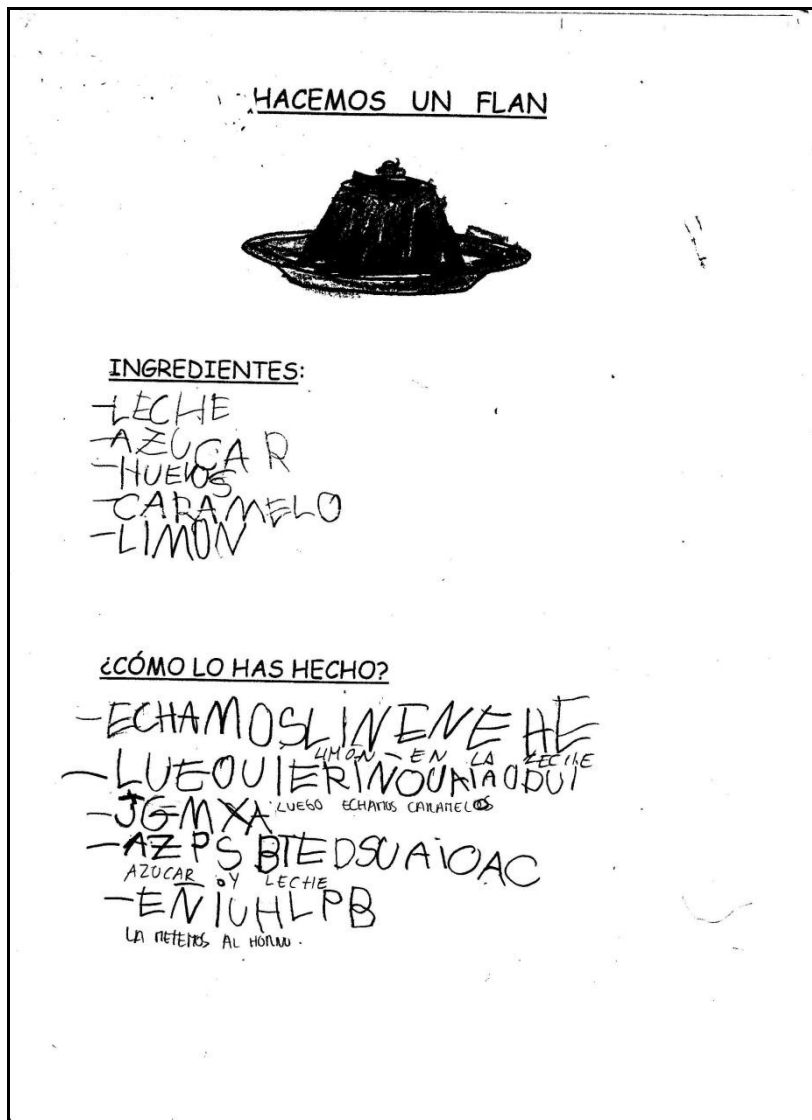
NAS5 : La E.

M: Muy bien....

Y así, descomponiéndole la palabra, intentando hacerlo reflexionar sobre lo que quiere escribir y cómo hacerlo, consigue que escriba <ECHAMOS> Luego le deja sólo. A partir de ahí como podemos ver en la imagen a continuación, escribe casi indiferenciado.

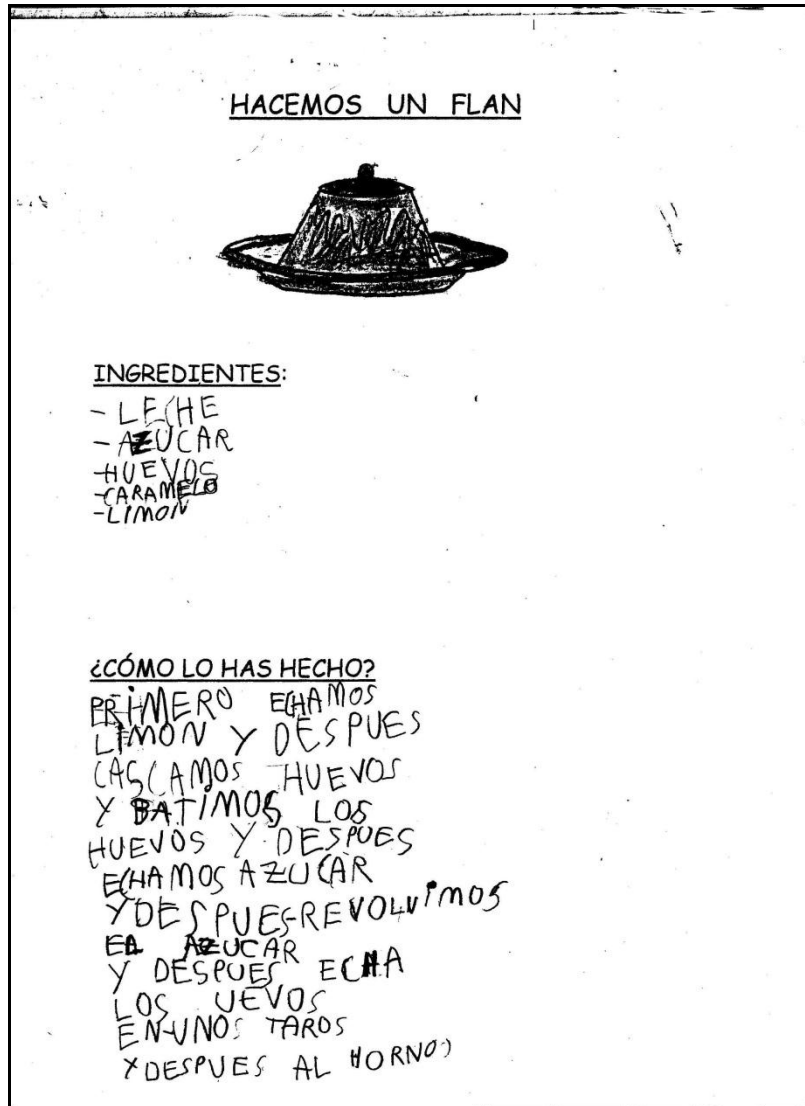
La maestra vuelve:

M: A ver NAS5 qué has puesto, qué dice aquí. El niño le va explicando lo que hizo en la cocina y ella lo escribe debajo, mientras lo va leyendo en voz alta.



La receta de NAS5

En la misma aula, otros compañeros están en un proceso evolutivo distinto en la adquisición de la lectoescritura. Reproducimos, a continuación, el resultado de María, con escritura alfabética, para la misma tarea :



La receta de María

3) Escritura por parejas de un verso de un poema

Durante varias sesiones han estado trabajando con "Mariposa del aire" de Lorca. Previamente y durante la asamblea la maestra les ha enseñado un libro de poemas del autor, han hablado sobre él, han recordado los poemas que saben y han recitado y cantado "Mariposa del aire".

Cuando pasan a la zona de trabajo, la maestra cambia de sitio a algunos niños para agruparlos por parejas formadas por niños de distinto nivel. Los alumnos están acostumbrados a la flexibilidad de los agrupamientos y se cambian con rapidez. Una vez que están sentados definitivamente, la maestra les explica que van a trabajar de dos en dos.

En primer lugar les pide que, por parejas, vayan recitando ordenadamente un verso de la poesía de Lorca y les dice que ese va a ser el suyo. Una vez que terminan de recitar les reparte una tira de papel blanco a cada pareja y les pide que, entre los dos, escriban la frase que acaban de recitar. Luego lo pegarán en una cartulina grande dispuesta en la pizarra y lo expondrán como mural en el pasillo. Les insiste: “tendremos un trocito de papel para cada verso”. Escriben en mayúsculas.

Hemos seleccionado 3 tipos distintos de interacciones, que recoge Coll (1984) y que considera que, bajo determinadas condiciones, pueden tener una influencia positiva sobre el nivel de rendimiento y los resultados de los aprendizajes de los alumnos:

- Aquella en la que uno de los participantes proporciona instrucciones o directrices sobre la tarea al otro,
- Cuando se da una coordinación de roles asumidos
- La interacción en la se produce un conflicto entre los puntos de vista a la hora de realizar la tarea.

Pareja 1: Instrucciones y directrices

NAS1 es un niño que manifiesta sólidos conocimientos en el área del lenguaje escrito. Su pareja, J, muestra mucha inseguridad a la hora de producir textos y pregunta constantemente a la maestra.

NAS1 va dictándole a J despacio y silabeando el texto que les corresponde.
NAS1: *Doo-raaa-da y ver-de*.
Cuando el niño termina de escribir, NAS1 lo revisa y comprueba que ha escrito <DORADA Y VEDR>.
NAS1: No es así.
NAS1 lo borra y J escribe mientras NAS1 le deletrea: *veerde*, “uve”, e, “erre”, “de” “e”.
Entonces, NAS1 lo revisa, asiente y le pone un punto al final.

Pareja 2: Reparto de roles

La pareja de NAS2 tiene problemas para escribir autónomamente. Han trabajado otras ocasiones en equipo y ambos conocen sus posibilidades. Se produce un reparto del trabajo.

NAS2: Yo lo escribo y luego tú repasas las palabras con colores.
NAS5 asiente, sonríe y entrega la tira de papel a su compañera, observando cómo escribe. No le comenta nada sobre el proceso. Al final su parte del trabajo consiste en que repasa en color, pulcramente, cada palabra sobre las que escribió a lápiz su compañera.
NAS2 escribe: <QUE ERMOSA ERES>
NAS2: Profe, ya lo hicimos
M: Muy bien. Pero os falta la H de hermosa.
NAS2 la añade y NAS5 la colorea.

Pareja 3: el conflicto del liderazgo

L y NAS3 quieren llevar el liderazgo de la pareja y van proponiendo ideas. Cada uno quieren escribir la frase entera y considera que lo va a hacer mejor. Para llegar a un acuerdo, deciden escribir un fragmento cada uno.

L: ¿Por qué no escribimos una palabra cada uno, vale?
 L escribe <PARARTE NO>
 NAS3 [lee siguiendo con el dedo]: *Pararte no*
 NAS3: Falta “quieres”. Lo escribo yo.
 NAS3: ¿Hacemos una letra cada uno?
 [escriben una letra cada uno]
 El resultado es <PARARTE NO QUENOQUIERE>
 M: a ver, A, leemos esto <PARARTE NO QUENOQUIERE>
 NAS3: *Pararte no... que no quieres.*
 M: ¿y, cómo dice la canción?
 NAS3: Pararte no quieres
 M: ¿Dónde dice quieres, Ana?
 NAS3 señala correctamente, sonrío, y borra las palabras sobrantes.

La maestra hace un seguimiento del proceso, y permite (salvo el caso de la <H> de “ermosa”), que los niños vayan pegando en la cartulina las frases tal y como las construyeron, en mayúsculas y con distinta destreza en el trazado. Luego se expone el mural. De nuevo observamos una sesión en la que se propicia la interacción y el aprendizaje cooperativo se flexibilizan los agrupamientos y se enfrenta al alumnado a la solución autónoma de problemas para la escritura de un texto.

4) *El cómic*

En la mesa de trabajo, la maestra les distribuye una ficha en la que hay dos personajes dibujados y un texto:<ESCRIBE EL DIÁLOGO>. Oralmente se plantean hipótesis sobre lo que estarán diciendo. Cristina guía la conversación y acaba proponiéndose que uno pregunte al otro y este le responda exclamativamente sin dejar fijado el contenido del texto³⁸. De este modo, cada alumno es libre de dar contenido a las exclamaciones e interrogaciones. Veamos a continuación la escena completa:

³⁸ Previamente, en un momento de puesta en común, en la zona de la asamblea, habían hecho práctica oral de la curva de entonación de interrogaciones y exclamaciones, improvisando diálogos entre dos niños. Además, utilizaron los signos en grandes cartulinas mientras practicaban la entonación.

M: ¿Qué personajes hay?

N2: ¡Un payaso y una fresa!

M: Andaa. Y la fresa y el payaso hablan, ¿qué tienen los personajes?

Algunos: Un bocadiiillo.

M: ¿Es para comer?

Todos: Noo, para hablar.

M: ¿De qué estarán hablando? A ver ¿A quién se le ocurre?

N1: Uno dice que si vienes a mi casa.

M: ¿Cómo lo dice?

N1: ¿Vienes a mi casa?

M: Y el otro...

N1: El otro le dice que sí.

M: ¿Qué más creéis que pueden decir?

N2: ¿Quieres ir a mi fiesta?

M: Vale. A ver, N3 que tienes la mano levantada.

N3: ¿Quieres que vayamos juntos al Carnaval?

M: Muy bien.

N4: ¿Nos vamos a disfrazar?

[Siguen planteando hipótesis oralmente con la misma dinámica. En esta tarea, la maestra no las escribe en la pizarra] [...]

M: Vale, muy bien, son muy buenas ideas, Ahora, cada uno va a pensar de qué están hablando estos personajes, luego lo escribe en el bocadillo y después lo colorea, ¿Vale?

NAS4 empieza a escribir de derecha a izquierda. La maestra, pasa al lado y lo ve.

M: NAS4, ya te ha pasado otra vez. Recuerda que siempre tenemos que escribir de izquierda a derecha. Así (e indica la direccionalidad), aunque el piquito del bocadillo esté a la derecha.

NAS4 borra todo y escribe : <? BAMOSAL CARNABAL¿> <¡BLE!>

M: Muy bien, NAS4. [Y escribe debajo - <¿VAMOS AL CARNAVAL? - ¡VALE!>]

NAS1 observa el trabajo de su compañera pero no habla con ella. Copia la primera palabra de la niña. El resto lo escribe autónomamente: <¿KIERES YR A MI....>, pero escribe en el mismo bocadillo la intervención de los dos personajes. Se para, lo mira, coge la goma y borra todo. La maestra se acerca a su mesa.

M: ¿Por qué lo has borrado?

NAS1: Porque me confundí y puse aquí lo que le decía el otro.

M: De acuerdo, NAS1, de acuerdo.

5) Redactar frases individualmente con los nombres de los personajes de un cuento que han leído.

La maestra plantea que van a poner los nombres de los personajes “pero en minúscula” (en la pizarra están aún producciones de los niños con mayúscula y no los borra). Luego, cuando acaben, deberán escribir una frase con cada una de estas palabras: <GENTE, PASTOR, OVEJAS y LOBO>. Cada niño utiliza sus estrategias para resolver la tarea: uno mira la pizarra para convertir de mayúsculas a minúsculas, otro mira la frase de su compañera y, la mayoría produce autónomamente frases con sentido, bastantes con escritura alfabética y, unos pocos, silábica.

❖ **Aprovechamiento de las situaciones para el aprendizaje ocasional (uso de emergentes)**

A lo largo del período observado, hemos registrado tareas relacionadas con la funcionalidad de la lectura y la escritura o la reflexión sobre el lenguaje escrito con origen en el uso situaciones inesperadas que surgen en el aula. Veamos algunos ejemplos:

1) *Identificación de palabras que terminan igual*

La maestra aprovecha una asociación espontánea de un niño para trabajar las palabras que terminan igual.

Están hablando de personajes de cuento, cuando llegan a Gretel, un niño dice :
V: ¡Como Manel!,
La maestra sonrío y dice “muy bien, ¿y cuál más?”
A: Como Daniel.
M: Muy bien, y como algún otro más...
J: Y como Isabel [son los nombres de tres niños de la clase].
M: Lo habéis hecho muy bien, habéis estado muy atentos a las palabras que suenan igual, que acaban igual que Gretel¿eh? Como Daniel, Isabel, y Manel.

2) *Los hipocorísticos*

En las rutinas diarias el encargado pasa lista leyendo los nombres de los niños. Cuando llega al de una niña, espontáneamente, un alumno reflexiona sobre otra manera de llamarla:

V: A Isabel, Ana la llama Isa.

M: Claro, eso es un nombre cariñoso. Se hace el nombre más cortito o se emplean diminutivos como “Juaniito” o “Pepín”. A ver quién me dice un ejemplo de nombre más cortito.

S: A mi abuelo le llaman Lolo.

M: Muy bien, Sandra.

3) La lista del club

Cuando están dispuestos en la asamblea, la maestra observa que una niña tiene un rotulador grueso en la mano.

M: ¿Qué es eso que tienes en la mano, A?

A: Es mío, lo traje de casa.

M: ¿Para qué lo quieres?

A: Es para el patio.

M: Pero ¿Para qué?

A: Para el club que tengo con N., y en el patio voy a escribir los que vienen.

M: Muy bien, A, pero entonces lo que vas a hacer es una lista de los invitados al club. ¿La vas a hacer? ¿Y qué vas a poner?

A: Los nombres de los niños

M: Muy bien, A, la lista de los niños. Ahora vamos a seguir.

4) Lo que hay en la pizarra

Los niños acaban de tener clase con la especialista de Religión y hay un texto escrito en la pizarra con letra cursiva. La maestra se dispone a borrarlo y un niño empieza a leerlo con soltura y bastante fluidez. La maestra se detiene y lo deja leerlo. Veamos la secuencia completa:

M: ¿Esto lo puedo borrar? ¿Ya lo sabéis? [en la hora anterior tuvieron clase de Religión y hay un texto escrito en la pizarra].

N: Siiii.

N: ¿Te lo cuento yo?

M: A ver.

N: [El niño lee con fluidez]: *Me gusta escuchar las historias de Jesús [...] hablan de cariño, de ternura y de amor.*

M: Muy bien. Bueno lo borramos.

NAS8: Yo lo sé. Es de Religión.

N. Tú no lo sabes, tú no lo sabes ... leer.

N2: Ye verdá, NAS8.

M: Sí sabe leer, también.

N2: Pero no lo leyó bien [siguen hablando de la clase anterior de Religión].

N3: Se confundió.

N4: La profe...

M: Bueno, claro, porque cuando estamos aprendiendo, algunas veces tropezamos, como cuando los niños empiezan a caminar. Algunas veces tropiezan, ¿no?

N3: Mi hermano siempre, siempre tropieza y...

M: Vale, muy bien pues borramos esto.

❖ Familiaridad con distintos tipos de textos

Tolchinsky (1990) cuando se refiere a la alfabetización plantea tres tipos de usos de la lengua escrita: uso práctico, uso científico y uso literario. Partiremos de esta clasificación para enumerar la tipología textual empleada por la maestra.

a) Uso práctico: Destaca la presencia de textos funcionales como la utilización de listas de compañeros de clase para saber quién no ha venido, la explicación de la necesidad de una lista de invitados al club de una niña, la elaboración de un menú para ir al aula de consumo o de un cartel para una exposición. Es importante la presencia de materiales del entorno como publicidad, revistas o catálogos. Aparece también la necesidad de escribir un texto instruccional (la receta del flan) para que sus padres sepan cómo lo han hecho.

b) Uso científico: La maestra potencia el uso autónomo de materiales que proporcionarán información. Se trabajó también un texto periodístico: la noticia. Asimismo, en una sesión se utilizó el mapa de España para que, mediante la lectura del nombre, identificaran dónde estaban los Pirineos, enclave del cuento del pastor y el lobo que acababan de leer. Veamos, a continuación, la dinámica de esta última tarea:

M: Vamos a pensar si hemos comprendido bien el cuento, porque aquí hay unas cuantas palabras que no sé si sabremos todos. Dice aquí que el pastor vivía ¿Dónde?

N: En un pueblo.

M: Sí, pero ¿dónde?

N2: En las montañas.

M: Sí, pero sabéis de dónde: del Pirineo. Sabéis dónde está el Pirineo. El Pirineo es una cadena de muchas montañas, como cuando las hacéis vosotros, de un pico y otro pico y otro pico... que está en España... [la maestra saca un mapa físico de España]. Mira, mirad lo que dice aquí. ¿Lo véis? [Les señala la palabra].

Varios niños leen: *Piri-neos*.

M: Veis, se llama Pirineos y es, ¿recordáis el otro día cuando nos dijo Alba lo que era una frontera? Pues es esto, esto es, los bordes de un país. España tiene bordes, por el mar, por aquí; tiene frontera, aquí con Portugal y tiene frontera aquí con Francia. Lo veis.

N2: [lee:] *Fran-cia*.

N3: A Francia fue mi prima.

M: Vale. Pues la frontera con Francia es una cadena montañosa que se llama Pirineos. Pues ahí vivía el pastor.

c) Uso literario: Hay una gran diversidad textual. A lo largo de las sesiones se utilizaron cuentos, fábulas, el cómic, poemas, refranes, adivinanzas y aproximación al texto dramático mediante la dramatización en el aula.

Sintetizamos, a continuación un ejemplo de la dinámica del trabajo con poemas:

La maestra presenta un nuevo poema. Dice que es de una autora que se llama Gloria Fuertes. Comenta que lo hizo para recordarles a todos los niños que hay que respetar a los animales y a las plantas. Les explica que se lo va a leer “a ver si adivináis el título”. La dinámica que se sucede es la siguiente:

- La maestra lee el cuento en voz alta, entonando y enfatizando.
- Tras la lectura pide propuestas de título y se produce una lluvia de ideas.
- La maestra escribe con letras mayúsculas las propuestas en la pizarra.
- Vuelve a leer el poema y pide más propuestas.
- Al final selecciona tres y las numera en la pizarra <NIÑO PEQUEÑO>, <SÉ BUENO> y <NIÑO TOM>.
- Pide que levanten la mano para votar una de las propuestas. El título elegido por la mayoría de la clase es “Sé bueno”.
- Les explica que Gloria Fuertes había elegido el título “niño Tom”, que era una de las propuestas de los niños. Dice que aunque no fuera el que eligió la clase, “Sé bueno” es un buen título, está muy bien. “Pero como la autora eligió “Niño Tom” nos vamos a quedar con este”.

Destaca, además de la diversa tipología textual, el uso en el aula de la terminología propia de cada género: personajes, argumento, bocadillo, rima, verso, representación, diálogo, escenario, público. También aborda aspectos de organización textual: título, portada, y elementos gráficos como el guion introductorio del diálogo y ortográficos, como los signos de exclamación e interrogación.

❖ **Tareas que inciden en la adquisición de conocimientos sobre el código desde una perspectiva de base analítica:**

Se han registrado 8 tareas encaminadas a la reflexión sobre el código y la descomposición de palabras y las frases. Destacamos:

a) Palmeo y cómputo de las palabras en una frase o de las sílabas en una palabra

En ocasiones plantea la lectura y análisis oral de una frase en la pizarra. Se trata siempre de frases significativas, normalmente relacionadas con el cuento que acaban de leer.

La profesora escribe en la pizarra <EL DIABLO SE ENFADA> y pide individualmente que lean una palabra en voz alta. Luego pregunta: ¿Cuántas palabras tiene esta frase? Rodea la palabra <DIABLO> y les pide que la lean con palmas. Después les pregunta cómo se llaman. Un niño responde: “sílabas”.
La maestra pregunta: ¿La primera sílaba de diablo qué dice?. Todos en coro: *dii*.
M: “Vamos a decir palabras con “di””.
Después marca ENFADA. Les pide que digan las sílabas palmeando y luego a mano alzada pide palabras con “da”.

b) Descomposición del nombre en letras.

En el momento de las rutinas, la encargada del día pasa lista. Coge los nombres de los niños de una caja y los ubica en el mural de la casa o en el del colegio preguntando:
I: ¿Alberto está?”
Luego debe componer su nombre con letras imantadas. M pregunta a todos: “¿Qué letras lleva? El grupo deletrea el nombre de Isabel.

c) Trabajo con rimas

En la zona de la asamblea, en semicírculo, la maestra les explica que en “luna lunera cascabelera” hay rima. Les dice que terminan igual las palabras. Pide a una niña que salga y a los demás que hagan una rima con su nombre.
NAS8: A Marta le gusta la tarta.
M: Muy bien, muy bien.
Continúa con la dinámica. Algunos niños no terminan de captar la idea e intentan rimar Blanca con Blancanieves. La maestra insiste en que “no estamos con palabras que se parecen, sino que riman, que terminan igual”.
En la zona de trabajo les explica que van a hacer una rima con la historia de San Jorge y la doncella. Cuando alguien dice que era un caballero, un niño dice espontáneamente:
N1: “Caballero” rima con” panadero”
La maestra lo refuerza diciéndole que es una buena rima. En una ficha hay unas frases. Las leen individualmente y tienen que detectar cuáles son las que riman. Identifican <BELLA> y <DONCELLA>.

d) Explicación de correspondencia fonema – grafía partiendo de palabras significativas del cuento que acaban de leer, con una perspectiva analítico-sintética:

La maestra explica una ficha en la que hay dos dibujos relacionados con el cuento que han leído, uno de Juan y otro del gigante. Y añade:

M: Si digo “jota” lo digo así [x] y si digo “ge” lo digo así [x]. ¿A que suena igual?

Luego explica la diferencia de sonido en la palabra “gigante”.

M: Porque la “ge” es una letra que no se lleva muy bien con todas las letras porque con la “e” y con la “i” es un poco traviesilla y dicen [xe] y [xi].

Grupalmente deben seleccionar de entre unos dibujos, aquellos que lleven la *J*. Por ejemplo señalan una jirafa. Les pide que la digan con palmas y luego dice:

M: Voy a escribirla con minúsculas en la pizarra. La “jota” es la del lazo por abajo.

Analizan todos los dibujos con el mismo método. Individualmente tienen que colorear los dibujos que lleven la *j* y además escribir al lado el nombre en minúsculas.

A los niños que terminan primero la actividad, les pide que escriban todas las palabras con *j* que se les ocurran.

❖ Tareas que convierten a la maestra en modelo lector y escritor

a) *Lectura oralizada de la maestra de un cuento*

La maestra lee para ellos. Cada uno tiene un ejemplar del libro abierto en la misma página. Les pide que sigan la lectura con el dedo y en silencio. Antes de leer se para a mirar las ilustraciones y trabaja delante de ellos la microhabilidad de anticipación

M: Uy mira aquí cuantas cosas ha recogido en los sacos. En uno pone trigo, en otro avena, cebada...mucho, mucho recogido de grano. Entonces leo lo que dice.

M: [lee y la mayoría de los niños con ella:] El campesino se lleva las espigas. Pasamos la hojita.

b) *Dictado de los alumnos a la maestra del título de un cuento.*

Tras la lectura del cuento “El campesino y el diablo”, la maestra les pregunta cómo se titulaba, Todos responden al unísono correctamente.

[A partir de este momento, la maestra coge una tiza y se dispone a escribir al dictado de los niños el título del cuento, que ellos tienen delante en la portada del libro]

M: La primera de ellas me la va a decir NAS7.

NAS7: La “ele”.

M: No la “ele” no.

NAS7: La “e” con la “ele”.

M: Y qué dice.

NAS7: *El*.

[La maestra escribe <EL> en la pizarra]

M: La siguiente palabrita que es un poco larga, tiene muchas letras, me la va a leer D:

D: *Campesino* [lo lee seguido, sin silabear].

M: Bien, campesino. ¿Y cómo escribo campesino? ¿Cómo escribo campesino NAS5?

NAS5: La “a”, la “eme”, la “pe” “e” [la niña que está al lado le está diciendo las letras].

Otros niños dicen espontáneamente: la “ese”, la “i” la “o”.

[la maestra va escribiendo: <CAMPESINO>]

M: A ver, la siguiente me la va a decir NAS8.

NAS8: “y”.

M: “i”, “i”, qué “i” ¿esta <I>?.

N1 y N2 y N3: Noooooo. Es “y griega”.

M. ¿Y por qué no puedo poner esta <I>?

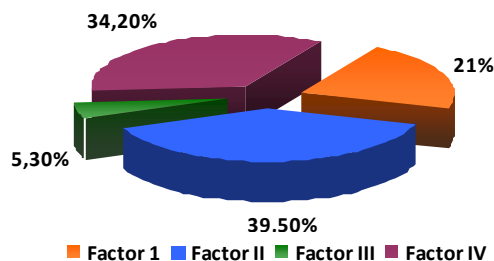
N: Porque si no tenía que ir con un abogado...

M: No, porque tenía que ir acompañada con otras. La y “griega” puede ir sola pero la otra no

[La borra y escribe <Y>].

En síntesis, en esta aula observamos cómo predominan las tareas de escritura autónoma, individualmente o con otros compañeros (Factor II), el uso de materiales de diverso tipo y el aprovechamiento de las situaciones que surgen en el aula (Factor IV). También se trabaja, pero menos el Factor I cuando se analizan las palabras, se dan instrucciones erigiéndose la maestra en modelo lector, o se incide en algún aspecto ortográfico. El Factor III de preocupación por los resultados del aprendizaje y la homogeneización de los mismos no es nada frecuente.

Una vez codificados y analizados los datos volcados en la tabla correspondiente obtenemos que la incidencia de los distintos factores en las prácticas docentes es la siguiente³⁹:



Factores	nº	%
Factor I. Enseñanza explícita del código	8	21
Factor II. Escritura autónoma	15	39,5
Factor III. Preocupación por los resultados de aprendizaje	2	5,3
Factor IV. Uso de emergentes y diversidad de materiales	13	34,2

Gráfico 48. Las tareas en el aula situacional

Por lo tanto, y si tenemos en cuenta la clasificación de González Riaño, Buisán y Sánchez (2009), la preponderancia de los factores II y IV, (en torno al 74% de las tareas observadas) comprobaría que estamos ante un aula de prácticas situacionales. La presencia de un número nada desdeñable de tareas que incluimos en el factor I, es debido a que bajo este ítem incluimos todo tipo de tareas que impliquen reflexión, no solo sobre la correspondencia fonema-grafema, sino las que trabajan descomposición de palabras y frases desde una perspectiva analítica, con la característica específica de que siempre están contextualizadas (por ejemplo, forman parte del cuento que acaban de leer).

9.2.1.3. Las interacciones en el aula situacional

Como se indicó anteriormente, para la organización de los datos obtenidos de las interacciones en el aula se realizó el volcado en la tabla correspondiente de cada niño⁴⁰. En un análisis posterior se consideraron cuatro posibilidades en cada niño observado (Ríos, Ribera y Gallardo, 2010):

- Interacciones niño-maestra en respuesta a una demanda grupal de la maestra

³⁹ Dada la complejidad que presentan las tareas en algunos casos, podemos encontrar en una misma tarea la presencia de más de un factor. Concretamente, suelen aparecer asociados el Factor II y el IV.

⁴⁰ En el Anexo VI incorporamos las tablas de NAS1 y NAS5, los niños que obtuvieron, respectivamente, las puntuaciones más altas y más bajas en el test de conocimientos iniciales.

- Interacciones niño-maestra en respuesta a una demanda individual de la maestra
- Interacciones niño-maestra a iniciativa del niño
- Interacciones entre pares (niño – niño)

En total, se anotaron 55 interacciones en los ocho niños observados⁴¹. La mayoría de ellas surgen de la iniciativa de la maestra (un 61, 8 %). A continuación nos detendremos en cada uno de los procesos analizados:

a) *Interacciones niño– maestra provocadas por una demanda grupal de la maestra:*

Podemos observar que en el aula situacional son menos frecuentes aquellas demandas al gran grupo que esperan la respuesta de un “voluntario” (normalmente con petición de mano alzada) que aquellas- en contexto de trabajo con el grupo aula- que ya van focalizadas sobre un alumno concreto⁴². En estos casos, la estructura *Interpelación de la maestra – Respuesta del niño – Feedback*, es bastante frecuente. Eso sí, en función del fin perseguido y las características de la tarea, va a diferir la estructura discursiva. A continuación clasificamos el tipo de interacción en función del fin perseguido por la maestra:

- Para anticipar conocimientos. Suele estar enunciada con una pregunta y plantear varias opciones de respuesta. Por ejemplo:

⁴¹ Para revisar cuáles fueron los criterios de selección y la focalización de la observación en estos niños, vid. el apartado 7.3.

⁴² La maestra, en la entrevista previa nos había indicado que la circunstancia de que el grupo es de 25 niños influye en cómo plantea las intervenciones en el aula. El hecho de preguntar directamente a un alumno le permite obtener respuestas de aquellos que, por su personalidad y, a causa de ser un grupo tan amplio, no responderían a una demanda grupal

[Antes de la lectura oralizada de los poemas de Lorca, hablan en círculo de aquellos que ya conocen]

M: Hoy vamos a leer un libro de poemas[..]

M: ¿Qué poemas conocemos de Lorca?

N: Tan tán.

M: ¿Para cuando lo escribió?

[NAS4 levanta la mano]

M: NAS4.

Al: Para el otoño.

M: ¿Quién recuerda otro?

NAS4: La de la mariposa del aire.

- Para que formulen hipótesis sobre lo que van a escribir, en una estructura discursiva conversacional previa a la escritura. La maestra plantea una situación comunicativa escrita y plantea preguntas de respuestas abiertas. Por ejemplo: “Mirad, tengo aquí unos personajes con un bocadillo [...] ¿Qué creéis que estarán diciendo?”.
- Solicitando voluntarios para leer o escribir para los demás: “A ver, quién va a leer...” [varios niños levantan la mano].
- Para comprobar la adquisición de conocimientos sobre el sistema. En este caso se plantean preguntas de respuestas cerradas, que la maestra ya conoce. Por ejemplo: “ A ver... ¿chocolate es una palabra corta o larga?”

b) Interacciones niño - maestra en respuesta a una demanda individual de la maestra

Podemos agruparlas en dos tipos. Por un lado, aquellas respuestas del niño a una apelación de la maestra en contexto de trabajo grupo-clase y, por otro, las derivadas de la conversación de ambos en situación de trabajo del niño. Estas últimas son bastante frecuentes.

- Las interpelaciones individuales de la maestra en un contexto de grupo-aula, dados los destinatarios que hemos registrado, parecen ir más encaminadas a obtener información de los niños que habitualmente no responderían a una

demanda grupal. Suelen ser preguntas de respuestas más cerradas o demandas orientadas a pedir al niño o a la niña que lean en voz alta un texto, preguntarles el significado de una palabra o pedirles que salgan a la pizarra a escribir. En estos casos, se repite la secuencia *Interpelación – Respuesta - Feedback* citada anteriormente.

- Las interacciones derivadas de la conversación entre la maestra y el niño, que normalmente se producen en un contexto de trabajo individual de escritura. Son las más frecuentes, como indicamos más arriba, debido al hecho de plantear escritura autónoma con niños en distintas fases de adquisición y, por otro lado, por la importancia que la maestra da al proceso de aprendizaje. Ello requiere que, una vez planteada la consigna al gran grupo, deba interactuar individualmente en las mesas de los niños, para guiar los aspectos procesuales del aprendizaje. En este sentido se generaría una relación de tutoría productiva (Díez Vegas et al., 1999)

Veamos un ejemplo de interacción que se produce con un niño que está en un nivel inicial del proceso de aprendizaje lectoescritor:

[NAS6 copia el título y colorea los personajes. También copia el nombre de los personajes. Cuando debe escribir algo de la acción escribe: <ABI UZ> (Había una vez) y se queda mirando lo que hacen los otros]

- M: A ver, NAS6, qué quieres contar.

- NAS6: Que el papá fue al bosque con los niños.

- M: A ver escribe tú: un día el papá llevó los niños al bosque. Venga, escríbelo tú.

- NAS6 escribe <LLEO>

-M: Muy bien [y le escribe LLEVÓ debajo]

NAS6 continúa: <BSCE AI>

M: Muy bien, NAS6 (y M escribe debajo: <AL BOSQUE Y LOS DEJÓ ALLÍ >)

A continuación reproducimos una interacción con un niño que está en una fase más avanzada del proceso.

M: NAS1 está escribiendo desordenado. Yo no puedo leer esto.
 [NAS1 lo borra y empieza a escribir de nuevo.]
 M: Espera, espera. ¿Qué querías a escribir?
 NAS1: El lobo se come a las ovejas.
 M: Todo eso en una línea.
 NAS1 escribe vocalizando, silabeando: *el-lo-bo-se-co-me-a-las-o-ve-jas*. Decide dibujar una línea y escribe rápidamente sobre ella el siguiente texto:
 <EL LOBO SE COME A LAS OVEJAS
 LA GENTE ESTA ENFADADA
 EL PASTOR ES MENTIROSO
 LAS OVEJAS ESTAN TANQUILAS>
 M: Hombre, esto es otra cosa. Muy bien. Aquí te falta una “erre”

Observamos que en el trabajo conversacional con los niños en el proceso de escritura la maestra realiza preguntas para:

- Obtener información que desconoce: ¿Qué pone ahí? (en el caso de escritura indiferenciada o silábica)
- Confirmar si el alumno ha adquirido un conocimiento, lo que le lleva a formular una pregunta cerrada de la que ya conoce la respuesta. ¿Dónde dice *diablo* en esta página?
- Pedir aclaración (ampliar la información dada) ¿Qué querías escribir?
- Dar pistas para la resolución autónoma de la tarea, proporcionando *feedback* en el proceso: Qué quieres contar [...] Venga, escríbelo tú [...] Muy bien.

c) Interacciones niño – maestra a petición del niño

Si bien, observamos que la maestra se muestra muy receptiva y proporciona *feedback* a las manifestaciones espontáneas de los niños y sus apelaciones en todas las situaciones que se generan en el aula, en el contexto lecto-escritor son menos frecuentes los casos registrados de interacción por iniciativa del alumno hacia la maestra que las situaciones inversas. Nuevamente, consideramos que el hecho de la ratio de alumnos provoca que la maestra reconduzca en ocasiones las manifestaciones individuales espontáneas que le impedirían el desarrollo de la clase.

Este hecho, como ya hemos indicado, aparece manifiesto ya en la entrevista inicial de la maestra⁴³

La tipología es variada, ya que aparecen con la finalidad de pedir, ofrecer y discutir información. Además de las frecuentes contribuciones espontáneas, no relacionadas con la lectura y la escritura, recogemos peticiones de los niños a la maestra para:

- Solicitar información sobre la realización de la tarea : “¿Con mayúsculas o con minúsculas?”
- Indicarle a la maestra que ya han terminado la tarea, buscando *feedback*. “Profe ya terminamos”.
- Comunicar espontáneamente una información sobre el sistema: “A Isabel la llaman Isa”.
- Preguntarle si puede venir un niño a ayudar: “¿Profe, a mi me viene a ayudar alguien?”
- Discutir información, comunicándole a la maestra que los datos aportados por otro compañero son erróneos. Veamos desarrollado este caso:

La maestra escribe en la pizarra <POEMAS>.

M. Hoy vamos a recordar los poemas que sabemos.

[Los niños se ofrecen voluntarios para recitar uno del otoño, el del invierno]

N: En abril aguas mil.

M: Eso no es un poema sino un refrán.

[Otro niño recita el de “Los lagartos” de Lorca. La maestra pide a continuación que la recite todo el grupo].

M: A ver, quién se acuerda de otro poema.

N: “En boca cerrada no entran moscas” .

NAS1: Eso es otro refrán.

M: Efectivamente, es otro refrán. Muy bien NAS1.

⁴³ “Bueno, pues mira, ahora, con la cantidad de ellos que tenemos [...] ahora 25 [...] Entonces, las actividades suelen ser colectivas...” (ENTCristina)

d) *Interacciones entre pares (niño-niño):*

Son relativamente frecuentes (un 29,6%) y de distinta tipología:

- Las indispensables para el desarrollo de una tarea, en aquellos casos en que se plantea la realización por parejas, o pequeños grupos, de una actividad de escritura⁴⁴.
- Las propiciadas por la maestra cuando un alumno tiene dificultades para seguir escribiendo y la propia profesora les pide a los que están a su lado que le ayuden. Se producen distintas situaciones: el compañero le dicta al otro, le deja ver su texto o le propone cómo hacerlo.

NAS7 pide que vaya alguien con ella a ayudarla cuando observa que la maestra le dice a los niños que terminaron que ayuden a los otros.

Un niño le dicta: "Érase una vez"

NAS7: la E

Niño: Ra, ra separao, primero la R, ¡la S con la E!

NAS7: copia lo que le dicta el compañero

- De *motu proprio*, un niño ayuda a un compañero indicándole un error en el texto o en el ejercicio.

NAS5 quiere escribir <SE ENFADA>. Los dos compañeros sentados a su lado le enseñan lo que hicieron ellos.

Le deletrean lo que tiene que poner y él, muy dócilmente, lo copia

- Un niño que pide ayuda a su compañero para resolver la tarea:

⁴⁴ En este sentido vid. la resolución de una tarea por parejas y las interacciones que de ella se derivan en el apartado 9.2.1.2. 3)

[NAS6 pregunta en voz alta a su compañera:]

NAS6: ¿*cu* se hace así?

Y escribe: <*cu*>

La niña que está a su lado le dice: “ahora te faltan la *r* y la *o*”

Finalmente termina la palabra <*cuatro*> escribiéndola correctamente con letra cursiva

Es de reseñar, por tanto, la cantidad considerable de demandas de la maestra a nivel individual, preguntando, formulando hipótesis o descomponiendo las palabras en los momentos de escritura del alumnado y las intervenciones entre pares, propiciadas por el tipo de tareas colaborativas y los agrupamientos flexibles.

Una de las cuestiones que nos planteábamos al inicio de la investigación era si el tipo de interacciones que se producían en el aula, se modificaban en función del niño observado. Como ya hemos indicado, en el aula situacional, se seleccionaron ocho niños y niñas en función del test inicial: cuatro con las puntuaciones más altas (que denominamos NAS1, NAS2, NAS3 y NAS4) y otros cuatro con las puntuaciones más bajas (NAS5, NAS6, NAS7 y NAS8). Intentaremos en este momento analizar los datos obtenidos de cada niño, en ocasiones complementados con los proporcionados por la maestra y las interacciones específicas volcadas en la tabla individual correspondiente

a) Los niños que obtuvieron las puntuaciones más altas en el test inicial:

- NAS1 manifiesta sólidos conocimientos en el área del lenguaje: conoce bien las relaciones sonido-grafía, distingue tipos de textos y sus características, identifica y utiliza correctamente algunos aspectos organizativos del texto, es capaz de detectar para qué sirve en un momento dado leer y escribir, segmenta palabras, puede dictar deletreando o silabeando y es capaz de escribir autónomamente y autoevaluar lo escrito y corregirlo.

Participa en las demandas grupales aunque a veces produce la sensación de que tiende a desconectarse cuando la actividad propuesta le resulta demasiado sencilla. La mayoría de sus intervenciones en gran grupo vienen determinadas por detectar un error, esto es, para discutir información. Cuando la maestra le pregunta, responde de buen grado y ofrece la información ajustada. Debido a que muy pocas veces presenta dificultades de resolución de problemas

autónomamente, las intervenciones de tipo conversacional de la maestra van enfocadas a fijar su atención en la presentación del texto, o a reforzar las actividades bien resueltas.

- NAS2 lee en voz alta con corrección, aunque en ocasiones inventa alguna palabra, y comprende lo leído. Es capaz de escribir autónomamente aunque a veces se equivoque en cuestiones ortográficas cuando no hay una correspondencia unívoca entre fonema y grafía (uso de Q por C, ausencia de H, ausencia de U con la G, etc.). Generalmente utiliza la letra mayúscula de tamaño grande. Identifica algunos aspectos del texto como los signos de puntuación o los guiones. Del mismo modo, demuestra capacidad de síntesis y de conocimiento de la organización textual cuando propone títulos.

Es una alumna muy participativa en las actividades grupales y que interacciona considerablemente entre pares. Levanta la mano y en ocasiones interviene espontáneamente para responder a las cuestiones de la maestra: propone títulos para los textos, palabras con ciertas características o vocabulario específico cuando se requiere. Interacciona con sus compañeros, ayudándolos (es decir, aportando información), con la maestra respondiendo a las demandas al gran grupo, levantando la mano y ofreciéndose voluntaria. La maestra interacciona a nivel individual para ayudarla reflexionando sobre el texto que ha escrito, a solucionar las confusiones de grafías.

- NAS3 lee en voz alta con corrección y comprende lo leído. Es capaz de escribir autónomamente aunque a veces se equivoque en cuestiones ortográficas cuando no hay una correspondencia unívoca entre fonema y grafía. No responde a demandas grupales, prefiere permanecer callada. Por ello, resulta, en ocasiones, difícil obtener datos. A veces transmite la sensación de desconectarse de lo que está pasando en el aula en las actividades en gran grupo. Al no ofrecerse voluntaria, la maestra la requiere para que participe. En estos casos, suele contestar correctamente, aunque hemos registrado una ocasión en la que prefiere mantenerse en silencio aunque sepa la solución (qué es un pastor). La maestra interactúa con ella a nivel individual, donde obtiene un mejor rendimiento.

- NAS4 lee en voz alta con corrección y comprende lo leído. También resuelve tareas de escritura autónoma en las que la dificultad estriba en algunas correspondencias no unívocas fonema-grafía. Responde a demandas de la maestra al gran grupo. Sin embargo, dado que es una persona tranquila y que trabaja en silencio, no hemos podido registrar interacciones entre pares ni tampoco peticiones a la maestra. De hecho, aún dedicándole el mismo número de sesiones que a los demás compañeros, tenemos menos datos suyos registrados. Las interacciones de la maestra van encaminadas individualmente a recordarle algunas cuestiones de grafías o de direccionalidad que el niño asimila con rapidez y resuelve sin problema

Sintetizamos esta información en la siguiente tabla:

	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Apelación del niño a la maestra	Interacciones entre iguales
NAS1	Frecuente	Sí	Discutir información	-En la realización de tareas de escritura colaborativa: para dar y discutir información
NAS2	Muy frecuente	Sí	Pedir feedback	- En la realización de tareas de escritura colaborativa: para dar información - Para dar información espontáneamente - Para responder a una petición de ayuda
NAS3	Poco frecuente	Sí	NO	- En la realización de las tareas de escritura colaborativa: para dar y negociar información
NAS4	NO	Sí (En una ocasión permanece en silencio)	NO	- En la realización de las tareas de escritura colaborativa: para pedir y negociar información

Tabla 15: Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones altas en el test inicial (AS).

Tras la descripción y análisis de los datos consideramos que no se podría establecer un tipo determinante y específico de interacciones en los niños de puntuaciones altas. Si bien es cierto que tienen en común un grado considerable de autonomía en la resolución de problemas, lo que se podría traducir en que no se registren apelaciones a la maestra para petición de ayuda, presentan desigualdad en la respuesta a las

apelaciones de la maestra a nivel grupal. Lo mismo ocurre con las interacciones entre pares. Esta diversidad parece ir asociada a la personalidad de cada niño.

b) Los niños que obtuvieron las puntuaciones más bajas en el test inicial:

- NAS5. La maestra informa de que a este alumno le cuesta más trabajo adquirir los aprendizajes relacionados con el conocimiento matemático y con el hecho lector. Tiene muchas habilidades psicomotrices y una actitud muy positiva hacia el trabajo. Sin embargo, se bloquea y no realiza las actividades de escritura autónoma mientras que presenta mucha facilidad para la copia. De hecho escribe tanto con mayúsculas como con letra ligada con una caligrafía bastante buena. Dado que en clase no programan tareas de este tipo, la maestra cree que se las están reforzando en casa.

En las actividades de lectura en gran grupo no suele levantar la mano como voluntario, ni participar espontáneamente. Tampoco lo hace en aquellas en que hay que proponer léxico o palabras con una determinada característica. Sí lo hace a otras demandas que no impliquen lectura o escritura. La interacción con la maestra, dado que no suele participar en gran grupo, se produce cuando, dada su dificultad, trabaja individualmente con él, intentando que reflexione sobre la finalidad del texto, lo que quiere expresar, lo que falta, descomponiéndole las palabras, pronunciándole las letras y reforzándolo cuando la tarea está resuelta. En ocasiones, la maestra opta por trabajar tareas mecánicas de adquisición del código, cuando percibe que el niño no consigue captar el proceso. Al encontrar dificultad para resolver las tareas, NAS5 interacciona continuamente con sus compañeros pidiendo ayuda. Todos le facilitan su trabajo para que lo copie o incluso le deletrean lo que tiene que escribir, sin que él lo demande. A lo largo del período observado, la maestra ha ido cambiándolo de sitio para evitar una dependencia excesiva, pero es tal la buena relación que tiene con el grupo-clase, que se repite la misma situación.

- NAS6 es el alumno, de entre todos los observados, del que hemos podido seguir una evolución más significativa, ya que en febrero, fecha de la primera observación, aún tenía escritura indiferenciada y principios de silábica y en las últimas, del mes de mayo, aborda la alfabética y empieza a escribir en cursiva. También hemos sido testigos de la emoción de la maestra y su frase de: “ya

sabe leer y escribir, ya se comunica” cuando el niño escribió autónomamente su primer mensaje. Es un niño receptivo a las orientaciones de la maestra, colaborador y dispuesto a participar.

Como su ritmo en la adquisición de la lectura y escritura era algo más lento, ha tenido más interacciones individuales con la maestra. Dado su carácter tímido, suele responder a la maestra cuando esta se acerca a la mesa del niño para comprobar el proceso y demandarle información sobre lo que ha escrito y lo que quiere contar. En menor medida, registramos alguna interacción entre pares para pedir ayuda.

- NAS7 ha tenido dificultades para acceder a la escritura. Cuando la maestra le requería que escribiera, buscaba excusas, coloreaba un dibujo, realizaba otra actividad, porque no se encontraba a gusto. Además escribía con palotes muy grandes y torcidos. La maestra le permitió, desde el principio, desarrollar estrategias que la ayudaran a resolver autónomamente sus problemas. Así la observaba y le permitía actuar libremente, cada vez que se levantaba a mirar las palabras de un rincón, para identificar una letra, o a mirar los nombres de los protagonistas de los cuentos para poder copiarlos.

Conforme ha ido pasando el tiempo, fue venciendo las dificultades iniciales y en las últimas actividades se ofrece para salir a escribir y a responder a las demandas grupales y participa activamente en las actividades por parejas. A lo largo del período observado es la alumna que más demanda ayuda a la maestra.

- NAS8 es un niño de carácter y actitudes complicados. Es portador de conflictos allá donde esté ubicado. La maestra lo ha ido rotando por distintas zonas para que interactúe con otros compañeros, y suele provocar alguna discusión. Los compañeros lo aceptan pasivamente. Al principio de las observaciones le costaba mucho mantener la atención, se cansaba fácilmente y no quería esforzarse. Incluso quedó manifiesto en el cuestionario inicial en el que resultaba difícil motivarle y animarle a que siguiera. Hemos recogido menos interacciones suyas porque, sobre todo al principio, solía inhibirse de participar en las actividades grupales. Sin embargo, es capaz de decodificar/leer

palabras, de segmentar las palabras en sílabas, de analizarlas y crear palabras nuevas, y capta con rapidez las instrucciones, como se puede comprobar en la actividad de crear rimas.

Las interacciones de la maestra van encaminadas a atraer su atención, motivarlo, reforzarle cuando responde correctamente o cuando acaba su tarea. En la mayoría de las ocasiones debe insistirle en que se siente bien, en que se dedique a su tarea y no moleste a los otros quitándoles sus cosas, y en que debe esforzarse más. En las últimas observaciones parece más concentrado y con un avance en las habilidades sociales.

Sintetizamos esta información en la tabla que sigue a continuación:

	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Apelación del niño a la maestra	Interacciones entre iguales
NAS5	NO	SÍ (en bastantes ocasiones incorrecta)	NO	- En la realización de tareas de escritura colaborativa: para extraer información - Para pedir y extraer información (muy frecuentes)
NAS6	Poco frecuente	SÍ	NO	- en la realización de tareas de escritura colaborativa: para extraer información - Para pedir información
NAS7	Frecuente	SÍ	SI (para pedir ayuda)	- Por realización de tarea colaborativa: para extraer información - Para pedir información
NAS8	Poco Frecuente	SÍ (en alguna ocasión responde negándose a realizar la tarea)	NO	NO

Tabla 16: Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones bajas en el test inicial (AS)

Al igual que sucedía con los niños de puntuaciones altas podemos observar que en las respuestas a una demanda grupal hay diferencia de resultados. Sin embargo, observamos menos interacciones de petición a la maestra, solo una niña para solicitar ayuda y, cómo las interacciones entre pares tienen lugar para demandar información y ayuda a los compañeros. Como ya hemos indicado, este hecho está favorecido por los

agrupamientos flexibles que realiza la maestra en función de los conocimientos que manifiestan los niños sobre la lectura y la escritura y las tareas organizadas por parejas.

Podemos concluir que, en nuestra observación, las diferencias entre el tipo de interacciones propiciadas en el aula situacional, si tenemos en cuenta los conocimientos iniciales de los niños, estriban en la gestión de información de las interacciones entre pares y en el tipo de peticiones a la maestra.

9.2.1.4. Las prácticas declaradas y la observación del aula situacional

Si relacionamos la información obtenida en la entrevista inicial y los resultados de la observación, podemos decir que existe una gran coherencia entre el perfil de las prácticas declaradas por la maestra y el tipo de metodología y las dinámicas que hemos podido registrar en el aula.

Como ya hemos indicado, cuando se le pidió que eligiera un ítem de los propuestos en el CLE⁴⁵ declaró utilizar un método mixto para la enseñanza de la lectura y la escritura. Pudimos comprobar cómo emplea una metodología fundamentalmente de marcha analítica, partiendo de cuentos y frases significativas para descomponer en unidades menores (palmeando sílabas, con dictados a la maestra), pero también analítico-sintética, ya que en momentos de escritura, también se detiene en la codificación y en la combinación de grafías, enfatizando la correspondencia grafo-fónica. Todo ello sin descuidar el objetivo fundamental que manifiesta en sus prácticas docentes de la alfabetización inicial: la comprensión y la capacidad de comunicar por escrito⁴⁶.

Podemos verificar la importancia que manifestaba darle a la escritura autónoma en la entrevista, dado el alto porcentaje de tareas registradas en las que se pide a los niños que escriban y no que copien. Del mismo modo, se puede comprobar en el aula cómo aprovecha los emergentes y utiliza diversidad textual. Por otro lado, la flexibilidad de

⁴⁵ Método fónico o fonético, método silábico, métodos globales, métodos mixtos, otros.

⁴⁶ Estas características de su metodología se ajustan en buena medida a las que describe Castels (2006) para las prácticas que etiqueta como *analítico-sintéticas* y que hemos reseñado en el aparato teórico correspondiente.

agrupamientos y la formación de grupos heterogéneos para facilitar los aprendizajes y la interacción entre pares, se traduce en la práctica, en la presencia del 29,6 % de este tipo de interacción. También se ha podido confirmar el valor que da al proceso de adquisición de autonomía en la composición de textos escritos, a través de las interacciones individuales con los alumnos, planteando hipótesis. En definitiva, la maestra parece tener claros los presupuestos pedagógicos que guían su práctica docente.

9.2.2. El aula instruccional

Esta aula de 3º de Educación Infantil (AINS) pertenece a un colegio concertado situado en el centro de una ciudad, con un alumnado procedente de un estatus social medio-alto. La selección del aula para nuestra investigación se realizó atendiendo a las prácticas docentes declaradas por la maestra, plenamente confirmadas después, como veremos, las recomendaciones de la dirección del centro respecto a la experiencia docente de la maestra y la propia disposición de la profesora a ofrecernos toda su ayuda y a incorporarnos al aula desde el primer momento.

El grupo está formado por 26 alumnos: 14 niñas y 12 niños. De las pruebas de conocimiento inicial que se les realizaron, se obtuvo el dato de que es un grupo con un considerable grado de homogeneidad en la evolución de los aprendizajes. Teniendo en cuenta este dato, en el interés de la investigación, se seleccionaron cinco niños (tres de puntuación más alta y dos de puntuación más baja) para focalizar en ellos la observación.

La maestra, a la que llamaremos Carmen, tiene 41 años y 19 de ellos, experiencia en 3º curso de Educación Infantil, debido a que en el colegio las maestras no rotan a lo largo del ciclo. Además de maestra especialista en Educación Infantil, es Especialista en Inglés y tiene una licenciatura en Pedagogía. Manifiesta no haber recibido cursos de formación relacionados con la lectura y la escritura en los últimos cinco años.

Cuando se le pide que seleccione el método que utiliza para enseñar a leer y escribir entre los ítems del CLE⁴⁷ elige “método fonético o fónico”.

Pasamos ahora a describir la disposición del aula en relación con los textos escritos. En una observación general, percibimos que predominan las imágenes sobre el texto en las paredes y los materiales, en general, no están rotulados:

- Pared de la puerta: Corcho con fotos de los niños sin nombres. Dibujos relativos con <INVIERNO> en letras grandes pegadas en semicírculo. Póster con las palabras “Obedecer, ayudar y compartir” escritas en letra ligada. Estantería para fichas, cajas y juegos de construcción sin rotular.
- Pared izquierda: Números del 1 al 10. Colgadores para los abrigos con dibujos de frutas para identificar al propietario (no aparecen nombres). Puerta inter-aula con póster escrito con normas de comportamiento. Debajo se ubica la alfombra para la asamblea.
- Pared frontal con dos grandes ventanales: Cartulinas con forma de tartas de cumpleaños donde vienen escritos los nombres de los meses. Fotos de los niños para colocarlas en los espacios de identificación (sin nombre). En la parte inferior, hay un armario con cajas para materiales, sin rotular. Debajo de las ventanas, estanterías ordenadas con: instrumentos musicales, puzzles, libros apilados, formas geométricas. No tienen rotulación. Entre las ventanas hay 2 murales para las rutinas. Para el responsable y el encargado se utiliza la foto del niño, no el nombre. Hay también un expositor donde colocan las carpetas de trabajo. También está sin rotular. Las carpetas tienen la foto del niño y el nombre escrito por él.
- Pared de la derecha: Pizarra con números plastificados. Encima, alfabeto en letras minúsculas de tamaño grande. A continuación en un armario hay pegadas fichas plastificadas con siluetas y dibujos relacionados con su letra inicial: incluyen letras “ de palo” mayúsculas, ligada (mayúscula y minúscula) y script. El nombre del objeto está en mayúsculas.

⁴⁷ Los ítemss del CLE son: método fónico o fonético, método silábico, métodos mixtos, métodos globales, otros (especificar cuál).

- En el lado de la pizarra hay una mesa de trabajo de la maestra. La utiliza sobre todo para leer con un niño mientras los demás realizan las tareas.
- En el centro: Mesas de trabajo dispuestas en hexágonos que organizan a los niños en grupos.

9.2.2.1. La entrevista a la maestra

Al igual que en el aula situacional, antes de iniciar la observación realizamos una entrevista semiestructurada a la maestra y la grabamos en audio. Una vez transcrita reorganizamos los datos en relación con los ámbitos de los que queríamos obtener información. A continuación presentamos una síntesis de la información que nos transmitió Carmen sobre sus prácticas docentes, citando literalmente sus palabras para complementar los datos⁴⁸:

a) ¿ Qué objetivo te planteas al terminar el curso de 5 años, en relación con la lectura y la escritura?

Carmen hace referencia a la coordinación con las compañeras del mismo nivel y demuestra tener claros los objetivos que se plantean en lectoescritura: conocimiento del abecedario y que se familiaricen con palabras y frases. Pospone el momento de la comprensión a que decodifiquen bien. En sus palabras el objetivo será:

“...que conozcan todo el abecedario y que escriban todas las letras y que vayan familiarizándose con vocabulario, con palabras, y también con algunas frases. Lo que no tenemos en absoluto como objetivo es que adquieran una velocidad en la lectura. Eso no, cada uno su ritmo: hay niños que pueden terminar leyendo perfectamente, la mayoría silabeando, que vayan comprendiendo, pero no con ningún tipo de velocidad.”
(ENTCarmen)

b) ¿Planificas los contenidos con antelación? ¿Tienes un momento durante el día para enseñar a leer y a escribir?

⁴⁸ La transcripción completa de la entrevista se incorpora en el Anexo III

La maestra nos explica que tiene en su horario un momento para trabajar lectoescritura y a la pregunta de la planificación, nos explica la programación que tiene establecida para la presentación de los distintas grafías y su correspondiente sonido. Demuestra una gran seguridad en lo que hace. Utiliza la primera persona del plural lo que refleja el grado de coordinación entre las maestras del mismo nivel:

“Bueno, como antes hacía referencia a que en 4 años ya conocían las vocales, nosotros, durante el mes de septiembre, que hacemos un poquitín de repaso, pues, procuramos que, al menos, las vocales estén bien afianzadas, tanto a la hora de leerlas como de escribirlas.

A partir de la primera semana de octubre, lo tenemos organizado de tal manera que, sirviéndonos de referencia el libro de lectura, les vamos presentando dos consonantes a la semana. Si comenzamos en esa primera semana de lunes, pues la siguiente consonante se la presentaríamos el jueves. Si empezásemos de martes, la presentaríamos la siguiente de viernes”. (ENTCarmen)

c) Metodología. ¿Qué haces para enseñar a leer y a escribir?

Del mismo modo que la planificación, la metodología la tiene totalmente pautada. Cuando le pedimos que nos explique cómo enseña a leer a los niños nos describe con todo detalle:

“En gran grupo, a través de una historia motivadora, pues se les presenta el fonema, la consonante. Después, jugamos: cuando la consonante le da la mano a la vocal, [...] ¿qué sílaba forma? y [...] los niños participan formando palabras que empiecen por esa sílaba. Se escriben en la pizarra, no todas, porque es que a veces dicen muchas, pero bueno, por lo menos algunas para que se vayan familiarizando. Y una vez que ya se presentó con todas las vocales, les pasamos a la grafía, La grafía, la letra en grande en la pizarra con flechas que indican el giro, ¿no? el sentido del giro. En la presentación de grafías es la minúscula. A la hora de la lectura, que ya después lo explico, están las dos. Entonces, se les presenta el giro, que primero ellos lo hacen todos a la vez en la distancia. Yo les explico que tienen un dedo mágico que les llega hasta la pizarra. Yo los observo como lo hacen.

Después en la alfombrita, en la alfombra donde están sentados todos, pues también les procuro observar. Y ya después, uno por uno, sale a la pizarra a realizarlo para yo asegurarme de que realmente lo tienen adquirido ¿no? De ahí, pasan ya a trabajo en papel, utilizamos dos métodos diferentes.” (ENTCarmen).

Una vez que presenta la grafía y los niños la interiorizan, nos explica que, mientras realizan un trabajo individual sobre la letra presentada, Carmen va llamando a cada niño a su mesa para que lean con ella de forma individual:

“[...] Mientras están trabajando, yo voy llamando de forma individual a cada uno a mi mesa para leer con cada uno de forma individual. Al principio pues, lógicamente, tardan más, por eso dejamos ese espacio de tiempo entre una consonante y otra para... porque en un solo día no te vas a dedicar todo el día a leer [...] Cuando me parece que lo leyeron bien, que está suficientemente adquirido, pues, bueno, ya lo doy que está bien. Pero cuando a veces pienso que no lo leen, no reconocen bien o dudan, pues suelo señalar la hoja para [...] la siguiente vez que vuelva a leer con ellos.” (ENTCarmen).

Una vez que tienen adquirido el abecedario, (el cálculo es el mes de febrero), comienzan con sílabas inversas, trabadas y mixtas y otro libro de lectura que además llevan a casa para practicar. Al día siguiente deben traer una pequeña tarea de copia:

“Ellos tienen que traernos al día siguiente, como pequeña tarea, dos o tres frases de la lectura que hicieron el día anterior. O sea, lo leen y escriben en una libreta de pauta, dos o tres frases y al día siguiente nos lo traen y entonces, así nosotros vamos controlando por dónde van leyendo.” (ENTCarmen).

Utilizan un método de editorial de marcha sintética. Así nos los resume la maestra:

“Empieza con la letra, después la letra con la sílaba, con dibujos que tienen que unir. Es bastante completo a la hora de trabajarlo” (ENTCarmen).

e) Las dinámicas de aula.

- *Agrupamiento e interacción:* Mientras están adquiriendo las unidades del código se trabaja en gran grupo y luego de modo individual en la mesa de trabajo o en la de la maestra, leyendo. Carmen dice que, cuando el curso está más avanzado ya plantea trabajo en pequeños grupos.
- *Escritura autónoma:* No detectamos que en la metodología descrita por la maestra se realicen tareas de esta índole.
- *Aprovechamiento del aprendizaje ocasional:* Cuando se le pregunta si aprovecha las situaciones que surgen en el aula para leer o escribir contesta :
“Ahora, al principio no”

- La instrucción *específica del código* con una metodología planificada está presente a lo largo de toda la entrevista.

f) Evaluación: ¿cómo sueles comprobar los progresos de los niños? ¿Qué valoras más?

Carmen dice que evalúa a través de la observación y del propio material que están utilizando. A la pregunta de qué valora más, vuelve a manifestar mucha seguridad en sus palabras: la grafía y la decodificación. Indica que algunos de los niños ya empiezan a comprender:

“Cuando escribe, básicamente, que la grafía esté correcta. Reconozco, y eso se lo manifiesto a los padres en la reunión del principio de curso, que soy bastante exigente. Reconozco pero, bueno también me gusta mucho motivarles, animarles. Al mínimo logro o progreso suelo estimularlos mucho para que ellos también se motiven [...] La grafía, básicamente, eso, que el giro esté bien y que lo hagan correcto. Y en la lectura pues que silabeen y ahora ya también [...] comienzan a conocer algunas palabras, a comprender ese silabeo.” (ENTCarmen).

Cuando se le pide que se autoadscriba a una de las columnas de ítems sin título, dice identificarse con las prácticas tipo I (instruccional), más que en las de tipo 3 (multidimensional).

“... Creo que me inclinaría más por el 1 porque me siento más identificada con todo esto que estuve explicando.” (ENTCarmen).

9.2.2.2. Las tareas en el aula instruccional

A lo largo del curso se realizaron 12 observaciones participantes de una media de dos horas cada una, de febrero a mayo de 2008 en las que se registraron 45 tareas. Tras el volcado en las tablas correspondientes y el posterior análisis, se observa que en esta aula las actividades de lectura y escritura se concentran en momentos programados y muchas tienen una dinámica similar:

- Conversación/motivación para la tarea, normalmente con el gran grupo en la zona de alfombra.

- Explicación de la tarea (ficha, copia o muestra) por parte de la maestra al grupo-clase.
- Lectura en voz alta de las palabras de la ficha, copia o muestra
- En el caso de una ficha de trabajo, resolución grupal de la tarea
- Realización individual de la tarea en las mesas situadas en la zona de trabajo
- Corrección de la maestra.

A continuación, sintetizamos los tipos de tareas que son más frecuentes:

❖ Instrucciones explícitas de la correspondencia grafía-fonema

El aprendizaje comienza siempre con la presentación de una letra que la profesora escribe en la pizarra, su correspondencia sonora, el trazo dibujado en el aire, en el suelo, en series en la ficha siguiendo las flechas y los puntos y enumeración de palabras que la llevan. Una vez estudiado todo el alfabeto, trabaja con combinaciones de consonante más líquida, y con sílabas trabadas. Ello se debe a que se programa la presentación de los distintos fonemas/grafías en orden a su dificultad⁴⁹.

Cada semana y gradualmente, se han ido presentando dos letras atendiendo a su dificultad a lo largo de la etapa de infantil. Con tres años, las vocales; con cuatro, una serie de consonantes y, finalmente, con cinco años, en el segundo trimestre, se termina de presentar el alfabeto y se comienza con combinaciones silábicas y sílabas trabadas. Además como apoyo memorístico, en las rutinas de la mañana, recitan el alfabeto. Al principio mirando un póster que hay en la pared, y, según avanza el curso, los encargados del día lo enumeran de memoria.

Transcribimos, a continuación una sesión de trabajo de una letra:

⁴⁹ Este hecho quedó manifiesto en el test de conocimientos iniciales cuando a NAINS3, un niño que obtuvo puntuación alta, se le puso en situación de escribir los nombres de personajes de los cuentos y entre ellos la bruja. NAINS3 empieza a escribir , se para y dice “es que todavía no aprendí esa letra de bra, bre, bri, bro, bru”. Cuando le pedimos que lo escriba como quiera, NAINS3 se bloquea y no es capaz. Sin embargo, escribe con fluidez <caperucita> o <patito> y de esta última palabra dice: “esa sí que es muy fácil porque aprendimos esas letras hace mucho tiempo”. Pudimos constatar reacciones similares en otros alumnos del aula instruccional.

a) Presentación de la letra *k* y el fonema correspondiente /k/

Explicación de la letra *k*. Dispuestos en la alfombra. La maestra la dibuja en la pizarra:

M: "Su nombre es "ka" y su voz es /k/. "suenas como la "c" fuerte cuando le das la mano a la "a, o, u".

M: ¿Cómo suena?

El grupo responde al unísono: "ka, ke, ki.."

M: ¿Conocéis palabras que empiecen con la "ka"? Los niños levantan la mano en silencio y la maestra les da paso. Dicen *karateka*, *kiwi*, aunque la mayoría *caballo*, etc.

M: Mirad el diccionario, qué pocas palabritas hay con la letra *k* y cuántas hay con la *c* [la maestra tiene un diccionario en las manos y coge entre los dedos las hojas correspondientes para indicar el grosor].

b) El dedo mágico. La maestra dibuja la *k* en cursiva en la pizarra con flechas. Posteriormente los niños la dibujan en el aire, sobre la alfombra y salen individualmente a dibujarla, uno a uno, a la pizarra.

c) Lectura de palabras con la letra *k* :

Explicación del trabajo individual. Sentados en la alfombra, la maestra pide a las manos alzadas que le vayan leyendo algunas palabras con *k* que salen en la ficha que van a realizar. Indica: "primero lee en silencio y luego di la palabrita entera" (*karateka*, *koala*...). Los niños más avanzados primero silabea, y, luego, dicen la palabra completa.

d) Trabajo individual de mesa del trazado del grafema.

Colorear la letra *k* y luego seguir por los puntos una serie de *k* minúscula y mayúscula

Como hemos explicado, una vez adquirido todo el alfabeto, se pasó a distintos tipos de sílabas. Esquematizamos, a continuación un secuencia de trabajo:

- La maestra escribe en la pizarra:
 - <az, ez, iz, oz, uz>
 - las palabras <paz, pez, lápiz, voz>
 - las frases <Yoli vio un pez desde su árbol> y <el chino chupa regaliz>.
- Leen las sílabas todas a la vez.
- Luego, individualmente, pregunta una palabra a cada niño.
- Finalmente algunos niños leen una de las frases a demanda de la maestra.
- La profesora pregunta “¿Qué hace el chino?”

Esta estructura se va a reproducir en otras cuatro sesiones, presentando otras sílabas (*bla, cra, gra y at*)

❖ **Preocupación por los resultados de aprendizaje: la corrección en el trazado y la grafía.**

En la escritura, la maestra insiste mucho en la buena caligrafía y en que escriban dentro de la pauta. Por lo tanto, las actividades de escritura se centran en copias o muestras. Este objetivo se evidencia cuando, al final de una unidad didáctica, los alumnos cubrieron una ficha de autoevaluación y uno de los ítems era: “Escribes dentro de la pauta”. En este sentido, podemos decir que se logra, ya que todos los niños realizan correctamente los ejercicios y la mayoría tiene una caligrafía excelente.

Otro de los aspectos que denota esta preocupación de la maestra, es que es ella quien les borra los resultados que no son buenos. No pueden borrar autónomamente. Carmen lleva la goma en el bolsillo y los niños, cuando consideran que no han resuelto bien, levantan la mano para que ella vaya a borrarles el trazo.

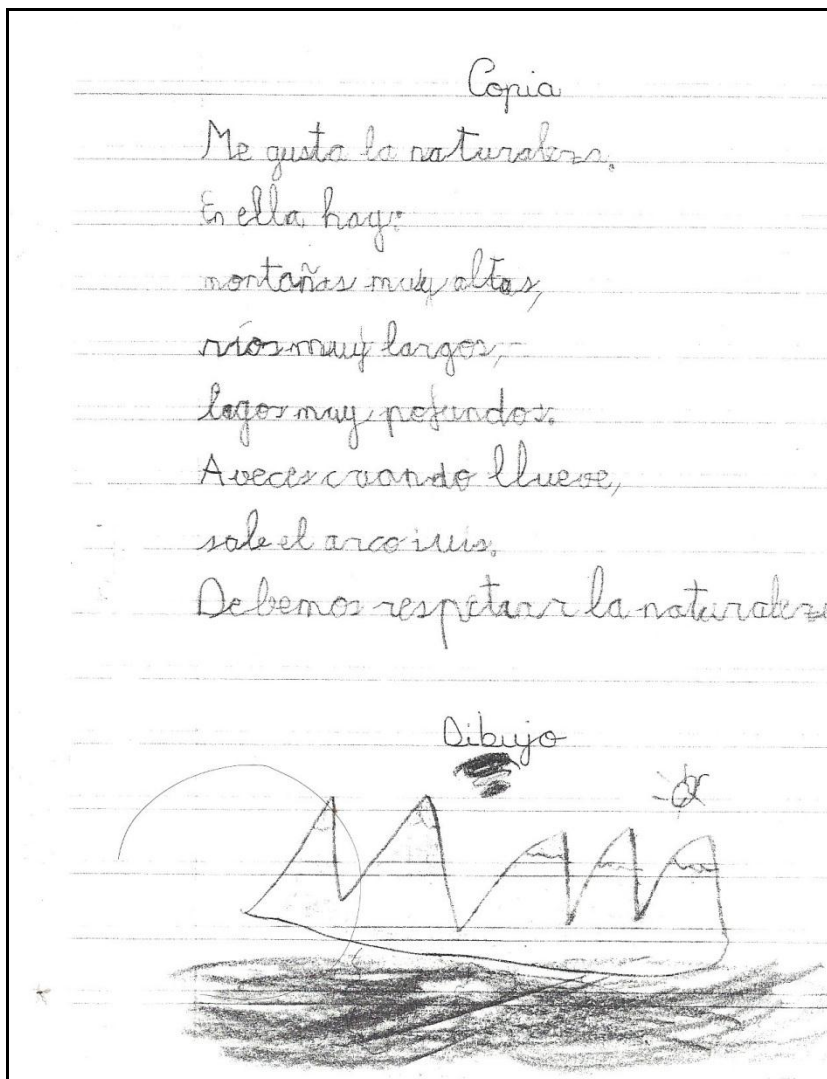
Por otro lado, la preocupación por una buena caligrafía se traduce en que en 8 de las 12 sesiones, hubo una tarea de copia o muestra. Transcribimos a continuación dos ejemplos de la dinámica en el aula:

a) Copia de un texto de la pizarra en papel pautado

Durante el período de observación se han registrado 6 tareas con una secuencia similar a la siguiente:

- En la pizarra hay escrito un texto en letra ligada con el título: <Copia>.
- A demanda individual de la maestra, cada niño o niña van leyendo una frase, y, al final, lo lee entero el gran grupo.
- Posteriormente, la maestra les entrega una hoja de papel pautado.
- M: Ya sabéis que tenéis que empezar al lado de la rayita azul. No escribáis en la primera línea.
- El folio ya lleva escrito con letra ligada < copia>.
- Les recuerda, señalando en el texto escrito en la pizarra, dónde hay punto y tilde.
- M: Sólo se les pondrá muy bien a aquellos que lo tengan todo. Luego hacéis un dibujo relacionado con la copia.
- Empiezan a copiar. Cuando quieren borrar algo (generalmente el trazo que se sale de la pauta) levantan la mano y la maestra va a la mesa a borrar.

A continuación reproducimos un trabajo de copia de uno de los alumnos observados. Los otros cuatro habían realizado también la copia con una excelente caligrafía, sin salirse de la pauta y con bastante pulcritud.



b) **Muestra**

Se han registrado 2 tareas con una estructura similar al ejemplo que sigue. La maestra insiste en la correcta caligrafía y en no salirse de la pauta. El trabajo de copia denominado en el aula como “muestra” consiste en repetir, en las líneas de pauta, la misma frase, prestando atención al trazo.

Además en ambas tareas les pide que dibujen algo relacionado con la frase que reproducen. A continuación ofrecemos la estructura de una secuencia completa:

- Motivación: les recuerda que el otro día hicieron una muestra sobre los animales domésticos. Hoy hablan sobre los animales salvajes, qué animales conocen, cómo hacen (y realizan gestos y onomatopeyas).
- Sentados cada uno en su sitio, en la zona de trabajo, les reparte hojas pautadas.
- En el papel aparece escrita en una línea, con letra ligada y dentro de la pauta, la frase <los animales salvajes>.
- Deben reproducir la frase en las líneas siguientes (seis).
- Luego tienen que dibujar cinco animales salvajes.

❖ **Preocupación por los resultados de aprendizaje: la decodificación.**

La maestra aprovecha el trabajo individual de la clase, para leer en voz alta con cada uno de los niños, llamándolos a su mesa. Cada uno lleva su ritmo en el libro de lectura. Se insiste en el descifrado y en la pronunciación correcta. Veamos las distintas dinámicas planteadas para la lectura en voz alta

a) Lectura individual en voz alta en la mesa de la maestra:

La maestra llama a NAINS4 a su mesa para que venga a leer.

M: A ver, NAINS4, lee aquí. [Le muestra un texto donde aparece escrito <clara>]

NAINS4: *Zal*.

M: A ver, si digo *zal* ¿Cuál es la última que estoy diciendo?

NAINS4: La “ele”.

M: “Bien. Y esta tiene un sonido fuerte: [kkkkkk]. [Además de emitir la articulación, la maestra hace una C con la mano] ¿Entonces?

NAINS4: *Cal*.

M: Pero si no tiene la “ele” al final...

NAINS4: *Cla*.

M: Bien, bien.

b) Lectura individual en voz alta para todo el grupo-clase de palabras que aparecen en la ficha de trabajo:

Dispuestos en la alfombra. Explicación de la segunda ficha. La maestra le pide a una niña que lea en voz alta qué pone.

N: *Nii-ña*.

Tras el silabeo, le pide que diga la palabra entera. Le explica que aunque primero lo diga así, tiene que hacerlo en silencio y luego decir en voz alta la palabra entera.

Posteriormente les explica que tienen que traer de casa recortes con fotos de niños y niñas para pegar en la ficha en el lugar correspondiente.

c) Lectura grupal en voz alta

Se trata de una dinámica consistente en leer un texto que hay escrito en la pizarra y que, normalmente, copiarán después. Se pide, individualmente, que cada niño lea un verso y luego el grupo-clase lo vuelve a leer:

En la pizarra está escrito un texto con letra ligada. La maestra pide individualmente que lean cada frase, mientras el grupo está en absoluto silencio:

N1: *Ca-da ma-ña-ni-ta*

M: ¿Qué dice entonces?

N1: *Cada ma-ñana*

M: No, mañana no, léelo bien.

N:1 ...

M: A ver ...[golpea cada sílaba con la tiza]

N1: *Cada mañanita*

Todos: *Cada mañanita*

N2: *Cuando sale el sol*

Todos: *Cuando sale el sol*

N3: *Los grillos castores*

M: A ver la última palabra

N3: *Los grillos cantores*

Todos: *Los grillos cantores*

N4: *Cantan su canción*

Todos: *Cantan su canción*

NAINS3: *Se-ees-cuu-cha-a-las-raa-nas*

M: Estamos inventando. Vuelve a leerlo.

NAINS3: *Se-ees-cuu-cha-a-las-raa-nas*

M: Ponte de pie y léelo desde ahí.

NAINS3: *Se escucha a la rana...*

.En la realización de este tipo de dinámicas es donde más se observa la preocupación de la maestra por una decodificación exacta, intentando evitar que silabeen y corrigiendo a los niños que inventan.

❖ El trabajo de la ortografía

En la copia, hace siempre referencia a la tilde, al punto y a los dos puntos. En la lectura individual con cada niño trabaja, por ejemplo, la diéresis. En el dictado se les recuerda determinadas grafías complicadas y el uso de la tilde. Dicta dos frases sencillas, palabra a palabra. Insiste en que no se puede copiar del compañero, por ello, después de repetir cada palabra les pide que tapen el texto. Algunos niños ponen el brazo protegiendo el papel, otros utilizan el estuche para que sus compañeros no les copien. Veamos la dinámica del dictado que hemos registrado:

La maestra entrega a cada niño un papel pautado y les explica que tienen que dejar una línea en blanco .

M: Vamos a hacer un dictado. Fijaos en la línea en la que hay que escribir. No se puede mirar por el compañero ¿Vale? [algunos niños ponen el brazo para que no vea el de al lado, otros un estuche]

[Comienza a dictar. Lee muy despacio y realiza pausas largas entre las palabras]

M: Empezamos al lado de la rayita. *Mi*, y lo tapamos [pausa], *amiga*, y lo tapamos [pausa], *tiene* [pausa] *tos* [pausa] ¿Ya estáis? Ahora pasamos a la siguiente línea.

M: *mayo*, con “y griega” [repite:] *ma-yo*, con “y griega”, es [pausa] *el* [pausa] *mes* [pausa] *de* [pausa] *María* con mayúscula porque es el nombre de una persona, de la Virgen en este caso, y con tilde en la “i”. Los que acaben le dan la vuelta a la hoja

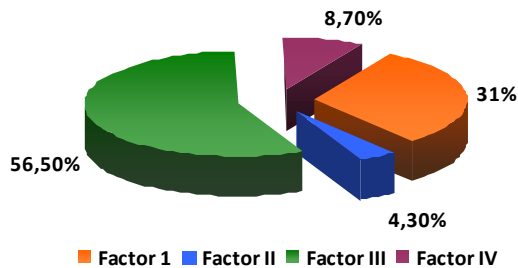
En conclusión, podemos extraer que en el aula instruccional destacan las siguientes dinámicas en relación con la lectura y la escritura:

- *El recurso a la instrucción explícita*: El aprendizaje comienza siempre con la presentación de una letra que la profesora escribe en la pizarra, su correspondencia sonora, el trazo dibujado en el aire, en el suelo, en series en la ficha siguiendo las flechas y los puntos, enumeración de palabras que la llevan. Una presentado todo el abecedario, trabaja con combinaciones de consonante más líquida, y con sílabas trabadas.

- *Programación de la presentación de los distintos graffas y su correspondencia sonora en orden a su dificultad.* Está programado cada semana dos letras y, gradualmente, se han ido presentando atendiendo a su dificultad a lo largo de la etapa de infantil. Con tres años las vocales, con cuatro una serie de consonantes y, finalmente con cinco años, en el segundo trimestre se termina de presentar el alfabeto y se comienza con combinaciones silábicas y sílabas trabadas.
- *Aprendizaje memorístico:* como parte de las rutinas, todos los días recitan el alfabeto, al principio a coro, a partir del tercer trimestre, el encargado debe decirlo individualmente.
- *Se valoran mucho los resultados del aprendizaje.* Se insiste en la escritura dentro de la pauta y se insta a borrar cuando una letra se “sale”. No tienen autonomía de uso de la goma, por lo que la maestra controla directamente los productos. Los alumnos tienen una caligrafía excelente que se potencia y se refuerza positivamente por parte de la maestra. En cuanto a la lectura prima la decodificación y la pronunciación adecuada en la conversión letra – sonido. En las últimas observaciones, en el mes de mayo, se comprueba que a los alumnos que silabeaban, empieza a aconsejarles que lean primero en silencio la palabra y luego la digan seguida.
- *No es frecuente el aprovechamiento de las situaciones para el aprendizaje ocasional, o el trabajo de lectura o escritura desde otras áreas:* en las observaciones parciales, cuando no están en el momento programado para la lectura y la escritura, no suelen realizar actividades de este tipo. Únicamente, si tienen que realizar una ficha de otra área, en la explicación grupal se pide a algún niño que lea oralmente el enunciado.

Si relacionamos estos aspectos con los factores que determinan el tipo de prácticas podemos decir que se da un claro e inequívoco predominio de los factores I (aprendizaje explícito del código) y III (preocupación por los resultados de

aprendizaje). En relación con las tareas observadas, la incidencia de factores es la que reproducimos en el gráfico siguiente⁵⁰:



Factores	nº	%
Factor I. Enseñanza explícita del código	14	30,5
Factor II. Escritura autónoma	2	4,3
Factor III. Preocupación por los resultados de aprendizaje	26	56,5
Factor IV. Uso de emergentes y diversidad de materiales	4	8,7

Gráfico 49. Las tareas en el aula instruccional

9.2.2.3. Las interacciones en el aula instruccional

Se han anotado un total de 36 interacciones en los 5 niños sobre los que focalizamos la observación. Vamos a analizarlas atendiendo al esquema de análisis que hemos establecido:

a) *Interacciones niño-maestra en respuesta a una demanda grupal de la maestra.* Las interpelaciones al gran grupo para que responda un voluntario son la mayoría de las registradas. Los niños y niñas tienen adquiridas estrategias de respeto de turnos y de intervención. Suelen levantar la mano en silencio, esperando a que la maestra decida quién interviene. Debemos relacionar este dato con la estructura general de las dinámicas de las tareas.

En este sentido se cumple el esquema descrito por Sinclair y Coulthard (1975), es decir, responde al patrón en el que la docente inicia la interacción con una explicación, una orden o una pregunta, a esta acción le sigue una respuesta del alumno que se

⁵⁰ En la misma tarea podemos encontrar la incidencia de dos factores. En el caso del aula instruccional, en ocasiones, aparecen asociados el Factor I y el III

ajusta al esquema de la estructura conversacional establecida (reacción verbal / no verbal o respuesta). Del movimiento iniciado con una información tendríamos una aceptación, que en el aula instruccional suele ir acompañada de movimientos de cabeza asertivos o emisiones de sonidos de conformidad.

Esta estructura se reproduce en la conversación-motivación previa para explicar la tarea que van a realizar individualmente. En muchas ocasiones, la propia resolución oral de esa tarea previa al trabajo de mesa, va a propiciar que se lancen preguntas al gran grupo. Por otro lado, el hecho de la resolución oral conjunta, contribuiría a igualar ritmos y a la homogeneización de los aprendizajes. Por lo tanto, la maestra, normalmente con los niños sentados en la alfombra, demanda al gran grupo para:

- Pedir información sobre conocimientos previos del tema que se va a tratar. Los niños que quieren responder, levantan la mano y esperan en silencio a que la maestra les dé la palabra. Dado que muchas de las tareas tienen que ver con la decodificación, la maestra suele repetir enfatizando la articulación de la respuesta correcta. Un ejemplo:

M: A ver, qué palabras conocemos con la letrita <i>K</i> [Varios niños levantan la mano ...] M: NAINS2 NAINS2: Karateka M: Karateka [enfatizando mucho en la articulación] Esa sí, karateka, esa nos sirve.

- Solicitar voluntarios para leer las instrucciones de la ficha que van a realizar en el trabajo de mesa, o el texto escrito en la pizarra. Transcribimos a continuación una secuencia en la que la maestra pide individualmente a un niño que lee en voz alta las instrucciones para cumplimentar una ficha de autoevaluación al finalizar la unidad didáctica correspondiente. Nuevamente se manifiesta la preocupación por los resultados (en el ítem relacionado con escribir dentro de la pauta):

M: Hoy vamos a hacer la ficha de decir la verdad. ¿Os acordáis?
N1: ¡Ah, la autoevaluación!
M: Vamos a leer que dice aquí. A ver.... [varios niños levantan la mano]
M: Y.
Y: *Eees - ciii – bes.*
M: Entonces qué dice la palabra.
Y: *Escribes.*
M: *Escribes dentro ...*
Y: *... de la pau-ta.*
M: Vale ¿Y qué tenemos que hacer?
Todos: Colorearlo.
M: ¿De qué colores?
Todos: Rojo, amarillo y verde.
M: Muy bien. Si lo hacemos bien ponemos....
Todos: *Veederde* [Y así con los demás colores] [...]
M: Pero hay que contestar la verdad...

- Preguntas cerradas, cuya respuesta conoce, para evaluar si los alumnos han adquirido un conocimiento. Son relativamente frecuentes las respuestas corales:

M: Aquí hay tres letritas. ¿Cómo se llaman?
Todos: la “be”, la “ele” y la “a”.

- Preguntas sobre el léxico que aparece en la ficha:

M: María no sabe qué es una esfera porque no estuvo el día que se explicó ¿Quién la ayuda?
NAINS1: Es parecido a un círculo, pero sin aplastar.

b) Interacciones niño-maestra en respuesta a una demanda individual de la maestra

Pueden ser respuestas del niño o la niña a una apelación directa de la maestra en el contexto grupo-clase, y, las que se producen en intercambios maestra-niño en la mesa de la maestra o bien en la de trabajo del niño. Destacamos las siguientes

- Les pide que lean en voz alta para todo el grupo. En estos casos, es muy frecuente que la maestra, dado que se preocupa por los resultados de aprendizaje y, entre ellos, la lectura fluida suele aconsejar: “Primero en silencio y luego di la palabrita entera”, para que vayan eliminando los silabeos. Las demandas suelen recaer en aquellos que normalmente se inhiben y no se ofrecen voluntarios para las tareas.
- Realiza una pregunta de respuesta cerrada con la intención de evaluar la comprensión de la frase que un niño acaba de leer.

La maestra pide a cada niño que lea una palabra de la frase que está escrita en la pizarra: <Kiko vio un koala en el zoo>. Luego le dice a N que lea la frase completa. N lo hace.

M: ¿Qué vio?

N: Un koala.

M: ¿Quién vio un koala?

I: Kiko.

M: Y ¿dónde lo vio, S?

S: En el zoo.

- Lectura individual en la mesa de la maestra. La maestra trabaja individualmente con cada niño la decodificación⁵¹ de palabras y frases con la característica que se está trabajando en ese momento (por ejemplo grupos br/bl) mientras los demás realizan tareas de mesa.
- Llamadas de atención para que realicen la tarea en silencio. Dos de los niños observados son de carácter inquieto e interaccionan frecuentemente mientras realizan la ficha. En ocasiones son manifestaciones que no están relacionadas con la actividad. En otras, están hablando de lo que están escribiendo. En todo caso, la maestra les apela individualmente para recordarles que “no estamos en el recreo”.

⁵¹ En este sentido, vid, en el apartado 9.2.2.2. los ejemplos relativos a la lectura en el aula instruccional.

c) *Interacciones niño-maestra a iniciativa del niño.*

Se centran fundamentalmente en llamadas para enseñarle a la maestra el resultado final de la tarea y que la evalúe, demanda de borrar un error, o bien, duda sobre algún procedimiento, o algún aspecto de léxico necesario para desarrollar la tarea. Debemos tener en cuenta que las dos primeras están pautadas por la profesora y forman parte de las normas de clase⁵². Veamos las dinámicas:

- La corrección de los trabajos. Debido a que la maestra lee individualmente con cada uno en su mesa, es frecuente que en esos momentos, las correcciones las realice simultáneamente. La dinámica es la siguiente: cuando terminan la tarea, levantan la mano. La profesora asiente y se dirigen con la ficha a su mesa a enseñarle el trabajo. La maestra realiza la corrección, normalmente delante del niño, y los alumnos guardan la ficha en la carpeta que tienen con su foto y su nombre.

En las ocasiones en que no está leyendo individualmente, la maestra se mueve por las mesas a demanda de los niños que han terminado la tarea para corregirla. Por lo tanto, las situaciones más frecuentes son aquellas en las que la maestra evalúa directamente el resultado de la escritura. Para indicar la evaluación, escribe B, MB o un elemento que falta en la hoja. La mayoría de las veces, si el resultado no está bien, pide que el niño rehaga el trazado de las palabras. En este caso se produce una interacción en la que la maestra da instrucciones para que el alumno resuelva bien la tarea. Veamos un ejemplo:

M: Te fijaste en esta palabrita que lleva tilde y está escrita allí [señala la pizarra. Le pone la tilde con su bolígrafo rojo. NAINS1 asiente con la cabeza]

M: Las letras de "caracol" tienen que darse la mano, mira bien esas letritas, aunque el brazo sea largo. [le borra letras]

[NAINS1 vuelve a escribirlas, pero no las arregla bien].

M: Algunas no se dan la mano. No hagas las cosas deprisa, NAINS1, lo importante es hacerlas bien.

⁵² Todos los niños observados, cuando terminan la tarea, demandan la corrección y piden borrar cuando consideran que se han equivocado. Al tratarse de pautas de comportamiento fijadas por la maestra no las podemos computar como iniciativas espontáneas del niño. Son tantas como el número de tareas de escritura que realiza cada niño individualmente.

- El borrado del error. Demanda para que la maestra borre algo que, a criterio del niño, ha salido mal. Como ya hemos indicado anteriormente, la maestra gestiona el uso de la goma de borrar en el aula y los niños no pueden disponer de ella. De este modo, el proceder es el siguiente: un niño levanta la mano, la maestra acude, él le explica qué ha salido mal y ella decide qué se borra o no.

NAINS3 realiza la copia en silencio. Se equivoca en una letra, levanta la mano y pide que se la borre.

NAINS3: Es que me ha salido muy mal la "o".

La maestra se acerca a la mesa y le borra la letra.

- Pregunta sobre una palabra cuyo significado desconocen. Junto con alguna duda sobre las instrucciones sobre la tarea, son las únicas interacciones que hemos constatado de iniciativa del niño no pautadas por la organización de las tareas:

La maestra escribe en la pizarra <at> <et> <it> <ot> <ut>, <atleta>, <chalet>, <ritmo>, <robot>, <fútbol>. Demanda que, coralmente, lean lo escrito en la pizarra. Luego va pidiendo a cada niño que lea una palabra. Dispuestos en grupos, la maestra pide a cada uno que piense una frase con cada una de las palabras y les explica que luego la van a decir. [Es una tarea oral, no pide que se escriba].

N1: Señorita, es que nosotros no sabemos lo que es un chalet.

M: A ver, ayudad al grupo. ¿Quién se lo dice?

Varios niños levantan la mano. La maestra va nombrándolos y ellos proponen su definición.

N2: Es un piso.

N3: Es un lugar donde se puede comer.

N4: Donde se puede jugar en el césped.

NAINS3: Un chalet es una casa.

M: Muy bien. Un chalet es un tipo de casa.

d) *Interacciones entre pares (niño – niño)* no son muy frecuentes, dado que la maestra les requiere que realicen las tareas en silencio y les recuerda que no deben copiar unos de otros. Las más numerosas tienen que ver con el reconocimiento de errores en

los trabajos de los compañeros, aunque también se constatan algunas para pedir información y para ofrecerla:

- Un niño pide información a otro, del tipo “¿cara se escribe con c?”
- En dos ocasiones, la maestra pide a cada grupo de cinco niños que piensen una frase con una palabra de una característica determinada y resuelvan la tarea de forma oral:

Cada grupo de 5 niños debe construir una frase con una palabra que le da la profesora. El grupo cuatro con “paz”, el dos con “lápiz”, etc. Los grupos susurran entre ellos y rápidamente levantan la mano.

M: A ver, el grupo dos.

N: Con el lápiz se escribe.

M: Muy bien .

[Todos los grupos resuelven la tarea con prontitud]

- Una niña advierte a su compañero de un error o le corrige. Como hemos indicado, son las más frecuentes. El control sobre el producto que realiza la maestra se evidencia también en las intervenciones en los trabajos entre los compañeros. Por ejemplo:

NAINS2: Mira, te comiste la “ene” de “centro”

NAINS3: A ver, *cen-tro* [levanta la mano para que le vengán a borrar]. Señor, bórrame esta palabra que me comí la “ene”.

En otro momento, la misma niña discute información con otro compañero sobre la lectura de dos palabras parecidas y la resolución de la ficha:

NAINS2, con muy buena caligrafía, copia rápida las sílabas que pide la ficha <bla, ble, bli, blo, blu>. Cuando tiene que copiar la frase, lee despacio: *blan-qui-to*.

NAINS2: ¿Ves? Es *blanquito*, no *blandito*. Así que hay que dibujar el perro... y se pinta de blanco porque es blanquito. Tiene que ser todo blanco.

Otra niña, cuando está realizando la copia, reflexiona sobre el error de lectura de su compañera de mesa y se lo dice:

N2 se pone a copiar el texto con muy buena caligrafía. Se para y lee oralizando lo que ha escrito: *Debemos respetar la naturaleza.*
N2: Mira María y tú dijiste *regresar a la naturaleza...*

- Se constata, pero con menos frecuencia, alguna interacción en que una niña ofrece información a otra, ayudándola en la tarea:

Tras realizar la muestra, tienen que dibujar algo con forma de esfera.
B dibuja un círculo y lo pinta de amarillo.
Su compañera le dice: “Un círculo es aplastado”.
I: Espera, espera. Ponle unas rayitas y así se convierte en sol.
B lo hace.
I: Ahora tienes que poner *sol*.
B escribe <sol>.

De todos modos, debemos reseñar que, dada la metodología observada en el aula, no se propician las interacciones entre pares porque:

- Sobre todo al principio, cuando realiza un trabajo intenso de la decodificación, la maestra necesita que trabajen individualmente en silencio mientras ella va leyendo en su mesa con cada uno. De hecho, en una ocasión les dice que tienen que estar en silencio, “no estamos en el recreo”
- El tipo de tareas que realizan, mayoritariamente fichas individuales y copias, no las favorecen.

Por lo tanto, la mayoría de las interacciones del alumnado registradas en el aula instruccional se deben a la respuesta a una iniciativa de la maestra (77,8%), sobre todo al gran grupo o bien, directamente al niño concreto en el contexto de grupo-aula.

Intentaremos, a continuación, analizar si el tipo de interacciones difiere en función del alumno observado. Como ya hemos indicado, en el aula instruccional seleccionamos cinco niños para focalizar la observación. El grupo era bastante homogéneo y ello

determinó que no hubiera grandes diferencias entre los niños que obtuvieron las puntuaciones más altas en el test inicial (NAINS1, NAINS2, NAINS3) con los de baja puntuación (NAINS4, NAINS5).

a) *Los niños que obtuvieron las puntuaciones más altas en el test inicial:*

- NAINS1 es un niño muy participativo, inquieto y espontáneo para las actividades orales grupales. Demuestra tener un buen desarrollo del vocabulario y se expresa oralmente con seguridad. Conoce bien las relaciones sonido-grafía y recita memorísticamente el alfabeto. En las tareas individuales de escritura tiende a precipitarse y ello hace que, en ocasiones, no alcance los objetivos en la caligrafía dentro de la pauta, propuestos por la profesora. Tiende a interactuar bastante con sus compañeros cuando realiza el trabajo individual y la maestra le recrimina por ello, ya que les pide que las realicen en silencio. Escribe en letra ligada minúscula como todos los niños de su clase, aunque conoce las mayúsculas y las utiliza al principio de las frases y con los nombres propios. Lee silabeando, a veces en voz alta, a veces en silencio y después reconstruye la palabra, como la mayoría de sus compañeros. Responde a todas las demandas grupales y a las peticiones de la maestra. Interacciona con los compañeros para hablar de lo que está haciendo, o para manifestaciones espontáneas que no están relacionadas con la tarea.
- NAINS2. Escribe en letra cursiva con una caligrafía excepcional. Lee con fluidez y corrección e incluso cuando le piden un texto entero, con la entonación adecuada. Normalmente realiza el trabajo individual en silencio. Respeto las normas de clase que implican que cuando se confunde levanta la mano y la maestra viene a borrar. Se presenta voluntaria cuando la maestra pregunta algo al gran grupo. Es una alumna muy participativa y respetuosa de los turnos de palabra. Las interacciones individuales con la maestra se limitan a que la manda leer y lo haga correctamente, a que le corrija el texto de la copia y se lo califique con MB, o a que la niña la llame para borrar. Solo registramos dos interacciones entre pares en la que NAINS2 avisa a un compañero de un error y en otro momento, discute información.

- NAINS3 Es un niño muy participativo y con un buen dominio del vocabulario. Se ofrece voluntario cuando la maestra pregunta algo al gran grupo. Escribe en letra cursiva y lee normalmente silabeando. Cuando realiza el trabajo individual tiende a interactuar con los compañeros, pero la maestra les llama la atención y se calla. Las interacciones individuales con la maestra se centran en la corrección del texto.

En la siguiente tabla podemos visualizar el tipo de interacciones recogidas en los niños de puntuación inicial más alta:

	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Apelación del niño a la maestra	Interacciones entre iguales
NAINS1	Muy frecuente	Sí	- Informar de que terminó la tarea. - Pedir corrección. - Borrar un error.	- Espontáneas (no relacionadas con lectoescritura) - Para hablar sobre lo que escribe.
NAINS2	Muy frecuente	Sí	- Informar de que terminó la tarea. - Pedir corrección. - Borrar un error.	- Poco frecuentes. - Para detectar error en compañero. - Para discutir información a un compañero
NAINS3	Muy frecuente	Sí	- Informar de que terminó la tarea. - Pedir corrección. - Borrar un error.	Espontáneas (no relacionadas con lectoescritura)

Tabla 17. Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones altas en el test inicial (AINS).

De los datos analizados podemos extraer que los niños de puntuación alta, dadas las interacciones propiciadas por la maestra, de demanda grupal y refuerzos positivos a las respuestas correctas, son muy participativos. Sin embargo, las apelaciones a la maestra registradas, se limitan a pedir que le corrija el texto o a que les borre un error. Las interacciones entre iguales no son muy frecuentes y parecen ser debidas a la personalidad de los niños.

b) Los niños que obtuvieron las puntuaciones más bajas en el test inicial:

- NAINS4 es la niña que obtuvo las puntuaciones más bajas de la clase. A veces no identifica bien las relaciones sonido-grafía. Recita memorísticamente el

alfabeto, aunque en ocasiones mira a la pared donde están pegadas las letras. En las tareas individuales de grafomotricidad, copia o muestra es muy lenta, lo que hace que la mayor parte de las veces no termine la tarea. En ocasiones se queda abstraída y no escribe. Escribe en letra ligada minúscula como todos los niños de su clase, aunque conoce las mayúsculas y las utiliza al principio de las frases y con los nombres propios. Lee en voz alta silabeando, con cierta dificultad. Dado que para la autocorrección deben pedirle a la maestra que les borre aquello que consideran que les ha salido mal, ello contribuye, en su caso, a momentos de espera y mayor lentitud en la resolución de las tareas.

No suele participar en las actividades orales grupales. Se inhibe y mira fijamente a la profesora. Incluso cuando se le pregunta individualmente, en ocasiones, responde que no sabe o dice que no con la cabeza. Habla muy poco con los compañeros. Las interacciones con la maestra, son siempre debidas a demandas individuales de esta y se centran en la conversión de grafía-sonido y en tareas de decodificación de palabras.

- NAINS5 Lee silabeando y escribe con buena caligrafía en letra ligada. Realiza las copias y las muestras de escritura con ritmo lento, ensimismado, pero los resultados son buenos (en cuanto a caligrafía y pulcritud). Se inhibe en las actividades de gran grupo. Cuando la profesora la interpela, contesta tan bajito que no la oyen. Sin embargo, con sus compañeros de mesa, habla sobre lo que está haciendo.

Sintetizamos estos datos en la tabla siguiente:

	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Apelación del niño a la maestra	Interacciones entre iguales
NAINS4	NO	NO	-Borrar un error.	-Poco frecuentes. -Para recibir ayuda e información de compañeros.
NAINS5	NO	Poco frecuente	- Borrar un error. - Preguntar una duda de procedimiento	-Para hablar sobre lo que está haciendo.

Tabla 18. Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones bajas en el test inicial (AINS)

Observamos cómo los niños de puntuaciones iniciales más bajas se inhiben cuando deben responder a apelaciones grupales e incluso cuando la maestra les interpela delante del grupo niegan con la cabeza o contestan en tono inaudible. Es en estos tipos de interacciones donde se encuentran las diferencias más significativas con aquellos de puntuaciones altas.

9.2.2.4. Las prácticas declaradas y la observación del aula instruccional

Como se ha indicado anteriormente, cuando se le pidió que eligiera un ítem de los propuestos en el CLE⁵³, la maestra del aula instruccional declaró utilizar un método fónico o fonético para la enseñanza de la lectura y la escritura. Hemos podido comprobar cómo trabaja el aprendizaje inicial de la lectura a través, fundamentalmente, de la instrucción específica del código partiendo de la presentación de una letra y su correspondencia grafo-fónica, y de las combinaciones silábicas y su articulación, siguiendo un orden, atendiendo al grado de dificultad e incidiendo sobre todo en tareas de decodificación. No obstante, no hemos constatado tareas específicas encaminadas al desarrollo de habilidades metafonológicas (por ejemplo, ejercicios de segmentación silábica, fonémica, omisión, etc).⁵⁴

Del contraste entre los datos obtenidos en la entrevista y los registrados en la observación, podemos concluir que los planteamientos pedagógicos esbozados en la entrevista se llevan a cabo en el aula. Así se pudo comprobar cómo se cumplía la programación pautada de los aprendizajes de lectura y escritura y las tareas programadas de instrucción específica del código.

Del mismo modo, la insistencia que manifestó la maestra, a lo largo de la entrevista, en su preocupación por los resultados de aprendizaje, se traduce en las tareas de copia y de lectura individual con la maestra, y en la excelente caligrafía de sus alumnos. En cuanto a las interacciones que propicia, en la entrevista inicial, indicó que al principio no realizaba dinámicas grupales y hemos podido constatarlo. El tipo de dinámica descrita se ajusta a la que se llevó a cabo en el aula. Por tanto, podemos

⁵³ Método fónico o fonético, método silábico, métodos globales, métodos mixtos, otros.

⁵⁴ En el apartado teórico correspondiente (1.1.) se realiza una revisión de estudios sobre la adquisición de la conciencia fonológica.

concluir que la maestra del aula instruccional tiene claros sus presupuestos pedagógicos y los aplica en el aula.

9.2.3. El contraste de los perfiles situacional e instruccional

A modo de síntesis establecemos aquí las diferencias más significativas entre las tareas, dinámicas y las interacciones que se producen en las dos aulas observadas.

9.2.3.1. Las tareas

Del contraste entre las observaciones en las dos aulas podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. En el aula instruccional, con una metodología de marcha sintética, se trabaja fundamentalmente la instrucción específica del código: presentación de la letra, correspondencia grafo-fónica, trazado de la grafía, identificación de palabras que la contienen y copia de las mismas.

En el aula situacional, las tareas se centran en la escritura autónoma de frases y textos. El trabajo explícito del código se realiza con una metodología de marcha analítica, descomponiendo frases en palabras, estas en sílabas, los nombres de los niños en letras, partiendo normalmente de textos con sentido (cuentos fundamentalmente) donde aparecen esas unidades del sistema, aunque también se realizan algunas tareas de tipo analítico-sintético.

2. En el aula instruccional el trabajo de las habilidades lectoras está enfocado a la decodificación en voz alta en tres momentos:

- En gran grupo
- Individual para toda la clase
- Individual en la mesa de la profesora

En el aula situacional, se dan las dos primeras, pero no hay trabajo de decodificación en la mesa de la profesora. La lectura se trabaja con cierta frecuencia en la mesa del niño cuando, durante una actividad de escritura autónoma, la maestra le pregunta “¿qué pone ahí? ¿qué has escrito? ¿qué querías poner?” Y el alumno intenta leer su producción en voz alta, reflexionando sobre cómo está escrito.

3. Durante el período de observación, en el aula situacional se utilizó una considerable variedad de textos: se leyeron y escribieron varios cuentos, se redactó el texto de un bocadillo de cómic, una receta de cocina, refranes, se recitaron y leyeron poemas o se dramatizó un cuento. Además se utilizó terminología específica según la tipología textual: título. Verso, portada, rimas, bocadillo, actor, escenario, público, etc.

En el aula instruccional, durante el período de la observación se utilizaron cuentos. Los textos de las copias de la pizarra en ocasiones tenían versos rimados pero no se incidía en ello. Se empleaban frases descontextualizadas (<el chino chupa regaliz>) con la presencia del elemento que en ese momento se trabajaba.

4. En el aula instruccional se observa una considerable preocupación por los resultados de aprendizaje. Así se insiste en una correcta caligrafía en letra ligada dentro de la pauta. Ello lleva a programar, casi diariamente, tareas de copia de textos. Se insiste en la pulcritud de los resultados. Los niños presentan una caligrafía con un trazo excelente.

En el caso del aula situacional observamos que se incide más en el proceso de la escritura. De este modo, a lo largo de estos meses, hemos visto a la maestra acompañar en el proceso de evolución a NAS6, que en febrero aún estaba en el paso de escritura indiferenciada a silábica y en mayo en la alfabética. Esta perspectiva lleva a la maestra a programar, casi diariamente, tareas de escritura autónoma. Las producciones de la mayoría de los niños se realizan con mayúsculas en folio en blanco, aunque empiezan a utilizar la letra ligada. No presentan una caligrafía especialmente cuidada, aunque en este punto, hay diferencias considerables entre las producciones. En este sentido, constatamos cómo la maestra expone en el aula los trabajos de todos los alumnos, independientemente del grado de consecución gráfica del texto escrito.

Debido a este planteamiento tan diferente, en ambas aulas se realiza una distinta gestión del error. En el aula situacional, en las producciones autónomas, la maestra no corrige sobre el texto equivocado, sino que escribe debajo la transliteración correcta. No aparecen en los textos valoraciones del tipo B o MB. Cuando son conscientes del

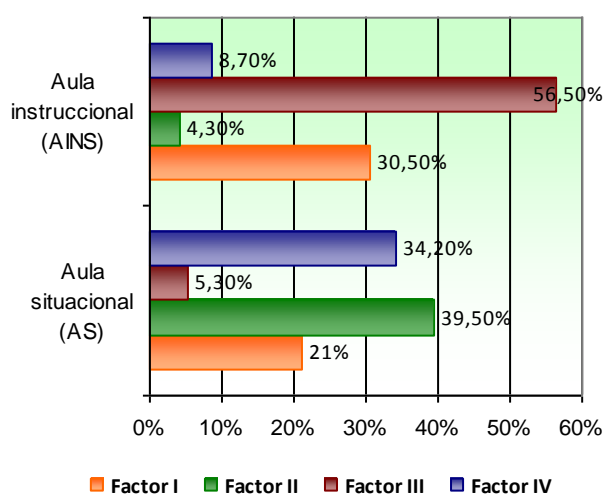
error, ellos mismos borran con la goma que hay en el recipiente de materiales compartidos por mesa.

En el aula instruccional, cuando se equivocan, los niños piden a la maestra que les borre. En el momento de la corrección ella anota B o MB en los trabajos. En algún caso de copia, añade las tildes con un bolígrafo rojo.

5. Las dinámicas en el aula instruccional mantienen, por lo general, una estructura preestablecida y no suelen verse afectadas por situaciones emergentes. Como ya indicamos consisten en: conversación/motivación para la tarea, normalmente con el gran grupo en la zona de alfombra reservada para la asamblea - explicación de la tarea (ficha, copia o muestra) al gran grupo - lectura en voz alta de las palabras de la ficha, copia o muestra - Realización individual de la tarea - corrección de la maestra.

En el aula situacional las dinámicas son más flexibles y abiertas. Esto incide en una mayor variedad de agrupamientos que en el aula instruccional. Por otro lado, observamos el aprovechamiento de los emergentes que surgen en un momento determinado para leer o escribir e insistir en la funcionalidad del texto escrito.

Veamos el análisis comparativo del contraste de estas metodologías a través del gráfico que sigue:



Factores	AS	AINS
Factor I. Enseñanza explícita del código	21%	30,5%
Factor II. Escritura autónoma	39,5%	4,3%
Factor III. Preocupación por los resultados de aprendizaje	5,3%	56,5%
Factor IV. Uso de emergentes y diversidad de materiales	34,2%	8,7%

Gráfico 50. Las tareas en el aula instruccional y en el aula situacional

9.2.3.2. Las interacciones

Del estudio contrastado del tipo de interacciones que se producen en ambas aulas podemos concluir que:

1. Si bien en ambos casos, la mayor parte de las interacciones se producen con respuestas del niño a una apelación de la maestra (un 61,8% del total en el aula situacional y un 77,8 % en la instruccional), la diferencia más significativa entre las dos aulas se manifiesta en el tipo de demanda. En el aula instruccional se producen más interacciones a nivel grupal y en el aula situacional, la respuesta del niño se produce con más frecuencia debida a una interpelación individual de la maestra. Como ya hemos visto, este hecho parece derivarse de la metodología empleada.
2. Otro de los aspectos destacables es la mayor presencia de interacciones entre pares en el aula situacional, derivada del tipo de tareas que propone la maestra y la importancia que concede a la escritura colaborativa.
3. En relación con los niños observados, en el aula instruccional parece haber una mayor inhibición de los niños de puntuaciones bajas a responder voluntariamente a una demanda grupal o incluso cuando se trata de una apelación directa de la maestra en contexto de grupo clase. En el aula situacional, si bien es menor el grado de participación de estos niños respecto a los de puntuaciones más altas, no es tan significativo.

Finalmente, queremos resaltar la coherencia observada entre las prácticas declaradas en las entrevistas y la realidad del aula. Podríamos decir que, realmente hay correspondencia entre *lo que dicen que hacen* y *lo que realmente hacen* en el aula. Ambas maestras parten de presupuestos pedagógicos distintos para el aprendizaje inicial de la lengua escrita y eso se va materializar en tareas, dinámicas de aula e interacciones diversas, pero a ambas las une la preocupación por la mejora docente y el desempeño de su labor con profesionalidad.

10. PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de abordar de manera explícita las principales conclusiones de la investigación, nos gustaría hacer algunas reflexiones previas acerca de su enfoque y de la perspectiva metodológica que lo sostiene. Así, hemos de señalar, en primer lugar y según nuestro criterio, que el presente estudio permite aportar resultados relevantes y creíbles acerca de las prácticas docentes seguidas en Asturias con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en los niveles, respectivamente, de Educación Infantil de 5 años y el curso 1º de Educación Primaria. Tal convicción deriva de la puesta en práctica del diseño de investigación, de cuyo análisis se desprende que:

- a) Se trata de un estudio con un foco perfectamente definido y delimitado en el que subyace una finalidad clara: conocer la metodología que los profesores y profesoras dicen poner en práctica para abordar de manera eficaz los mecanismos iniciales del tratamiento escolar de la lectura y la escritura. Por lo demás, la incidencia educativa de los resultados es evidente, dado que el conocimiento generado hace posible, en su caso, el planteamiento de alternativas de mejora en el ámbito estudiado.
- b) El marco teórico y conceptual ofrece un soporte suficientemente documentado sobre el estado actual de la investigación y sobre las líneas teóricas básicas que orientan las propuestas didáctico-metodológicas más extendidas acerca de cómo trabajar escolarmente las macro-habilidades lingüísticas de lectura y escritura.
- c) El modelo general de la investigación, basado en la complementariedad metodológica, es coherente con los objetivos planteados en la investigación. Así, mientras el instrumento cuantitativo (cuestionario) aborda los aspectos relacionados con la descripción general de las prácticas de lectura y escritura que dicen seguir los docentes, el cualitativo (entrevistas, observación participante y análisis documental) se centra en conocer qué pasa en realidad en dos contextos concretos de interacción didáctica con dos diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura: un aula instruccional y un aula

situacional.

d) Los mecanismos de organización y análisis de los datos se ajustan a las características del diseño de investigación considerado y se han manifestado especialmente operativos para aportar la información requerida. Se ha procurado, además, analizar los datos de manera clara y sintética, explicando, en su caso, las diferencias encontradas en función de las variables del estudio. La interpretación, finalmente, ha tenido un carácter naturalista, vinculada a dos contextos concretos, y con una clara inclinación holística e ideográfica.

e) Los resultados alcanzados en el estudio, de acuerdo con lo anterior, permiten establecer unas conclusiones fundamentadas en argumentos sólidos, creíbles y verosímiles y que, como se verá, resultan congruentes con el marco teórico y los estudios previos o referencias próximas.

f) Las conclusiones, que luego se expondrán, están formuladas sin ambigüedades y constituyen, a nuestro juicio, una visión real de la posición de los profesores asturianos encargados de los procesos iniciales de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

g) La redacción del presente trabajo está planteada de una manera suficientemente pormenorizada como para que cualquier persona interesada en el tema pueda abordar una valoración crítica de sus objetivos, planteamientos y resultados.

h) La investigación realizada, para finalizar, puede considerarse original, dado que no existen en Asturias, que sepamos, otros estudios que hayan abordado el ámbito de investigación desde la misma focalización y con el presente operativo metodológico.

A pesar de las consideraciones anteriores, nuestra investigación presenta, lógicamente, las limitaciones propias de estos estudios de carácter estrictamente personal y académico. Así, en lo que se refiere al ámbito de estudio quizá hubiera sido necesario conocer la percepción de las familias por lo que respecta al proceso de adquisición de la lectura y escritura de sus hijos y ello a través tanto de técnicas

cuantitativas (cuestionarios destinados a padres y madres) como cualitativas (grupos de discusión, por ejemplo).

Otra limitación se deriva del tamaño de la muestra, puesto que, aunque ésta es ciertamente representativa, una mayor dimensión y, en consecuencia, un mayor tamaño de los grupos, podría haber facilitado mayor contraste estadístico con la prueba “chi-cuadrado”, con las lógicas posibilidades de establecer diferencias estadísticamente significativas en el cruce de los aspectos metodológico-didácticos del tratamiento escolar de la lectura y escritura con las variables del estudio.

A pesar de tales restricciones, tenemos la convicción de que el trabajo que se presenta ha logrado estructurar una información relevante, de modo que podemos establecer, de acuerdo con los objetivos de la investigación, con las características de la muestra y la metodología considerada, las siguientes:

10.1. Conclusiones derivadas de la aplicación del Cuestionario de Lecto-escritura (CLE)

Se establecen las siguientes, de acuerdo con los anteriores ámbitos de organización y análisis.

10.1.1. Autoadscripción metodológica

Las conclusiones pueden formularse del siguiente modo:

1. Los profesores asturianos que imparten docencia en Educación Infantil de 5 años y en el curso 1º de Educación Primaria dicen seguir una metodología mixta⁵⁵ para el tratamiento educativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en un porcentaje mayoritario, que alcanza al 62, 50% de las opiniones. Las otras opciones son claramente minoritarias, de modo que los métodos exclusivamente fonéticos rozan el 9%, mientras que los globales se sitúan ligeramente por encima del 7% y los silábicos alcanzan el 5,60%. La

⁵⁵ Entendiendo esta, según las referencias teóricas aportadas en el apartado correspondiente, como una combinación de metodología de marcha sintética y analítica. En virtud de los ítems de opción del CLE, podríamos considerarla como la combinación de métodos *fonéticos* o *silábicos* y *globales*.

opción “constructivista” (llamada así espontáneamente por los profesores) se sitúa también en un 5,60% de autoadscripción.

2. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura que dicen poner en práctica los docentes y las variables de sexo, edad, formación académica, tipo de centro, ubicación del centro, nivel impartido, participación en actividades de formación continua y años de experiencia del profesorado en el nivel educativo actual, si bien las diferencias producidas marcan una cierta tendencia.

3. Según la variable sexo, la tendencia es que los hombres opten más por los métodos mixtos (76,19% frente a 64,59%) y por los globales (9,52% frente a 6,70%), mientras que las mujeres se inclinan más por los constructivistas que los hombres (6,7% frente al 0%), por los silábicos (9,57% frente al 4,76%) y por los fonéticos (9,09% frente al 4,76%).

4. Según la variable edad, la tendencia es que los métodos mixtos sean los preferidos por los docentes de más de 51 años (71,25%), mientras que los fonéticos alcanzan en el grupo de edad de los menores de 30 años su máximo porcentaje (11,11%), los globales lo alcanzan entre los mayores de 51 años (7,50%), los silábicos entre los menores de 30 años (16,67%) y los constructivistas en el grupo de profesores que va de los 41 a los 50 años (11,11%).

5. Según la variable formación académica, la tendencia es que los métodos mixtos alcancen el mayor porcentaje de autoadscripción entre los titulados en Magisterio y, al mismo tiempo, licenciados (69,23%), mientras que los fonéticos la alcanzan entre los profesores que cuentan exclusivamente con una licenciatura universitaria (33,33%), los globales también entre los licenciados universitarios (22,22%), los silábicos entre los titulados en Magisterio (10,28%) y los constructivistas logran el mayor porcentaje entre los titulados en Magisterio y licenciados universitarios (11,54%).

6. Según la variable tipo de centro, la tendencia es que los métodos mixtos

alcancen su nivel porcentual en los centros públicos (72,62%), los fonéticos en los privados (30%), los globales en los concertados (11,11%), los silábicos en los privados (20%) y los constructivistas en los públicos (6,55%).

7. Según la variable ubicación geográfica, la tendencia es que los métodos mixtos alcancen la mayor autoadscripción en el entorno rural (en torno al 69%), los fonéticos en el urbano (sobre un 11%), los globales en el urbano (también sobre un 11%), los silábicos en el entorno semiurbano (un poco más del 13%) y los constructivistas también en el semiurbano (un 8,20%).

8. Según la variable nivel educativo, la tendencia es que los métodos mixtos alcancen el mayor porcentaje de autoadscripción entre los profesores que imparten la docencia en el curso 1º de Educación Primaria (67,62%), mientras que los fonéticos lo hacen entre los docentes de Educación Infantil de 5 años (casi un 14%), los globales entre los profesores que imparten docencia simultáneamente en ambos niveles (33,3%), los silábicos entre el profesorado de 1º de Educación Primaria (sobre el 12,4%) y los constructivistas entre los profesores de Educación Infantil de 5 años (próximo al 10% de las opciones totales).

9. Según la variable formación continua, la tendencia es que los métodos mixtos encuentren su mayor porcentaje entre el sector del profesorado que ha realizado alguna actividad de formación continua relacionada con la enseñanza de la lectura y escritura hace más de 5 años (más del 67%), mientras que los fonéticos lo hacen entre los docentes que lo han hecho en los últimos 5 años (casi un 10%), los globales entre los profesores que nunca han realizado tales actividades de formación (más del 10%), los silábicos entre el profesorado que tampoco las ha realizado (sobre un 21%) y los constructivistas entre los profesores que las han realizado en los últimos 5 años (en torno al 9% de las opciones totales).

10. Según la variable años de experiencia en el actual nivel educativo, la tendencia es que los métodos mixtos alcancen su mayor nivel porcentual entre el sector del profesorado que tiene de 10 a 14 años de experiencia en el nivel educativo actual (casi el 71,5%), mientras que los fonéticos lo hacen entre los

aquellos que no superan los 5 años (porcentaje ligeramente superior al 11%), los globales entre los profesores que tienen entre 15 y 19 años de experiencia (en torno al 15,55), los silábicos entre el profesorado que supera los 30 años de experiencia en el ejercicio de su actividad en el actual nivel educativo (20%) y los constructivistas entre el sector docente que tiene entre 10 y 14 años de experiencia (sobre el 11,5% de las opciones totales).

10.1.2. Programación de tareas

Las conclusiones pueden plantearse así:

11. Los profesores dicen tener programados a principios de curso los contenidos de lectura y escritura que van a aplicar en el aula de manera ampliamente mayoritaria (en torno al 85%, habitualmente). Los profesores que más programan, y con significatividad estadística, son los mayores de 51 años, los de centros privados y aquellos con más de 30 años de experiencia docente.

12. La programación habitual de tiempos para actividades concretas de reconocimiento de letras y para establecer la relación de letras-sonidos es la opción mayoritaria, según la opinión del profesorado, y alcanza a casi al 82% de respuestas. Tales actividades son programadas en mayor medida, con significatividad estadística, por los docentes ejercientes en Educación Infantil de 5 años.

13. El profesorado dice programar habitualmente los contenidos y actividades teniendo en cuenta el libro de texto como opción moderadamente mayoritaria (próxima al 65%). La significación estadística se establece teniendo en cuenta que son los docentes de más de 51 años, de centros concertados, de 1º de Educación Primaria y que nunca han participado en actividades de formación quienes en mayor medida dicen programar de tal forma.

14. El hecho de destinar un tiempo específico de las actividades del aula para el tratamiento de la lectura y la escritura es, según los profesores, incuestionable, dado que es llevado a cabo por más del 96% de los docentes. Tal práctica es seguida, principalmente y con diferencias estadísticamente significativas, por el

profesorado de centros privados y de entornos urbanos y semiurbanos.

15. La coordinación entre profesores de Educación Infantil y Primaria para organizar la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura es más bien escasa, ya que los docentes dicen ponerla en práctica de manera habitual en un porcentaje que apenas supera el 30%. Tal coordinación es llevada a cabo significativamente por los profesores que imparten docencia en ambos niveles, por los que han participado en actividades de formación continua, por los que ejercen en un centro rural y por los que tienen menos de 5 años de experiencia profesional.

16. Los profesores dicen aprovechar las situaciones que surgen en el aula para trabajar la lectura y escritura como opción habitual de modo mayoritario (en torno a un 54,5%). Son las maestras y maestros que participaron en actividades de formación continua en los últimos 5 años quienes dicen llevar a cabo en mayor medida tal práctica y con significatividad estadística.

17. Las aportaciones léxicas de los alumnos son tenidas en cuenta por los profesores, según dicen éstos, para trabajar la lectura y escritura habitualmente (sobre el 66% de respuestas). Los docentes que trabajan en centros públicos y los que han recibido formación continua en los últimos 5 años destacan significativamente en la consideración de tales aportaciones.

18. Las maestras y maestros dicen elegir relatos con vocabulario conocidos por los niños de manera ampliamente mayoritaria (más del 62%), sobre todo y de manera estadísticamente significativa, los que ejercen la docencia en el curso 1º de Educación Primaria.

10.1.3. Organización del aula

La conclusiones pueden formularse del siguiente modo:

19. Los profesores dicen inclinarse por organizar habitualmente las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos (en torno al 58% de respuestas). No se producen aquí diferencias estadísticamente significativas en función de las

variables del estudio.

20. Las maestras y maestros manifiestan utilizar mayoritariamente y de modo habitual espacios diferenciados del aula en función de las actividades concretas a realizar (en torno al 65% de respuestas). Quienes dicen utilizar más tales espacios, con relevancia estadística, son los docentes que imparten docencia simultánea en ambos niveles, aquellos que han recibido formación continua en los últimos 5 años y los que tienen una experiencia docente de entre 10 y 14 años.

21. La utilización de documentos auténticos (anuncios, cartas, periódicos, cómics, etc.) es una práctica que habitualmente dice seguir el profesorado (en torno al 60%). Desde el punto de vista de la significatividad estadística, son los profesores de centros rurales y aquellos que han recibido formación continua en los últimos años los más proclives a tal utilización.

22. El profesorado muy escasamente dice ubicar a los alumnos en grupos pequeños siguiendo criterios de igual nivel (habitualmente en torno al 28%). Son significativamente las maestras y maestros mayores de 51 años los que más utilizan tales criterios, así como los docentes que comparten nivel y aquellos con más de 35 años de experiencia docente.

23. La utilización o no de enciclopedias, atlas y diccionarios encuentra un cierto equilibrio, en opinión de los profesores, por lo que respecta a su práctica de aula relacionada con la lectura y escritura (en torno al 49% lo hace habitualmente y un 51% no). No hay, en este sentido, diferencias estadísticamente significativas.

10.1.4. Planteamiento de contenidos y actividades

Las conclusiones son las siguientes:

24. Los profesores manifiestan, de manera abrumadoramente mayoritaria (casi en un 80%) que habitualmente recurren al conocimiento de las letras y los sonidos para enseñar a leer y escribir. No se establecen aquí, por otro lado, diferencias estadísticamente significativas al considerar las variables del estudio.

25. La copia de palabras conocidas como práctica para enseñar a escribir está generalizada, a juicio de las maestras y maestros, en sus actividades de aula (en torno a un 70%, habitualmente). Son los profesores de entre 31 a 40 quienes con más frecuencia sugieren tal práctica, y con significatividad estadística.

26. Las actividades específicas para aumentar la velocidad lectora en voz alta no gozan de mucho predicamento entre el profesorado, de hecho solo son seguidas habitualmente por un 35,5%, mientras que el rechazo básico está próximo al 57%. Son los docentes que ejercen su actividad en los centros privados y aquellos que lo hacen en 1º de Educación Primaria quienes más proponen actividades para aumentar la velocidad lectora, y, ello, de manera estadísticamente significativa.

27. La enseñanza de las normas ortográficas y su aplicación posterior es defendida habitual y moderadamente por el profesorado (en torno al 55%). Con todo un 41% apenas lo hace. Las diferencias estadísticamente significativas se establecen con respecto al profesorado de entre 41-50 años, que las aplica en mayor medida, igual que aquellos que imparten 1º de Educación Primaria y los que nunca han participado en actividades de formación continua.

28. Los docentes dicen llevar a cabo actividades de análisis de los sonidos que forman una palabra presentada oralmente de manera ampliamente mayoritaria y habitual (más del 77%). Son este caso, con significatividad estadística, los profesores de Educación Infantil de 5 años quienes más ponen en práctica tal análisis.

29. La separación de actividades de lengua oral y lengua escrita no es una práctica, de ningún modo, habitual, según la opinión del profesorado. Así, más del 70% manifiesta que apenas la pone en práctica y solo un 23% lo hace habitualmente. En todo caso, son los docentes de centros privados y los menores de 30 años quienes en mayor medida, significativamente, practican tal separación.

30. Los profesores manifiestan evitar que los alumnos hablen de sus

experiencias personales durante las actividades de lectura en un porcentaje mayoritario (habitualmente, el 60%). La significatividad estadística afecta a los docentes de centros privados que son los que en mayor medida dicen hacerlo.

31. La utilización de imágenes u otras pistas son estrategias que dice seguir habitualmente por el profesorado para que los niños intuyan el contenido de un texto antes de abordar su lectura (en torno al 64,5%). Lo hacen de manera más frecuente, con significatividad estadística, las maestras y maestros que han participado en actividades de formación en los últimos 5 años.

32. Las maestras y maestros manifiestan animar a los alumnos a que escriban palabras necesarias en un texto, aunque desconozcan algunas letras, de modo muy habitual (más del 80%). Son los profesores que imparten clase en ambos niveles, los que han participado en los últimos 5 años en actividades de formación y los que tienen más de 35 años de experiencia quienes, en mayor medida y con significatividad estadística, realizan tales prácticas.

33. La práctica de facilitar al alumno elementos de corrección, gomas u otros medios, de los textos escritos parece no admitir discusión por parte del profesorado, ya que dice llevarla a cabo habitualmente un 73% de docentes. La experiencia en el actual nivel educativo marca las diferencias estadísticamente significativas, puesto que son los que llevan entre 5 y 9 años de docencia en el nivel los que más los facilitan.

34. Los profesores se inclinan, de manera mayoritaria y moderada, por favorecer que los niños redacten textos de manera autónoma (el 52% dicen hacerlo habitualmente, mientras que un 45% apenas lo pone en práctica). La participación en actividades de formación continua en los últimos 5 años vuelve a relacionarse de manera estadísticamente significativa con tal práctica.

10.1.5. Evaluación

Las conclusiones pueden formularse del siguiente modo:

35. Los profesores dicen fijarse habitualmente en la buena o mala letra de los

alumnos para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura de manera inequívoca (en torno al 70%). Desde el punto de vista de la significatividad, son los hombres quienes en mayor medida ponen en juego este ejercicio de observación, así como los que ejercen en centros privados, los docentes de hasta 30 años y de más de 52, quienes ejercen en 1º de Educación Primaria, aquellos que nunca han participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura y quienes tienen más de 30 años de experiencia docente.

36. El hecho de observar si los alumnos leen con exactitud y ritmo adecuado parece vincular a una gran parte del colectivo docente, ya que más del 80% dice seguir tal observación habitualmente. Las diferencias significativas se establecen entre aquellos profesores de más de 51 años, los que ejercen en centros privados, quienes imparten docencia en 1º de Educación Primaria, los profesores que nunca han participado en actividades de formación continua y aquellos que tienen más de 30 años de experiencia docente.

37. La corrección a los niños que adivinan en vez de leer es una práctica que dicen seguir muy frecuentemente los profesores (en torno a un 65%). Tal hecho correlaciona de manera estadísticamente significativa con el ejercicio de la docencia en 1º de Educación Primaria.

38. La observación de los mecanismos seguidos por los niños para entender textos que no conocen dice ser practicada de forma habitual por los profesores, a pesar de que de una forma moderadamente mayoritaria (en torno al 55% habitualmente, frente al 43% escasamente). No se producen en este caso diferencias estadísticamente significativas.

39. La revisión de textos escritos autónomos de los alumnos es seguida, según consideran los profesores, muy ampliamente por estos para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lecto-escritura (habitualmente, más del 87%). Las variables que correlacionan de manera estadísticamente significativa con tal revisión se centran en el hecho de que los profesores tengan más de 51 años, ejerzan en 1º de Educación Primaria, tengan una experiencia docente de más de 30 años y tengan, exclusivamente, una formación inicial de Magisterio.

40. Hay un cierto equilibrio entre la exposición en el aula de los trabajos de los alumnos aunque tengan errores ortográficos y el rechazo a tal práctica, puesto que un 49% de los profesores dice hacerlo y un 47% manifiesta que no. Los que lo hacen, con significatividad estadística, son los maestros y maestras de centros públicos, quienes ejercen en ambos niveles educativos y los que han participado en actividades de formación continua en los últimos 5 años.

10.2. Conclusiones derivadas de las entrevistas y la observación participante

41. Los análisis de las tareas, dinámicas de aula e interacciones que se registraron en el aula denominada “situacional” confirman dicho perfil. Por lo tanto, se observa una preponderancia de tareas de escritura autónoma; la maestra evalúa el progreso de los alumnos observando cómo escriben textos breves; utiliza una considerable variedad de textos; aprovecha las situaciones que emergen en el aula para trabajar la lectura y la escritura, y promueve las interacciones entre pares mediante agrupamientos flexibles y tareas de escritura colaborativa.

42. Los análisis de las tareas, dinámicas de aula e interacciones obtenidos de la observación en el aula denominada “instruccional” confirman dicho perfil de prácticas. De este modo, se comprueba que la maestra destina un tiempo específico a enseñar a leer y con una estructura prefijada que no suele alterarse; las tareas se centran en la instrucción específica del código y en la preocupación por los resultados del aprendizaje, de ahí que realicen diariamente copias y lecturas individuales en la mesa de la maestra.

43. La maestra de aula instruccional declaró utilizar un método fónico o fonético para la enseñanza de la lectura y la escritura. Hemos podido comprobar cómo trabaja el aprendizaje inicial de la lectura a través, fundamentalmente, de la instrucción específica del código partiendo de la presentación de una letra y su correspondencia grafo-fónica, y de las combinaciones silábicas y su articulación, siguiendo un orden, atendiendo al grado de dificultad e incidiendo sobre todo en

tareas de decodificación. No obstante, no hemos constatado tareas específicas encaminadas al desarrollo de habilidades metafonológicas (por ejemplo, ejercicios de segmentación silábica, fonémica, omisión de fonemas, rimas, etc).

44. La maestra del aula situacional declaró utilizar un método mixto en la enseñanza de la lectura y la escritura. Pudimos comprobar cómo emplea una metodología fundamentalmente de marcha analítica, partiendo de cuentos y frases significativas para descomponer en unidades menores (palmeando sílabas, con dictados a la maestra), pero también analítico-sintética, ya que en momentos de escritura, también se detiene en la codificación y en la combinación de grafías, enfatizando la correspondencia grafo-fónica. Todo ello sin descuidar el objetivo fundamental que manifiesta en sus prácticas docentes de la alfabetización inicial: la comprensión y la capacidad de comunicar por escrito.

45. Del contraste de ambas prácticas docentes destacamos tres oposiciones muy diferenciadas. Por un lado la presencia mayoritaria de actividades de escritura autónoma en el aula situacional *versus* la ausencia en el aula instruccional. Por otro lado la abrumadora mayoría de tareas centradas en la preocupación por los resultados de aprendizaje en el aula instruccional (copias, muestras y lectura-decodificación en la mesa de la maestra) *versus* la escasa presencia de tareas de este tipo en el aula situacional⁵⁶. Finalmente, la diversidad de materiales escritos y el aprovechamiento de las situaciones que surgen en el aula para leer y escribir en el aula situacional *versus* la uniformidad de los materiales y el no aprovechamiento de los emergentes en el aula instruccional.

46. Las interacciones en ambas aulas surgen mayoritariamente de demandas de las maestras. La diferencias se establecen en torno a dos aspectos. Por un lado, en el aula situacional son menos frecuentes las apelaciones al gran grupo para que conteste un alumno y, por otro, dado el carácter de las tareas, se promueven las interacciones entre pares, hecho que es infrecuente en el aula instruccional.

⁵⁶ Vemos, en situación natural, dos posturas que presentan las prácticas docentes del profesorado asturiano y que se reflejan en el CLE: la evaluación de la lectoescritura centrada en los productos de aprendizaje y aquella que se centra en el proceso

47. Al contrastar las informaciones obtenidas en las entrevistas a las maestras con los datos registrados en las observaciones de ambas aulas, tenemos que destacar la coherencia observada entre las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir, declaradas en las entrevistas, y la realidad del aula. Podríamos decir que, realmente hay correspondencia entre lo que *dicen* que hacen y lo que realmente *hacen* en el aula.

10.3. Síntesis de conclusiones

A partir de las conclusiones generales anteriores, se puede establecer la siguiente síntesis de conclusiones para el marco de estudio considerado; es decir, las características de las prácticas de lectura y escritura que dicen seguir las maestras y maestros asturianos de Educación Infantil de 5 años y primer curso de Educación Primaria:

1. **La metodología mixta⁵⁷ para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura** es a la que se autoadscriben los profesores asturianos de Educación Infantil de 5 años y curso 1º de Educación Primaria de una manera ampliamente mayoritaria y que alcanza al 62,5% de las respuestas. Los métodos fonéticos dicen ser empleados por un 9% de los docentes, los globales en torno al 7% y los silábicos y constructivistas por un 5,60% del colectivo docente. No se producen diferencias estadísticamente significativas en función de las variables del estudio (sexo, edad, formación inicial, tipo de centro, ubicación geográfica, nivel educativo, formación continua y experiencia docente)

2. **Los profesores manifiestan mayoritariamente programar la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura** siguiendo pautas tradicionales en nuestro sistema educativo (selección previa de contenidos y actividades, fijación de tiempos, vinculación a tareas del libro de texto, etc.). Sin embargo y paralelamente, **el profesorado dice atender, también, a las posibilidades**

⁵⁷ Entendiendo esta, como una combinación de metodología de marcha sintética y analítica. En este sentido vid. nota anterior.

emergentes en el aula para trabajar la lectura y escritura y tiene en cuenta las aportaciones y conocimiento léxico del alumnado. Las variables que más inciden en este comportamiento son, por un lado, la edad (mayores de 51), el tipo de centro (privados) y la experiencia docente (más de 30 años) y, por otro, el hecho de haber recibido formación continua sobre lecto-escritura en los últimos 5 años.

3. **La coordinación para abordar las tareas de lectura y escritura entre los profesores de Educación Infantil de 5 años y curso 1º de Educación Primaria es ciertamente escasa**, a juicio de sus protagonistas. Las variables que más facilitan tal coordinación se relacionan con el hecho de impartir docencia en ambos niveles, haber recibido formación continua sobre lecto-escritura en los últimos 5 años y la poca experiencia docente.

4. Mayoritariamente, **el profesorado dice organizar las actividades de lectura y escritura con carácter colectivo, en grupos pequeños y con espacios diferenciados del aula**. Tales actividades se suelen operativizar, según los docentes, (además de con otros materiales más convencionales) contando con documentos auténticos (periódicos, anuncios, cómics, etc.). Estas prácticas aumentan significativamente, sobre todo, cuando se trata de maestras y maestros que han recibido formación continua en lecto-escritura a lo largo de los últimos 5 años.

5. Según los profesores, **habitualmente no organizan a los alumnos en grupos de igual nivel para la realización de las tareas de lectura y escritura**. En todo caso, el sector docente más proclive a homogeneizar grupos es el del profesorado de más de 51 años.

6. En las actividades de lectura y escritura habitualmente coexisten, a juicio de los profesores, **planteamientos tradicionales** (reconocimiento de letras y sonidos, copia de palabras, conocimiento explícito de normas ortográficas, etc.) **junto a otros más innovadores** (utilización de imágenes, escritura de palabras aunque tengan algún error, autocorrección, redacción de textos autónomos, etc.) En el primer caso, las variables de edad (profesores veteranos) y carácter del centro (privado) son las que más inciden significativamente, mientras que en el segundo la variable más relacionada con la innovación la constituye el hecho de

la formación continua reciente en lectura y escritura.

7. Mayoritariamente **los docentes dicen rechazar las actividades específicas para aumentar la velocidad lectora y la separación de tareas de lengua oral y lengua escrita**. Los docentes de centros privados, no obstante, optan en mayor medida que los de centros públicos y concertados por llevar a cabo tales prácticas.

8. A juicio de las maestras y maestros, **en la evaluación se verifican, de modo ampliamente mayoritario, los productos o resultados finales** de las prácticas de lectura y escritura (ritmo y exactitud lectores, corrección de errores, calidad de la letra, etc.) Son, fundamentalmente, los profesores de más edad y quienes no han participado en procesos de formación continua los que, significativamente, más siguen tales pautas.

9. Aunque, en menor medida, **los docentes afirman también que en la evaluación tienen en cuenta aspectos procedimentales** (observación de los mecanismos seguidos por el alumnado para entender textos no conocidos, revisión de textos autónomos y exposición de los mismos). Son, en este caso, los maestros y maestras de centros públicos y los que han participado en procesos formativos en los últimos cinco años, quienes de manera significativa más dicen tener en cuenta la evaluación procesual.

10. Del análisis de los datos obtenidos tras las entrevistas a dos maestras de Educación Infantil de 5 años que declaran tener dos perfiles de prácticas contrapuestos cuando enseñan a leer (situacional *versus* instruccional) y dos métodos distintos (mixto *versus* fónico o fonético) y de la observación en situación real de enseñanza de la lengua escrita podemos establecer las siguientes conclusiones:

a) Confirmamos la **preponderancia de los factores II y IV en el aula situacional** (escritura autónoma, aprovechamiento de emergentes y diversidad de materiales) **y de los factores I y III en la instruccional** (instrucción explícita del código y preocupación por los resultados de aprendizaje) y la coincidencia con los establecidos en el marco teórico para

definir estos perfiles.

b) Determinamos que **las oposiciones entre ambos perfiles radican sobre todo en la preocupación por los resultados de aprendizaje en el perfil instruccional, frente a la abundancia de tareas de escritura autónoma, la incidencia en el proceso y en la comprensión y expresión, en el perfil situacional.** El tipo de tareas y de agrupamientos origina un tipo de interacciones distinto, de ahí que en el aula situacional se propicien aquellas entre pares, mientras que en el aula instruccional prevalecen las asimétricas, a demanda de la maestra.

c) **La maestra de perfil instruccional** manifestó emplear un método fónico o fonético para enseñar a leer. Como explicó en la entrevista inicial, **parte de la enseñanza de las correspondencias grafo-fónicas, enfatizando en la articulación y presentándolas en orden a su dificultad.** No obstante, no hemos constatado tareas específicas de trabajo de habilidades metafonológicas, frecuentes en este tipo de métodos.

d) **La maestra de perfil situacional** declaró utilizar un método mixto en la enseñanza de la lectura y la escritura. Pudimos comprobar cómo **emplea una metodología fundamentalmente de marcha analítica pero también analítico-sintética,** incidiendo en el objetivo que manifestó en la entrevista inicial: la comprensión de lo leído y la capacidad de comunicar por escrito.

e) Finalmente, debemos concluir que, a través de la observación de las aulas, pudimos comprobar que realmente, **en ambas aulas, las maestras hacen lo que dicen que hacen.**

11. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

De las conclusiones de la presente investigación se desprende una visión moderadamente optimista por lo que respecta al tratamiento didáctico-metodológico de la lectura y escritura en los niveles iniciales de la enseñanza del sistema educativo en Asturias.

Como se ha visto, si hay algo que defina la situación estudiada ello sería, sin duda, la “pluralidad” (metodológica, de planificación y organización, evaluativa, etc.) Las prácticas para enseñar a leer y escribir que siguen las maestras y maestros asturianos, en efecto, son muy variadas, desde las más consolidadas por la tradición hasta las más innovadoras, pero todas ellas guiadas por un espíritu de profesionalidad y por la búsqueda de resultados eficaces.

La situación, de acuerdo con lo anterior, no es especialmente preocupante. Sabemos, no obstante, que toda práctica educativa es susceptible de mejora y necesita del dinamismo y de la búsqueda de la innovación para no caer en una autocomplacencia que, finalmente, acaba resultando desmotivadora y contraproducente.

Un hecho objetivo es que más del 70% del profesorado de la muestra (y ya hemos visto que ésta es representativa) tiene más de 41 años y de este porcentaje más de la mitad supera los 50 años. Es decir, se trata de un profesorado con experiencia y, en principio, bien formado. Ahora bien, es preciso señalar que casi un 38% de este colectivo docente no ha participado a lo largo de los últimos años en procesos de formación continua relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura, siendo que, como hemos visto reiteradamente, ésta es una de las variables que con más frecuencia se relaciona significativamente con posiciones innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se impone, pues, la necesidad de que la administración educativa en Asturias sea consciente de esta situación y, actuando en pro de la calidad de la enseñanza en

nuestra comunidad, facilite al máximo la posibilidad de que los docentes de los niveles de referencia participen en programas de formación metodológica que tengan como finalidad básica una actualización didáctica rigurosa, sistemática y llevada a cabo por profesionales que, siendo expertos en la materia, sean, a la vez, “prácticos”, es decir, conozcan en profundidad la realidad de las aulas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria por lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Otro de los hechos manifestados por los encuestados es la escasa coordinación entre los profesores de Educación Infantil de 5 años y 1º de Educación Primaria para abordar tareas de lectura y escritura. De hecho, solo un 30% dicen llevarla a cabo de manera habitual. En este sentido, la LOGSE planteaba la necesidad de coordinación de ambas etapas⁵⁸ y la LOE articula procedimientos para hacerla efectiva, como las reuniones de coordinación de profesorado entre el equipo de ciclo de Educación infantil y el de primer ciclo de Educación Primaria⁵⁹ que, en la medida en que diseñen propuestas de actuación conjunta, contribuirán a enriquecer el proceso de adquisición de la lectura y escritura del alumnado.

De la presente investigación, por otra parte y como se ha adelantado parcialmente, se pueden derivar líneas de investigación que, muy someramente, pueden enunciarse del siguiente modo:

- a) Conocer el nivel educativo en el que los colegios asturianos abordan, intencional y sistemáticamente, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.
- b) Establecer estudios longitudinales para conocer la evolución lingüística, cognitiva y académica del alumnado en función del nivel y momento en el que

⁵⁸ RD 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil. (BOE, 7 de septiembre de 1991, 29620).

⁵⁹ En el caso de los centros que únicamente imparten Educación Infantil, la LOE establece que “mantendrán una colaboración estrecha con los centros que imparten Educación Primaria con el fin de favorecer la transición de una etapa a otra a través de las redes de colaboración que determine la Consejería competente en materia educativa”. (Decreto 85/2008 de 3 de septiembre, art. 20.3).

adquieren los mecanismos básicos de lectura y escritura.

c) Describir y, en su caso, explicar las posibles dificultades que se les presentan a los alumnos a la hora de abordar las competencias de comprensión lectora y expresión escrita.

d) Conocer la percepción que tienen las familias (padres y madres) sobre el tratamiento escolar de la lectura y escritura que reciben los alumnos y establecer algunas condiciones procedimentales bajo las cuales la colaboración familiar actúa positivamente en el aprendizaje inicial de tales macro-habilidades lingüísticas.

e) Describir en profundidad e interpretar el “clima pedagógico” que subyace en un número mayor de aulas asturianas caracterizadas, respectivamente, por enfoques metodológicos de corte “instruccional”, “situacional” y “multidimensional” en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se trata, en definitiva, de abordar aspectos que complementan, metodológica y temáticamente, los planteamientos de la presente investigación y que, de alguna manera, tienden a soslayar algunas de las carencias que como autores del estudio hemos detectado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MA.MIT Press.
- ALBA, C., TOLCHINSKY, L. y BUISÁN, C. (2008). Un instrumento per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Bulletí LaRecerca* 10, 8-21.
- ALEGRÍA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje* 29, 79-94.
- ALEGRÍA, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje* 29 (1), 93-111.
- ALONSO CORTÉS, M.D y LLAMAZARES, M.T. (2010) Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y textos* 29, 153-164.
- ALONSO, J. y MATEOS, M, (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje* 31-32, 5-19.
- AL OTAIBA, S. y FUCHS, D. (2002). Characteristics of Children Who Are Unresponsive to Early Literacy Intervention A Review of the Literature. *Remedial and Special Education* 23 (5). 300-316.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. y RAMÍREZ BRAZO (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*18, 29-60.
- ANGUERA, M.T., CERRILLO, P., GARCÍA PADRINO, J., GUILLÉN, C., HUERTA, N., MARTÍNEZ, P., MENDOZA, A., MUELAS, M., OIHARTZABAL, L., PUJOL, M., SÁNCHEZ CORRAL, L. y VEZ, J.M. (2004). Investigación *El inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. En Santos, M.S. y Soler, M.P. (Coords.) (2004), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 9-101.
- APPLEBEE, A. N. (2000). Alternative Models of Writing Development. En INDRISANO, R & SQUIRE J. R. (eds.) *Writing: Research/Theory/Practice*. Newark, DE: International Reading Association.
- ARAM, D. y BESSER, S. (2009). Early literacy interventions: Wich activities to include? At what age to start? And who will implement them?. *Infancia y Aprendizaje* 32 (2), 171-187.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y RUIZ JIMÉNEZ, M.S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.

- ARTILES HERNÁNDEZ (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Tesis doctoral inédita. Disponible en: <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs2.pdf> [obtenida el 11 de octubre de 2010].
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BAGHBAN, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*, Madrid: Visor.
- BALL, E. y BLACHMAN, B. (1988). Phoneme Segmentation Training: Effect on Reading Readiness. *Annals of Dislexia* 38 (208-225).
- BALL, E. y BLACHMAN, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- BAMBERGER, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Ediciones Promoción cultural de la UNESCO.
- BARRIO, J. L. (1999). La investigación sobre la escritura escolar. *Textos*, 19, 93-103.
- BARRIO, J.L. (2005). La enseñanza de la lengua escrita en Educación Infantil y la investigación. En *La lengua escrita. Actas del IX Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Logroño: Universidad de la Rioja-SEDLL, 687-694. [versión digital en http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/24/Barrio_Valencia,_J.L..pdf]
- BARRIO, J.L. (2007). Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita. En *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC.
- BIGAS, M. (2002). La enseñanza de la lengua escrita en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa* 133-114, 42-44.
- BIGAS, M; CORREIG, M. y RIOS, I. (2002). La reflexión metalingüística en situaciones de lectura en el parvulario. Las intervenciones de la maestra. En *El reto de la lectura en el s.XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: GEU, 1675-1686.
- BIGAS, M; CARCELER, P; CORREIG, M. et al. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura: análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. En Camps, A. (Ed.) *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* 129-146.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn

and Bacon.

- BORZONE DE MANRIQUE, A. y SIGNORINI, A. (1998). Emergent writing forms in Spanish. *Reading and writing* 10, 499-517.
- BRADLEY, L. y BRYANT P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature* 301 (5899), 419-421.
- BRAVSLAVSKY, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BRASLAVSKY, B. (1983) *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz
- BRAVSLAVSKY, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BRUNER, J. (1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRYANT y NUNES (1998). Learning about the orthography: A cross-linguistic approach. En S. G. Paris & H. M. Wellman (eds.) *Global prospects for Education: Development, culture, and schooling*. Washington, DC: American Psychological Association, 171-191.
- BRYANT, P.E. y BRADLEY, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Síntesis.
- BIGAS, M. (2001). El lenguaje escrito. En En M. Bigas, y M. Correig (eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*, Madrid: Síntesis, 103-124.
- BUISÁN, C; RÍOS GARCÍA, I. y TOLCHINSKY, L. (2011). The contribution of teaching practices and pupils' initial knowlegde to literacy learning. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften- Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (1), 47-68.
- CAMBRA, M. y J. PALOU (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19 (2), 149-163.
- CALERO GUIADO, A., PÉREZ GONZÁLEZ, R., MALDONADO RICO., A. y SEBASTIÁN GASCÓN, ME. (1999). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*, Monografías Escuela Española, (2ª ed., aumentada y ampliada). Barcelona: Praxis.
- CALERO, A. Y PÉREZ, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura . *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- CANTÓN (1997). Didáctica de la lectoescritura. En Serrano, J. y Martínez, J. (coords.)

- Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid; Oikos-Tau, 293-338.
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Graò
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graò
- CAMPS, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas*, Barcelona: Graò.
- CAMPS, A. Y RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. CIDE, MEC.
- CANTERO F. y MENDOZA, A. (2003.) Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura, en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- CARDONA MOLTO, M.C. (2002=). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- CARDONA I PERA (2003). *Incidència de l'estil interactiu d'Ensenyament / Aprenentatge en la millora de les competències lingüístiques bàsiques a l'inici de l'Educació Primària*. Memòria del treball realitzat durant el període de llicència retribuïda, concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. [obtenido de <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200410062.pdf>].
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (coord.) (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Visor.
- CARMENA, G., SÁNCHEZ, B et al. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: MECED.
- CARRETERO, M (2005). *Constructivismo y educación*. México: Progreso [1ª ed. 1997]
- CARRILLO, M.S. y SÁNCHEZ, J (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, lenguaje y educación* 9, 109-116.
- CARRILLO, M.S; CALVO, A. y ALEGRÍA, J. (2001). El inicio del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil Madrid: Santillana-Servicios educativos.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò
- CASTELLS, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*, Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. <http://www.tesisenred.net/TDX-0129107-124121>. [última consulta 2-10-2010].
- CASTELLS, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-49.
- CASTLES, A. y COLTHEART, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition* 91, 77-111.

- CAZDEN C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Paidós
- CHALL J.S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill [ed. rev.; 1º ed. 1967]
- CLEMENTE LINUESA, M. (1984). El aprendizaje de la lectoescritura. Aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales. *Enseñanza & Teaching, vol 2*, 247-256.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*, Madrid: Pirámide.
- CLEMENTE LINUESA, M. y DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, M. (2003) *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide. [1º ed. 1999]
- CLEMENTE, M; RAMÍREZ, E. y SÁNCHEZ, M.C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita *Cultura y Educación, 22 (3)* 313-328.
- COHEN, L y MANION, L. (1985). *Research Methods in Education*. Beckenham: Croom Helm.
- COHEN, R. (1980). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel.
- COLL, C. (1983). La construcción de los esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En Coll, C; Palacios, J y Marchesi, A. (eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial. 183-201.
- COLL (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar en *Infancia y aprendizaje, 27-28*, pp. 119-138.
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje 41*, 131-142.
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar, ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología 69* 153-178.
- COLL, C. (2000). ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse? En *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. ,et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó [18 ed.]
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En Coll, C. y Ewards, D. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- COLTHEART, M. (1978). Lexical acces in simple reading task, en UNDERWOOD, G (Ed.) *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press, 151-216.
- COLTHEART, M. (2005). Modeling reading: The Dual Route Approach en M. SNOWLING y CH. HULME (Eds.) *The Science of Reading. A Handbook*. Malden MA: Blackwell, 6-23.
- COOK, T. y REICHARDT, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORREIG, M. (2001). ¿Qué es leer y qué es escribir? En Bigas, M. y Correig, M. (ed.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*, Madrid: Síntesis.
- CRAIG, S.A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: A contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology* 98(4), 714-731. doi: [10.1037/0022-0663.98.4.714](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.714)
- CUETOS, F (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje* 45 , 71-84.
- CUETOS, F. (2006). *Psicología de la lectura*, Bilbao: Praxis, 2006 [6ª edición].
- CUETOS, F. (2008). *Psicología de la escritura*, Bilbao: Wolters Kluwer.
- CUETOS, F. et al., (2003) Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula Abierta*, 81, 133-145.
- CUETOS, F., y VALLE, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y aprendizaje* 1988, 3-19.
- CONTRERAS, D. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DECRETO 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias* 140, de 16 de junio de 2007, 11794-11908.
- DECRETO 85/2008 de 3 de septiembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 212, de 11 de septiembre de 2008, 20440-20456.
- DECROLY (1927) Le principe de la globalisation appliqué a l'éducation du langage parlé et écrit. *Archives de psychologie* 80, 324-346.
- DEFIOR, S. (1994) La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 91-114.
- DEFIOR, S. (2008) ¿Cómo facilitar el aprendizaje de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje* 31, 333-345.
- DEFIOR, S. y ALEGRIA. J. (2005). Conexión entre morfosintaxis y escritura: cuando la fonología es (casi) suficiente para escribir. *Revista de Logopedia, Foniatría y*

Audiología, 25 (2), 51-61.

- DEFIOR, S. Y SERRANO, F. (2005) The initial development of spelling in Spanish: From Global to Analytical *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 81-98.
- DEFIOR, S., SERRANO, F. y MARTÍN-CANO, MJ. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación – Studies on Language Development and Education*. Monografías de Aula Abierta, 32. Oviedo : ICE, 339-347.
- DEFORD (1985). Validating the Construct of Theoretical Orientation in Reading Instruction. *Reading Research Quarterly* 20 (3), 351-367.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Ed. Nuevomar.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Mendiluce (coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 60-77.
- DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, A. (coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, vol.1., *Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó, 1999.
- DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, A. (coord.) (2003). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, vol.2., *Actividades para realizar en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia*. Barcelona: Graó, 2003.
- DÍEZ VEGAS et al. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- DÍEZ VEGAS, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil*. Barcelona: ICE-Horsori.
- DOMAN (1978). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. (1994). Cómo prevenir algunas dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Enseñanza* 12, 157-179.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. (1996b). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y aprendizaje* 76, 69-82.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. (1996b). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y aprendizaje* 76, pags. 83-96.
- DOMÍNGUEZ, G. y BARRIO, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.
- DOWNING J. y THACKRAY, D. (1974) *Madurez para la lectura*. Buenos Aires:

Kapelusz

- DURKIN, D. (1988). Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en preescolar. En O. Lloyd, *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea, 13-28.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós/MEC.
- EHRI, L. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En Gough, P; Ehri, I. y Treiman, R (Eds) : *reading acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 107-143.
- EHRI L. Y WILCE, L. (1985) Movement into reading: Is de firts stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quaterly* 20, 163-179.
- ELLIS, A (1982). Spelling and writing (and reading and speaking). En A. Ellis (Ed.) *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- FAYOL, M; THEVENIN, M. G.; JAROUSSE, J. P. & TOTERAU, C. (1999). From learning to teaching to learning French written morphology. En T. Nunes (ed.) *Learning to read: An integrated view from research and practice*. Dordrecht: Kluwer, 43-63.
- FERRANDEZ, A; FERRERES, V, SARRAMONA, J. (1982) *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- FERREIRO (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre lecturas I*, 31-37
- FERREIRO, E. y TEBEROVSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FILHO, L. (1960). *Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Kapelusz: Buenos Aires.
- FONS ESTEVE, M. (2001). Enseñar a leer y escribir. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*, Madrid: Síntesis. 179-212.
- FONS ESTEVE, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, colección Biblioteca de Infantil 5, Barcelona: Graó: La Galera.
- FONS ESTEVE, M. (2005). Creencias, representaciones y saberes del profesorado respecto a la alfabetización inicial: estudio de un caso en *La lengua escrita. Actas del IX Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Logroño: Universidad de la Rioja-SEDLL, 687-694. [v.digital en: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/40/Fons_Esteve_M..pdf]
- FONS ESTEVE, M. (2006). Una panorámica de la enseñanza y aprendizaje inicial del texto escrito en RÍOS, I. (ed.) *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Valencia: Universitat Jaume I.

- FONS, M. y BUISÁN, C. (2010). La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir, *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Universitat de Girona. [obtenido de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2846/328.pdf?sequence=1>]
- FRITH, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful?, en Patterson, K., Marshall, J. y Colheart, M. (eds.) *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Londres: LEA.
- GALERA NOGUERA, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- GALERA NOGUERA, F. (2009). *La enseñanza de la Lectura y la Escritura: Teoría y Práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GALERA NOGUERA, F. y RUÍZ DOMÍNGUEZ, M. (2004). El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil. En VV.AA. *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: MEC. 163-178.
- GARCÍA, M. et al. (eds.) (2010) *Interacció comunicativa y ensenyamen de llengües* Valencia: Universitat de Valencia
- GARTON, A y PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: MEC-Paidós Ibérica.
- GIMENO, A., CLEMENTE, A., LÓPEZ, T. Y CASTRO, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 87-95.
- GOOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C., (2003). *Enseñanza y Aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Málaga: Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Uviéu: ALLA.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. (1995). Dependimiento de la lecto-escritura n'asturiano y en castellán, *Lletres Asturianes* 56, Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana, 157-169.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. (2002). Maduración y/o conocimientos y habilidades previos a la lecto-escritura. *El reto de la lectura en el s.XXI, Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: GEU, 1675-1686.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X., BUISÁN, C. y SÁNCHEZ, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.

- GONZÁLEZ VALENZUELA, M. J. y DELGADO RÍOS, M. (2007). Enseñanza – Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13 vol 5 (3), 651-678.
- GOODMAN, K. (1990). El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. [versión electrónica]. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11, (2), 5-13. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman-1990.pdf>.
- GOODMAN, Y. [coord.] (1991) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- GOODMAN, Y. (1992) Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje* 58, 29-42.
- GOSWANI, U. (1988). Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology* 6, 21-36.
- GOUGH, P. (1972). One Second of Reading. En Kavanagh, F. y Mattingly G. (eds.), *Language by Ear and by Eye*, 331-58. Cambridge, MA: MIT Press.
- GRAVES, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- GRISHAM, D. (2000). Connecting theoretical conceptions of reading to practice: a longitudinal study of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 145-170.
- GUZMÁN (1997) *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis doctoral disponible en <ftp://tesis.bbt.k.ull.es/ccssyhum/cs45.pdf>
- HAMMERSLEY, M. (1986). *Controversies in Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press.
- HARRIS Y COLTHEART (1986). *Language processing in children and adults*, Londres: Routledge & Kegan.
- HERNÁNDEZ, P y JIMÉNEZ, J. (1987) Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares. *Infancia y aprendizaje* 39-40, 15-16.
- HERRERA, L., DEFIOR, S., QUILES, L. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje* 30 (1), 9-54.
- HIEBERT E. y RAPHAEL (1996). Psychological perspectives and literacy and extensions to educational practice. En D. Berliner y R. Calfee (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, 550-602.
- HOEFFLIN, G. (2007) Le cycle initial (CIN) un sujet de recherche. *Bulletin CIIP* 20, 13-15.

- INIZAN (1976). *Cuándo enseñar a leer. Batería predictiva*. Madrid: Pablo del Río.
- JIMÉNEZ, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje* 57, 49-66.
- JIMÉNEZ, J y ARTILES, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje* 49, 21-36.
- JIMÉNEZ, J., ARTILES, C. y YÁÑEZ, G. (1997). *Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura*. *IberPsicología Revista electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2. 2.1 <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi2-2/jimenez/jimenez.htm> [Última fecha de consulta: 6 de noviembre de 2007].
- JIMÉNEZ y HERNÁNDEZ (1986). Métodos de lectura y diagnóstico instruccional, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 1063-1074.
- JIMÉNEZ J. y ORTIZ, R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, J y O'SHANAHAN I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa, *Revista Iberoamericana de Educación* 45-5, 1-22.
- JIMÉNEZ, J. y RUMEU, M (1989). Writing disorders and their relationship to reading-writing methods: A longitudinal study, *Journal of Learning Disabilities* 22, 195-199.
- KOETTING, J. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry. Strategies for evaluating change*. Nueva York: Academic Press.
- LACASA P., ANULA J., MARTÍN, B (1995) Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación* 25, 9-19.
- LANGER, J. (1994). La lectura, la escritura y el desarrollo de géneros. En Irwin, J. y Doyle, M., *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación*. Buenos Aires: Aique, 52-76.
- LATORRE, A., DEL RICÓN, D. y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LEBRERO BAENA, M^a P., LEBRERO BAENA, M^a T. (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- LENSKI, S; WHAM, M y GRIFFEY, D. (1998). Literacy orientation survey: a survey to clarify teacher's beliefs and practices. *Reading Research and Instruction* 37 (3), 217-236.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, nº 238 de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, nº106, 17158-17207.
- LIBERMAN I., SHANKWEILER, D. y LIBERMAN, A.M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. En D. Shankweiler. y I.Y. Liberman (Eds). *Phonology and reading disability: solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University of Connecticut.
- LLAMAZARES PRIETO, M. (2010) Dinámicas para la instrucción y el desarrollo del conocimiento del código en Educación Infantil. En M. García, et al. (eds.) *Interacció comunicativa y ensenyamen de llengües* Valencia: Universitat de Valencia
- LLAMAZARES PRIETO, M y ALONSO CORTES (2009), M^a D. Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales, *Lenguaje y Textos* 30, 179-193.
- LUCEÑO CAMPOS, J. (1988). *Didáctica de la lengua española (lengua oral, lecto-escritura, ortografía, composició y gramática)*. Alcoy: Marfil.
- MALDONADO, A. ; SEBASTIÁN, M.; CALERO, A. y PÉREZ, R. (1990). Entrenamiento en habilidades metalingüísticas en niños/as prelectores y lectores retrasados. *Boletín ICE* 16, 35-39.
- MARSH, G; FRIEDMAN, M; WELCH, V y DESBERG, P (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En G. Mackinnon y T. Waller (eds.) *Reading Research: Advances in Theory and Practice III*, Londres: Academic Press.
- MARTÍN, B. (1995). Lenguaje integrado: sus creencias sobre la alfabetización. *Comunicación Lenguaje y Educación* 25, 21-29.
- MARUNY, LL., MINISTRAL, M. y MIRALLES, M (1995). *Leer y escribir (I-III)*., Madrid: MEC/Edelvives.
- MASSOT, I., DORIO, I., y SABARIEGO, M. (2004). Estrategias de recogida de la información. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 329-367.
- MCCARTHEY, S. y RAPHAEL, T. (1994). Perspectivas de la investigación alternativa. En J. Irwin y M. Doyke (eds.) *Conexiones entre lectura y escritura*. Montevideo: Aiqué, 18-50.
- McGUINNES, D. (2005). *Early Reading instruction*. Cambridge: MIT Press.
- MENDOZA FILLOLA (1998a). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA (1998b). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la literatura*. Barcelona: IC-Horsori
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Pearson Educación.

- MERCER, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (eds.), *Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *PISA - ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español* Madrid: Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. [obtenido de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003) *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: MEC [Obtenido de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2003resumene spana.pdf?documentId=0901e72b80110700>.]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2007a). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe español*. Madrid: MECD [obtenido de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470>]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2007b). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: MECD [Obtenido de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisainforme2006.pdf?documentId=0901e72b8010c472>]
- MOLINA, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- MORAIS, J. (1991). Phonological awareness: a bridge between language and literacy. En D.J. Sawyer y B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. New York: Springer-Verlag, 31-71.
- MORAIS, J.; ALEGRÍA, J y CONTENT, A. (1987). The relation between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahier de Psychologie Cognitive* 7, 415 – 438.
- NEMIROVSKY, M., (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- NEUMAN, S y ROSKOS, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Context of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly* 32 (1), 10-32.
- NIETO MARTÍN, S. y RECAMÁN PAYO, A. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. En Nieto, S. y Rodríguez, M.J. (Coords.) *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- OLSON, D. (1998). *EL mundo sobre papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- O'SHANAHAN JUAN, I. (1998). Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y primaria. En Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: ICE-Horsori
- PASCUAL DÍEZ, J. (2004). El desarrollo de actitudes hacia la lectura en Educación Infantil. En Santos, M.S. y Soler, M.P. (Coords.) (2004), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado
- PASTOR, S. (2005). La enseñanza de segundas lenguas. En López, A. y Gallardo, B (eds.), *Conocimiento y Lenguaje*. Valencia: Universitat de Valencia.
- PÉREZ, P. y ZAYAS, F. (2008). Empezar con buen pie. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en infantil y primer ciclo de primaria y en lengua extranjera. En Pérez, P. y Zayas, F., *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 1-11.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 426-449.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2002). Enseñanza y evaluación de la lectura en la Educación Primaria. En *El reto de la lectura en el s.XXI, Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: GEU, 95-102.
- PÉREZ MORENO, M.D. & GONZÁLEZ VALENZUELA, M.J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24 (1), 2-15.
- PÉREZ SERRANO, G. (1996). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- PERFETTI, C. A. (1985) *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- PIAGET, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PONTECORVO, C. y ZUCCHERMAGLIO, C. (1988) «Modes of differentiation in children's writing construction», *European Journal of Psychology of Education*, 3, 371-384.
- PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*, Barcelona: Paidós.
- PRESSLEY, M. (2006) What the Future of Reading Research Could Be, artículo presentado en la *International Reading Association Research (IRA)*, http://www.reading.org/downloads/publications/videos/rrc-06-pressley_paper.pdf [última consulta 11-9-2010].
- RAMOS, J.L. (2004) Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la Educación Infantil. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7

(170-184).

REAL DECRETO 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 215 de 7 de septiembre de 1991. 29619 – 29622.

REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 220 de 13 de septiembre de 1991, 30226-30228.

RIBERA (2002) *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. [obtenida de : <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9626/ribera.pdf?sequence=1>]

RIBERA, P. (2005) Lengua escrita en los primeros niveles escolares, cambios y *habitus*. En *La lengua escrita. Actas del IX Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Logroño: Universidad de la Rioja-SEDLL, 687-694. [versión digital en: http://sedll.org.es/admin/uploads/congresos/12/act/79/Ribera_Araquete_P..pdf

RIBERA, P. (2008) *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. Valencia: Perifèric edicions.

RIBEIRO, S. y TEBEROVSKY, A. (2008). Extracción y segmentación de palabras y alfabetización inicial. En Díaz-Itza, E. (ed.), *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación – Studies on Language Development and Education*. Monografías de *Aula Abierta*, 32. Oviedo : ICE, 357-362.

RICHARDS y ROGERS (1982). Method: approach, desing and procedure, *TESOL Quarterly* 16,2 pp.153-168.

RÍOS, I. (1999). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I de Castelló. [obtenida de : <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10364/rios-tdx.pdf?sequence=1>]

RÍOS, I. (2002). Las conversaciones previas a la escritura de textos. En *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC.

RÍOS, I., FERNÁNDEZ, P. y GALLARDO, I. (2010). La contribución de las prácticas de aula a los logros del aprendizaje. En *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Universitat de Girona. [obtenido de : <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2848/330.pdf?sequence=1>]

RÍOS, I.; RIBERA, P. y GALLARDO, I. (2010). Interacción y enseñanza inicial de la lectura y la escritura. En Costa, A et al. (coords.) *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. GIEL, Valencia: Universitat de València

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, R. y FERNÁNDEZ ORVIZ, M., (2007). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: La lengua escrita en la Educación Infantil*. Oviedo:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- RUEDA, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, M. (2002) Aproximaciones al lenguaje escrito en Educación Infantil. Algunas reflexiones en torno al tema, en *El reto de la lectura en el s.XXI, Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: GEU, 1777-1789.
- RUIZ, U. y CAMPS, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica* 14 (2), 211-228
- SABARIEGO PUIG, M. (2004) La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- SAN FABIÁN, J. (1992). Evaluación etnográfica de la Educación. En VV.AA: *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo: Dpto CC. Educación, 13-54.
- SÁNCHEZ ROMERO, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En Medina, A. y Castillo, S. (coords.). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas, 253-264.
- SELLÉS, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72
- SELLÉS, P., MARTÍNEZ, T. Y VIDAL-ABARCA, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta* 40 (3), 3-14.
- SERRANO CHICA, F (2005). *Disléxicos en español. Papel de la fonología y la ortografía*. Granada: Universidad de Granada. ISBN: 84-338-3573-4. [Tesis doctoral obtenida de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>]
- SERRANO, J.M. y PONS, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa* 13 (1), 1-27 [http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html]
- SEYMOUR, P y MACGREGOR, C. (1984). Developmental Dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments *Cognitive Neuropsychology* 1, 43-83.
- SIGNORINI, A; y BORZONE DE MANRIQUE, A. (2003). Aprendizaje de la lectura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria* 20 (1), 5-30
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, R.M. (1975). *Towards the analysis of discourse. The english used bay teachers and pupils*.Oxford: OUP

- SMITH, F. (1990) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor. [2º ed.]
- SOLÉ, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora, *Infancia y aprendizaje* 39-40, 1-13.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I. (2001). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias! en BIGAS, M. y CORREIG, M. (ed.) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* Barcelona: Graó, 2001, 69-78.
- SOLÉ y TEBEROVSKY (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica en C. Coll, J. A. Palacios, y A. Machesi ., (Eds.) (1990) *Desarrollo psicológico y educación (vol. 2)* , Madrid: Alianza, 461-486.
- STANOVIVH, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- SULZBY, E. y BARNHART, J. (1994) La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En J. Irwin y M. Doyle, *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación*. Buenos Aires: Aique, 150-177.
- TAYLOR, S.y BOGDAN, J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEBEROVSKY, A. (1996). L'entrada al'escrit. *Guix. Elements d'Acció Educativa* 219.
- TEBEROVSKY, A (2001). La iniciación en el mundo de lo escrito, en Bigas, M. y C, M. (ed.) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona: Graó, 59-68.
- TEBEROVSKY, A. (2003) Alfabetización inicial: aportes y limitaciones, *Cuadernos de Pedagogía* 330, 42-45.
- TEBEROVSKY (2007) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori. [1º edición 1992]
- TEBEROVSKY y COLOMER (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- TEBEROVSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1992). Más allá de la alfabetización (Beyond initial reading and writing). *Infancia y aprendizaje* 58, 5-13.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). *Didáctica y currículum*. Barcelona: Davinci Continental.
- TÓJAR, J. (2006). *La investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TOLCHINSKY, L (1990) Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la

- noción de “alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, 53-62.
- TOLCHINSKY, L. (1992) Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y aprendizaje* 58, 83-105.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- TOLCHINSKY, L., BIGAS, M. & BARRAGÁN, C. (2012). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 27(1), 1-22.
- TOLCHINSKY, L. y LEVIN (2002). El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares. En Ferreiro y Gómez (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI [17ª edición].
- TOLCHINSKY, L. y RIBERA, P. (2010). La contribución de los conocimientos de los alumnos a los procesos de aprendizaje. *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Universitat de Girona. [obtenido de : <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2848/330.pdf?sequence=1>]
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- TÓJAR, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TORRADO FONSECA, M. (2004). Estudios de encuesta, en Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- TREIMAN (1991). Phonological awareness and it roles in learning to read and spell, en D.J. Sawyer y B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. New York: Springer-Verlag. 159-189.
- TUNMER, W. (1991). Phonological Awareness and Literacy Acquisition. En L. Reiben y C.A. Perfetti (eds.) *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 105-119.
- TUNMER, W. y HERRIMAN, M. (1984). The Delopment of metalinguistic awareness. A conceptual overview. En W.E. Tunmer; C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag, 12-35.
- TUNMER W. y ROHL , M (1991). Phonological awareness and reading acquisition, en D.J. Sawyer y B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. New York: Springer-Verlag, 1-30.
- VALLÉS, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VELLUTINO y SCANLON (1987) Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merril-Palmer Quaterly*, 33, 321-363.
- VYGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WELLS, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En A. Álvarez, *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor.
- WELLS, G. (2001). *La indagación dialógica: hacia una teoría y práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

ANEXOS

ANEXO I - CUESTIONARIO DESTINADO AL PROFESORADO



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Facultad de Ciencias de la Educación



CUESTIONARIO DE LECTO-ESCRITURA (CLE)



INSTRUCCIONES:

Debes responder haciendo un clic con el ratón dentro de la casilla que elijas o, en su caso, escribiendo sobre los espacios sombreados. Sólo una respuesta por pregunta.

Guarda el documento cumplimentado con las respuestas en un archivo propio y después envíanoslo por e-mail como archivo adjunto a la siguiente dirección:

xanton@uniovi.es

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

CENTRO EDUCATIVO:

LOCALIDAD:

<p>Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> 1.Hombre</p> <p><input type="checkbox"/> 2.Mujer</p>	<p>Edad:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Hasta 30 años</p> <p><input type="checkbox"/> 2. De 31 a 40 años</p> <p><input type="checkbox"/> 3. De 41 a 50 años</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Más de 51</p>
<p>Formación académica:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Profesor/a de EGB; maestro/a; diplomado/a en Magisterio.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Licenciado/a.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Otros. Especificar:</p>	<p>Colegio:</p> <p><input type="checkbox"/> 1.Público</p> <p><input type="checkbox"/> 2.Privado</p> <p><input type="checkbox"/> 3.Concertado</p>
<p>Ámbito:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Ciudad</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Cercanías de ciudad</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Pueblo</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Entorno rural</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Otros. Especificar:</p>	<p>Docencia:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Parvulario 5 años</p> <p><input type="checkbox"/> 2. 1° de primaria</p> <p>Años de experiencia en el actual nivel educativo:</p> <p>Años de experiencia global de maestro/a:</p>
<p>Ha participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. En los últimos 5 años</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Hace más de 5 años</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Nunca</p>	<p>Metodología empleada para la enseñanza de la lectura y la escritura:</p> <p><input type="checkbox"/> 1.Método fónico o fonético</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Método silábico</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Métodos mixtos</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Métodos globales</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Otro. Especificar cuál:</p>
<p>Observaciones:</p>	

Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En el centro donde trabajo ahora, los maestros de las dos etapas (Educación Infantil y Educación Primaria) organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc.):

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Utilizo materiales como: anuncios, cartas, periódicos, comics, etc. para las actividades de lectura y escritura:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocida:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Para enseñar la ortografía, enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito:

0. Nunca	1. Casi nunca	2. A veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

*Si desea colaborar con nosotros en futuros proyectos, por favor,
indíquenos sus datos de contacto:*

ANEXO II. ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS (Guión)

1. A partir de tu experiencia, ¿Cómo sueles encontrar los niños en relación con la lectura y la escritura al inicio del curso? ¿Qué pretendes conseguir al finalizar el curso?
2. Si te fijas en todo lo que haces de lectoescritura con los niños de 3º de Educación Infantil ¿Cuáles son las actividades que prefieres? ¿Cuáles te resultan más efectivas? ¿más gratificantes? ¿Por ejemplo?
3. ¿Cómo organizas a los niños y niñas para que lean y escriban?
4. ¿Tienes estrategias para que se ayuden entre ellos? ¿Cómo lo haces?
5. ¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y escribir? ¿Lo alteras alguna vez?
6. ¿Aprovechas las situaciones que surgen de repente en el aula para que lean o escriban?
7. ¿Qué haces en el tiempo que destinas a leer y a escribir (si respondió que lo tenía)?
8. ¿Cómo sueles comprobar los progresos de los niños? ¿Qué aspectos valoras más cuando escriben o leen?
9. Te voy a pasar un documento donde aparecen tres tipos de prácticas para enseñar a leer y a escribir (1, 2 y 3). Los vas a leer tranquilamente y luego me dices a cuál de ellos (1, 2 o 3) se ajustan más tus prácticas.
10. Para finalizar, ¿hay alguna cuestión que quieras contar/aclarar/puntualizar y que te parece que no queda reflejada en esta entrevista?

ANEXO III – TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS

1. Transcripción de la entrevista a la Maestra del aula situacional [ENTCristina] (realizada 7/11/2007)

E: *Vamos a realizar la entrevista nº 4 a una maestra, de más de 51 años, con formación académica de profesora de EGB, de colegio público de ciudad, docencia con parvulario de 5 años y ¿años de experiencia?*

CRISTINA: Tengo 30, van a hacer.

E: *30 ¿Y en infantil?*

CRISTINA: Pues casi, menos 2 años que estuve en primaria, todos los demás son de infantil.

E: *Vale, muy bien.....con participación en actividades de enseñanza de la lectura y la escritura en los últimos 5 años. Bien, yo voy a plantearte unas preguntas, esto es abierto, tú vas a poder razonar, explicar lo que te parezca oportuno ¿de acuerdo?. La primera pregunta haría referencia a como, según tu experiencia, tu amplia experiencia, ¿cómo sueles encontrar a los niños cuando te llegan, en relación con la lectura y la escritura al comienzo de curso ¿Cómo te llegan los vienen de 4 años?.*

CRISTINA: Los de 3. Yo empiezo con ellos a los 3.

E: *¿Tú vas rotando, no? Bien, tu empiezas en 3. En el caso de 3, ¿Qué tipo de experiencia te encuentras en la lectura y en la escritura?*

CRISTINA: Bien , en el caso de 3, empiezan, vienen de casa como bebés, La mayoría de ellos no conocen... muy pocas cosas de la vida. Hay muy pocos niños que vengan con una experiencia y o sea, contando sus experiencias de una manera, así, muy fluida ¿no?. Entonces, ¿cómo empezamos en el colegio, aquí. Nosotros, digamos que empezamos a abrirles los ojos un poquitín a la vida.

E: *¿En el ámbito concreto del texto escrito?*

CRISTINA: De todo, pero concretamente de la lectoescritura, empezamos a través de su propio nombre, ¿eh? Entonces, su propio nombre, empezamos desde el primer día con unas tarjetas, que ponemos para pasar lista, empezamos con la fotografía, la tarjeta se pone para pasar lista, en las perchas, en el sitio donde guardan el material, entonces, poco a poco, disponemos también de unas letras móviles, con las cuales, o sea, todos los días se pasa lista, se identifican a sí mismos, o sea, y a sus compañeros todos los días a través de la fotografía, al principio, y se van... vamos confeccionando, digamos, el nombre con las letras que tienen. Le damos mucha importancia, digamos, a la inicial, a la letra inicial, entonces, cada día elegimos a una persona que es el responsable, y entonces, ese día, ponemos el nombre de ese niño en la tarjeta, o sea, para que vean el nombre completo y luego, letra por letra. Empezando por la inicial, cogiéndola todas en orden, y contamos las letras....

E: *Vale, y en el caso, bueno, vale de la iniciación, el contacto con el texto escrito a través de palabras significativas...me estas diciendo...*

CRISTINA: Sí, lo primero es el nombre

E: *Pero, cuando tu empiezas en el grupo de 5 años, aunque ya, precisamente sabes mejor que nadie cómo llegan porque tú los tuviste en 4 ¿no?. ¿Con que nivel te llegan a 5 años?*

CRISTINA: Bueno, pues mira, a 5 años, llegan muy motivados ya para leer, muy motivados, y algunos ya, leyendo perfectamente, porque en el curso de cuatro ya lo consiguieron.

E: *En porcentajes, ¿cuántos podrías considerar que llegan leyendo?*

CRISTINA: De 25, pues leyendo a 5 años, 5, este curso. Y ahora son 7 u 8, a estas alturas.

E: *Ya, leer, entendiendo por leer...*

CRISTINA: Leer en un periódico, en un libro... en lo que sea. O sea, no una frase pequeña, ni determinadas palabras con determinadas letras. No, leer.

E: *¿Y a nivel de comprensión?*

CRISTINA: Perfecto. A nivel de comprensión, o sea yo...el niño que lee, eso es lo que yo veo ahora, de diferencia, de trabajar de esta manera, a cuando trabajaba a letra por letra, digamos con una cartilla. ¿no? El niño comprendía, a lo mejor, una palabra, una frase que estabas leyendo con aquella letra determinada. Pero ahora, el niño que lee, lee y comprende. Yo eso es lo que veo más... más espectacular para mí.

E: *Vale, y ¿qué objetivos te planteas tú al terminar el curso de 5 años, ahora mismo?*

CRISTINA: Para cuando termine, hombre, pues eso: precisamente, que sean capaces de leer, que sean capaces de comprender lo que leen y que sean capaces de escribir, de expresar, o sea, que utilicen el lenguaje escrito como comunicación, eh, que sean capaces de comunicar algo, que sean capaces de escribir una nota para llevar a casa, o ... una carta a un compañero, un mensaje para alguien...

E: *Y ¿a nivel de grafías, de tipos de letra?*

CRISTINA: Yo, la grafía trato de explicarles cómo es lo correcto, pero tampoco sin machacarles mucho, si trabajar "hoy vamos a hacer la m" y venga m y venga m.. y mamá y mamá y mamá y mamá. No. Yo, poco a poco, yo tengo la experiencia de estos años que estoy trabajando así, poco a poco, ellos mismos se van dando cuenta de cuál es la dirección que tienen O sea., explicándoles yo, pero sin machacarlo. ¿Entiendes? yo, les digo cuál es lo correcto.

E: *Y ¿el tipo de letra?*

CRISTINA: Los primeros años ...

E: *En 5 años*

CRISTINA: En 5 años, ya vamos enlazando un poco con la letra enlazada. O sea, hasta ahora trabajamos mucho con, fundamentalmente con la....[dibuja en el aire los trazos de "palotes"]

E: *¿Con la mayúscula?*

CRISTINA: Con la mayúscula, pero ahora ya, por ejemplo, los nombres de las tarjetas que utilizan, que las utilizan para jugar, para pasar lista, para todo eso, ya van en letra enlazada. Entonces, tienen que reconocerla ya visualmente, y, el que se anime, poco a poco, ir escribiéndolo, ir escribiendo los trazos, y luego, a la hora de escribir libremente, porque yo les suelo dejar escribir libremente bastantes veces, entonces, ahí utilizan, fundamentalmente, la letra mayúscula. Y, aunque mezclen mayúscula y minúscula, o sea, yo con tal de que ellos sean capaces de comunicar algo, con eso, pues para mí es suficientemente válido, porque lo demás, es cuestión de un proceso de... de, yo, lo estoy viendo, que es un proceso de mejora y mejoran ellos por sí mismos, con sus propios errores

E: *Muy bien, ¿Y si te fijas en lo que trabajas con estos niños de 5 años en lectura y en escritura, cuáles serían las actividades que tú prefieres, las actividades tipo, las que mejor resultado... en el caso de, vamos a verlas por separado, en el caso de la lectura ¿Qué tipo de actividades específicas realizas de lectura o de escritura?*

CRISTINA: Hombre, yo, ya te digo que utilizamos un método que trabaja mucho ... con este sistema y entonces todas las actividades que proponen, a mí me gustan. Sin embargo siempre procuro meter alguna de estas que propone más el sistema constructivista, trabajar la noticia...

E: *Y ese método lo propusiste tú, lo...*

CRISTINA: Bueno, pues entre todos los métodos que nos trajeron un año para observar a ver si cambiábamos porque ya estábamos un poco cansadas del que teníamos que nos parecía muy tradicional, entonces pues, fue un método, que, hubo un consenso porque ya se veía muy claramente que, la línea, esta línea, pues era mucho más gratificante incluso para el profesor, el trabajar de esta manera. Entonces, ya... ya se decidió coger este...

E: *¿Puedes decir qué método es?*

CRISTINA: Pues sí, es un método de la editorial SM

E: *Y ¿el nombre?*

CRISTINA: Se llama "Fli, Fla y Flo". Que creo que, bueno, es un método, es una opción catalana, que está hecho por un equipo catalán. SM tiene varias opciones y nosotros pues nos decidimos por esa. Creo que este año, que va a sacar una ya a nivel nacional, también en este sentido.

E: *Vale, muy bien. Y, volviendo otra vez a lo de las actividades, Las del método y ¿alguna con la que tú innoves, que tú incorpores, sea de escritura o de?*

CRISTINA: Ya te digo, podemos utilizar la noticia. Por ejemplo, el otro día fuimos al Museo de Bellas Artes de aquí de Asturias, y nos hicieron unas fotos, salieron en el periódico. Entonces,

trabajamos la noticia esa, entonces le pusimos título, y luego, cada uno pues escribió, digamos, redactó, unas frases sobre... sobre el contenido de la noticia, ¿no?

E: *Vale, muy bien. En el caso de la lectura, te riges sólo por el método, por los textos o por las palabras que te pueda traer el método, o utilizas otro tipo de actividades con textos escritos?*

CRISTINA: No, bueno, ya te digo, podemos utilizar otros...

E: *Por ejemplo el periódico...*

CRISTINA: Como el periódico, o no se me ocurre ahora otra, pero bueno sí, puedo utilizar cualquiera, sí.

E: *Vale. Bien, pasamos a ver si podemos analizar un poco la dinámica del aula, y ¿cómo organizas a los niños en el aula para que lean y escriban?*

CRISTINA: Bueno, pues mira, ahora, con la cantidad de ellos que tenemos...

E: *¿Cuántos tienes?*

CRISTINA: 25. Entonces, las actividades suelen ser colectivas, o sea, bueno, colectivas en general, si tienen que trabajar el.... colectivas, vaya...quiero decir que las hacemos a la vez.

E: *En gran grupo*

CRISTINA: En el grupo. Y cada uno hace su trabajo, porque cada uno tiene que trabajar en su libro, digamos, ¿no? Porque tienen que hacer el libro. Lo explicamos en general, en común, y luego ya cada uno pasa a hacer la actividad. Entonces... luego, hay otros días que no, que no es ese trabajo. Hoy, por ejemplo, estuvimos haciendo carteles para poner en una exposición de otoño que estamos haciendo.

E: *Sí, sí.*

CRISTINA: Entonces, eso para hacer los carteles de todos los nombres de los frutos que tenemos en la exposición, entonces, les di una tarjeta a cada uno... para cada dos, perdón, para cada dos, para que entre los dos pusiesen el nombre.

E: *O sea, que trabajo por parejas, también.*

CRISTINA: Eso

E: *¿Y en pequeños grupos, a veces?*

CRISTINA: También. Hoy, precisamente, hicimos otro. Porque estamos, vamos a hacer, vamos a ir a un aula de consumo y necesitamos llevar un menú, y entonces tenemos que... llevamos varios menús y vamos a hacer cuatro para el desayuno, comida, merienda y cena, y entonces, son cuatro grupos. ¿eh? Hicimos cuatro grupos y entonces hoy, un grupo, pues hizo la comida y escribieron y recortaron y pegaron cosas de folletos publicitarios.

E: *Y ¿para la lectura? ¿Haces algo específico?*

CRISTINA: Para la lectura, nos ofrece también el método, el mismo método, tiene unos cuentos, unos libros de cuentos, que te los puedo enseñar, que son estos, que pueden coincidir, a lo mejor, con un cuento popular,... o sea, yo empiezo contándoles el cuento y luego el libro tiene unos textos muy pequeños. Este año son con los dos tipos de letra... y ... vamos siguiendo, yo voy leyendo.

E: *Mayúscula. Y la minúscula ligada...*

CRISTINA: Sí, sí. Yo voy leyendo y ellos van siguiendo por dónde va la lectura. Yo trato de que me busquen una palabra, por ejemplo... en esta unidad pues se trabaja mucho la letra "r" ¿no?, entonces les trato de decir, búscame la palabra donde dice "ratonzote", entonces ellos van buscándola. Entonces, así, poco a poco, vamos tratando de, a ver, qué otra palabra conocen y tal, para que me vayan diciendo cuál es...

E: *Vale*

CRISTINA: ... Y entonces... tratar de descifrar la frase completa ¿no? Otros días, a lo mejor, hago las frases, las palabras, las hago en carteles y las voy pegando en la pizarra y ellos van buscándolas para organizar la frase, tal como estaba en el libro.

E: *Vale, y ... ¿hay cooperación entre ellos, les gusta ayudarse entre ellos?*

CRISTINA: Sí, sí, sí.

E: *Participar...*

CRISTINA: Sí sí, les gusta. Sobre todo cuando hacemos actividades de estas, como te digo, de buscar las palabras que están en la pizarra o que te ayude tal... eso les gusta mucho, sí.

E: *Muy bien.*

CRISTINA: Y cuando... buscan ayuda ellos mismos en el compañero cuando se ven incapaces, porque ellos ya están observando que hay compañeros que, que no necesitan ayuda, que leen y que escriben y entonces, ya van a buscar la ayuda del que sabe, que eso es bueno, también. Trato también de ponerlos así, un poco alternos. El que ya conoce y es capaz de leer y esto...y escribir, pues al lado de uno que no..., que no sepa, porque se van ayudando mucho ellos entre sí.

E: *Vale, muy bien. Y tienes previsto un momento durante el día para enseñar a leer y a escribir?*

CRISTINA: Bueno, pues eso tengo que tener en cuenta el horario, porque tenemos actividades con especialistas y entonces, pues tengo que ir adaptándolo y entonces sí, pues tengo previsto algún horario tal día, el lunes, a tal hora, voy a hacer lectoescritura. Eso no quiere decir que no lo cambie por algún motivo porque surja otra actividad, ¿no? Y..

E: *O sea, que la pregunta siguiente que tenía que era si lo seguías a rajatabla...*

CRISTINA: No. A rajatabla a rajatabla, no. Si hay otra actividad que en ese momento conviene más, pues la lectoescritura quedó pues para el día siguiente, en el tiempo en el que a lo mejor, pensaba hacer otra cosa que no... es que el horario de infantil es así.

E: *Sí. Y otra pregunta. De todas maneras, y, aunque tienes un momento determinado durante el día ¿aprovechas situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o la escritura?*

CRISTINA: Sí, sí, sí. Eso en cualquier momento. O sea, yo, cualquier cosa que surge en la clase, escribo en la pizarra, eh?, que sé yo, no sé explicarte, alguien... algo que pasó en el patio, eh, entonces yo digo, "qué pasó, hoy, ¿con quién jugaste?", entiendes, entonces, "jugué con"..., y me dice varios nombres y los escribo en la pizarra y cosas así.

E: *O sea, que aprovechas...*

CRISTINA: O ¿qué comiste? Y apuntamos en la pizarra todo lo que comieron, todo lo que comió y luego trato de que identifiquen, bueno, ahora ya leen algunos y ya enseguida lo identifican, pero, en el curso de cuatro, por ejemplo, identificar alguna letra que conozcan o tal, a ver, quién es el que comió macarrones, el que empieza por qué letra...

E: *Vale. Muy bien. Y, otra pregunta, que yo creo que en parte ya me la contestaste, que es que en ese tiempo que destinas a enseñar a leer y a escribir... diariamente o casi diariamente, qué haces. O sea, es decir, qué método. Me habías contestado ya que utilizabas un método específico. La pregunta es ¿cómo ocupas ese tiempo? Tienes un día, me dices, yo qué sé, el lunes de 10 a 11, por decir una hora, hacemos lectoescritura, ¿cómo ocupas ese tiempo?*

CRISTINA: Bueno, pues, yo procuro que a lo mejor que no todos los días haya libro, ¿no? Entonces, un día si tengo que hacer la actividad del libro, pues la trabajo, estudio, viene con bastantes orientaciones y eso, muy en la línea esta constructivista, y entonces, ... yo trabajo, más o menos lo que se propone y alguna cosa que se te ocurra de repente ¿no?. Pero otro día, pues, a lo mejor, lo cambio por otra actividad de estas que te cuento del periódico, de alguna cosa así, o de las tarjetas de la exposición o de algo así y entonces...

E: *Por lo tanto utilizas distintos tipos de textos, no te ciñes exclusivamente al libro del cuento ni ...*

CRISTINA: No.

E: *Vale*

CRISTINA: Eso, otro día podemos escribir lo que hicimos el fin de semana. Y así. O sea, yo trato de aplicar el lenguaje escrito en muchas actividades, aunque sean de matemáticas ¿eh? Entonces a lo mejor, varios dibujos que aparezcan en una ficha, que ellos escriban el nombre... o cosas así.

E: *Vale. Hay aquí una pregunta que es quizá demasiado amplia y que a lo mejor te puede complicar, es... dice... ¿Cómo intentas que los niños aprendan a escribir las letras y a leer palabras?*

CRISTINA: Bueno, pues, con todo lo que te dije, no sé, va ahí, es que con eso ya aprenden. Con... conociendo las letras, que las fueron conociendo a través de sus nombres y de palabras significativas, van... uniéndolas,... mismamente hasta con una canción, porque lo de la "m" con la "a" dice "ma", también, también funciona eh, y sobre todo, trabajando mucho los sonidos, trabajamos mucho los sonidos. Cada vez que yo quiero que escriban una palabra... exagero mucho los sonidos, yo voy diciéndolos para que por el oído identifiquen cuál va antes y cuál va después. Y que, o sea, explicándoles que las consonantes, muchas juntas no pueden ir, que siempre van acompañadas de vocales, eso también hacemos esa diferenciación, lo hago entre consonantes y vocales, y así, poco a poco pues van adquiriendo el sistema...

E: *Muy bien, y ¿cómo sueles comprobar los progresos de los niños?*

CRISTINA: Bueno, yo veo que un niño sabe leer antes de que lo sepa él. Ellos no se dan cuenta de que todavía saben leer. Yo lo compruebo cuando saben escribir, cuando escriben, cuando me escribe una frase "ayer jugué a la pelota", aunque no, aunque jugué estén las dos con "j" o tengan faltas de ortografía, las que sean o no ponga la "u" de jugué, bueno, lo que sea, yo cuando veo que un niño es capaz de expresar así ya una cosa por escrito, yo ya sé que sabe leer. Y él no lo sabe todavía, en principio. Es una cosa muy curiosa

E: *Lógicamente, bueno, estamos en infantil, no les haces unas pruebas específicas, es más bien de tipo cualitativo, tu observas...*

CRISTINA: Sí y luego cuando observo que sabe leer, para que se dé cuenta, entonces, a lo mejor, si es el responsable o así, ese día, cuando estamos así en la asamblea, le digo que lea un poco del cuento, que trate de leerlo. Y entonces, pues...

E: *Para reforzarlo...*

CRISTINA: Sí, para reforzando y yo voy viendo el nivel que va teniendo.

E: *Por lo tanto, de lo que te guías es de la observación diaria de la evolución de...del niño...*

CRISTINA: Yo, no sigo un seguimiento de decir, llegó hasta aquí o hasta allá. Él si sabe leer, o sea, lo que tiene que procurar es conseguir una rapidez, una fluidez, digamos, lectora, una entonación, y eso lo va consiguiendo, pues leyendo poco a poco, o sea practicando, claro.

E: *Vale. Y, esta, creo que ya me la contestaste pero te la voy a hacer otra vez por si acaso. Es los aspectos que valoras más cuando escribe, que creo que ya me la contestaste, me la puedes decir otra vez, lo del texto comunicativo, el enfoque comunicativo...*

CRISTINA: Sí, que comunique algo.

E: *Y ¿Cuándo leen? Qué valoras más.*

CRISTINA: Cuando leen, yo valoro, en principio, que ya, cuando ya consigue leer, para mí eso ya es de lo máximo

E: *Pero qué es lo que más valoras, me explico, que pronuncien bien, que entonen, que entiendan....en la balanza,, qué...*

CRISTINA: Mira, es que yo cuando digo que leen, yo supongo que ya entienden, porque yo es lo que estoy observando ahora, no leen mecánicamente, eh, el niño que ya lee porque comunica, eh, ya entiende. Entonces, eso ya lo doy por hecho. Entonces, luego, lo de la entonación, hombre, lo valoro muchísimo, pero eso tiene que ser ya, con una práctica, eso ya, es ya, digamos, como el que es un artista dibujando ¿entiendes? Es una..., en infantil, yo pienso que lo fundamental es que comprendan lo que leen.

E: Vale, muy bien. Pues ahora te voy a pasar un texto con una serie de ítems que hacen referencia a tres tipos de prácticas que en el estudio previo del proyecto establecimos ya, hay un tipo1, tipo2 y tipo3, vamos a parar un momento la grabación para que, bueno, pues, tu puedas leerlo y luego me digas, en que tipo, o a qué tipo te adscribirías más en tu práctica docente.

[...]

E: Bien, seguimos entonces, una vez leídos los párrafos, teníamos el 1, el 2, y el 3, puedes contarme a ver cuál o cuáles de ellos te parecen más...

CRISTINA: Bueno, pues yo, habiendo leído los 3, yo creo que estoy, digamos, entre el 2 y el 3, porque aunque no hago todo lo del 2 ni hago todo lo del 3 digamos que me englobo más en esta manera de trabajar.

E: Si. Si quieres comentar alguna cuestión respecto a algún ítem, por lo que te parezca que una cosa no la haces, o...eso como tú, si quieres explicarlo de alguna manera,...

CRISTINA: A ver. Por ejemplo, lo de reservar espacios diferentes para las actividades de la lectoescritura. Bueno, pues, yo, por ejemplo, en un método de trabajo por rincones, que se podría trabajar, se podría hacer un trabajo así, en una cosa así, a mí me gustaría muchísimo hacerlo, pero tengo 25 niños, con los cuales a mí me parece imposible, o sea, demasiado, 25 niños y además un método de editorial con el que tengo que trabajar. Entonces, trabajando con esas dos cosas, a mí me parece complicado hacer los rincones. O sea, me resultaría mucho más, o sea, yo trabajaría mucho más libre fabricando, digamos, yo, mis actividades, y haciéndolas, repartiéndolas en rincones, yo trabajaría, yo podría trabajar así, me gustaría trabajar así, pero tengo que ceñirme, digamos a.. a lo que tengo.

E: De acuerdo. Bueno, pues, muchas gracias, si quieres comentar alguna cosina más que quieras, de lo que no hayamos reflejado de tu manera de trabajar.

CRISTINA: Bueno, reflejar que yo me encuentro muy a gusto al trabajar así de esta manera. Mucho más libre, digamos, más enriquecedora incluso para mí y para los críos, más gratificante, trabajar de esta manera y más satisfactoria, que cuando trabajaba con un método, digamos, de cartilla. Yo, estoy mucho más contenta trabajando de esta manera y veo que los niños consiguen unos resultados mucho más satisfactorios para ellos, incluso para las familias. Las familias también se sorprenden mucho cuando ven a un niño, por ejemplo, de cuatro años leer y escribir, más que nada, con esa fluidez.

E: Vale, pues muchas gracias

CRISTINA: Pues de nada.

2. Transcripción de la entrevista a la maestra del aula instruccional [ENTCarmen] (realizada el 21/11/2007)

E: *Entrevista a la maestra nº 6. Es una mujer de franja de edad de 41-50 años, con formación académica de profesora de Infantil y Licenciada en Pedagogía- Orientación Escolar, de colegio concertado de ciudad, docencia con parvulario de 5 años, años de experiencia en este nivel, 19, y de experiencia global de maestro, 21. Con participación en actividades de formación continua de enseñanza de lectura y escritura, hace más de 5 años.*

E: *Bien, vamos a comenzar. Quizá lo más adecuado sea situar a los niños dentro del aula y todas las preguntas que te voy a hacer van a ser siempre relacionadas con lo que haces con tus niños, no especialmente teóricas, sino sobre la práctica. Y Entonces, dado que vosotras no rotáis, y tú estás en 5, en tu experiencia ¿cómo suelen encontrarse los niños en relación con la lectura y la escritura al principio de curso?*

CARMEN: Generalmente suelen venir muy motivados, porque tienen la idea, o bien a través de amigos o a través de hermanos, de que en 5 años aprenden a leer y a escribir, Entonces, generalmente, siempre suelen tener interés para poder ellos leer los cuentos, aprender a escribir sus cosas. No obstante, tienen ya un conocimiento, al menos de las vocales, en un porcentaje del 100 por 100 de los alumnos, y, también en algunas consonantes, pero en poquitas, sobre 5 consonantes pueden dar, más o menos, en 4 años

E: *Y las identifican en mayúscula o en...*

CARMEN: No, en minúscula, en minúscula, básicamente en minúscula. Alguno también la identifica en mayúscula, pero fundamentalmente en minúscula.

E: *¿Y con la escritura?*

CARMEN: Es que... A la par... sí. Trabajan la grafía de las vocales como con esas consonantes que aprendieron en cuatro años.

E: *Vale, y qué..., ya sé que es una pregunta muy genérica, pero qué pretendes conseguir al acabar el curso respecto de la lectura y de la escritura, qué objetivos te pones tú...*

CARMEN: El objetivo es que se familiaricen con la lectura y la escritura... vamos a ver... Somos 3 maestras en el mismo nivel y trabajamos de manera coordinada, las tres, entonces, no es que sea un único objetivo en mi aula, sino que, sería como el objetivo, un poco, en este nivel, al finalizar esta etapa en el centro: que se familiaricen y que vayan conociendo... por supuesto que conozcan todo el abecedario y que escriban todas las letras y que vayan familiarizándose con vocabulario, con palabras, y también con algunas frases. Lo que no tenemos en absoluto como objetivo es que adquieran una velocidad en la lectura. Eso no, cada uno su ritmo: hay niños que pueden terminar leyendo perfectamente, la mayoría silabeando, que vayan compren.... con una comprensión, pero no con ningún tipo de velocidad.

E: *Vale, muy bien, y a ver, si te fijas en lo que haces a lo largo del curso en la lectura y en la escritura, ¿qué actividad prefieres tú, o cuál te resulta más gratificante, dentro de las que programas?*

CARMEN: No sé, creo que gratificantes, la verdad es que en principio, bueno, todas, porque vas viendo la evolución. Claro, la evolución desde el principio del curso hasta el final es muy grande. Tal vez, a lo mejor, la escritura, la grafía, de cómo comienzan a cómo finalizan, pues puedes ver más la evolución. Igual los padres, también la aprecian bastante. Pero bueno, como gratificantes podrían resultar todas.

E: *Resultar todas... y tú en el aula cómo los organizas para... Primera pregunta, tú tienes un momento para trabajar lectoescritura, ¿Cómo organizas a los niños? ¿De una manera determinada?*

CARMEN: Sí, bueno, un poco, puedo explicarte cómo lo hago. Tenemos como referencia un libro de lectura...

E: *Me refiero a espacialmente, cómo los agrupas, no la metodología (metodología te la pregunto ahora también).*

CARMEN: Bueno, en gran grupo, lo que sería la presentación del fonema, y, después ya, tanto la grafía, como un poco el control de la lectura, ya de una manera individual durante este primer trimestre. En el segundo trimestre ya empieza a funcionar un poquitín en pequeños grupos, pero, básicamente en gran grupo e individualmente.

E: *Y de alguna manera, ¿facilitas que interaccionen entre ellos, que se ayuden unos a los otros, o que intervengan unos con los otros...?*

CARMEN: Ahora al principio no. Ahora al principio, no.

E: *Vale, trabajas sobre todo el gran grupo y luego el trabajo individual.*

CARMEN: Sí, sí. Casi esto sería durante la mitad del curso. En gran grupo e individual podríamos llegar a finales de enero o principios de febrero fácilmente. O sea, que sería la mitad del curso.

E: *Vale, ya me comentaste que tienes un momento determinado del día, me lo explicas ahora, para enseñar a leer y a escribir, ¿cómo lo tienes organizado? ¿Tienes todos los días, tienes...?*

CARMEN: Bueno, como antes hacía referencia a que en 4 años ya conocían las vocales, nosotros, durante el mes de septiembre, que hacemos un poquitín de repaso, pues, procuramos que, al menos, las vocales estén bien afianzadas, tanto a la hora de leerlas como de escribirlas.

A partir de la primera semana de octubre, lo tenemos organizado de tal manera que, sirviéndonos de referencia el libro de lectura, les vamos presentando dos consonantes a la semana. Si comenzamos en esa primera semana de lunes, pues la siguiente consonante se la presentaríamos el jueves. Si empezásemos de martes, la presentaríamos la siguiente de viernes.

En gran grupo, a través de una historia motivadora, pues se les presenta el fonema, la consonante. Después, jugamos: cuando la consonante le da la mano a la vocal, pues ¿qué sílaba forma? y pues los niños participan formando palabras que empiecen por esa sílaba.

Se escriben en la pizarra, no todas porque es que a veces dicen muchas, pero bueno, por lo menos algunas para que se vayan familiarizando. Y una vez que ya se presentó con todas las

vocales, les pasamos a la grafía, La grafía, la letra en grande en la pizarra con flechas que indican el giro, ¿no? el sentido del giro.

E: *Siempre partís de las minúsculas.*

CARMEN: Sí, sí, trabajamos las minúsculas en este... sí cuando es la presentación de grafías es la minúscula. A la hora de la lectura, que ya después lo explico, están las dos.

Entonces, se les presenta el giro, que primero ellos lo hacen todos a la vez en la distancia. Yo les explico que tienen un dedo mágico que les llega hasta la pizarra. Yo los observo como lo hacen

E: *O sea, que lo dibujan en el aire*

CARMEN: Sí, lo dibujan en el aire. Después en la alfombrita, en la alfombra donde están sentados todos, pues también les procuro observar. Y ya después, uno por uno, sale a la pizarra a realizarlo para yo asegurarme de que realmente lo tienen adquirido ¿no?

De ahí, pasan ya a trabajo en papel, utilizamos dos métodos diferentes. Pero que eso, que van afianzando lo que es el giro.

Cuando se les presenta una consonante nueva, un fonema nuevo, pues generalmente siempre después van utilizándose palabras que también contienen los fonemas anteriores. Y, mientras ellos están, una vez que observé que el giro lo tienen adquirido y se sientan y están trabajando, mientras están trabajando, yo voy llamando de forma individual a cada uno a mi mesa para leer con cada uno de forma individual. Al principio pues, lógicamente, tardan más, por eso dejamos ese espacio de tiempo entre una consonante y otra para... porque en un solo día no te vas a dedicar todo el día a leer.

E: *Mi expresión era porque tienes, que no te había preguntado, sé que tienes...*

CARMEN: 26

E: *26 alumnos, para lectura individual, es mucho trabajo ¿no?*

CARMEN: Sí, sí, es trabajo, bueno sobre todo eso, sobre todo al principio. La verdad es que una vez que ellos van adquiriendo, pues te das cuenta de la evolución y llega el momento en que en una sola mañana lees con todos, aunque sea de forma individual. Aunque sí que al principio de curso tienes que invertir bien, bien dos días.

E: *¿Dos días distribuidos de "tal hora" a "tal hora"? o ¿tú vas, bueno, es un poco flexible la distribución?*

CARMEN: Si claro, generalmente aprovecho el momento, o bien en el que están ellos trabajando, o bueno, o si terminan la tarea y están jugando pues también aprovecho para poder leer...

E: *Con ellos...*

CARMEN: Individualmente. Entonces después, bueno se respeta el ritmo, lógico, porque todo depende también de la madurez, entonces se respeta el ritmo. Cuando me parece que lo leyeron bien, que está suficientemente adquirido, pues, bueno, ya lo doy que está bien. Pero cuando a veces pues pienso que no lo leen, no reconocen bien o dudan, pues suelo señalar la

hoja para que yo al día siguiente o la siguiente vez que vuelva a leer con ellos. Claro, al principio son 26, me puede costar, no recuerdo quien lo leyó perfectamente, pues entonces, volver a insistir, o sea, no pasar de fonema. Por eso también dejamos ese espacio para que nos dé tiempo para volver a repasarlo en esos días. Entre el lunes y el martes puedo leerlo con todos, el miércoles aprovecho a repasar con los que no la leyeron bien, antes de presentarles el jueves la siguiente.

E: *Vale, o sea, lo tienes muy organizado. Y, ¿aprovechas algunas situaciones que te surjan en el aula, pues eso, inesperadas, para trabajar lectura y escritura?, Cuando estéis trabajando otra área o estéis haciendo otra cosa, ¿aprovechas en un momento determinado..?*

CARMEN: La verdad es que sobre todo ahora, pocas veces. Igual más adelante, si que pueden, pues que traigan cuentos o mismamente dentro del aula una palabra nueva que surja, sí, pero ahora al principio, no.

E: *Vale, muy bien. Bueno, las siguientes preguntas que tenía, ya me las respondiste porque era para que me explicaras que hacías en ese tiempo y ya me lo explicaste perfectamente. Y entonces, vamos a analizar un poco cómo evaluas tú los resultados, cómo... cómo compruebas los progresos de los niños, de qué instrumentos te sirves, o cuál es el...*

CARMEN: Bueno, básicamente a través de la observación y del propio material que estamos utilizando.

E: *Sí que te interrumpí antes y no te dejé decirme, que teníais un método ¿no?, que seguís un método.*

CARMEN: Sí, utilizamos, a ver dentro del método que utilizamos para las distintas áreas de infantil, que utilizamos el método de una editorial determinada, dentro de ese método hay un libro específico que es de lectoescritura. Pero después aparte, nosotros tenemos otro. Tengo que decir que para la escritura, la grafía, utilizamos la pauta, eh, no sé si es importante o no lo es...

E: *Sí, sí, es importante saberlo.*

CARMEN: Es un dato, que utilizamos la pauta. Entonces, bueno, dentro de los materiales que hay en el mercado, las profesoras, no solamente las de 5 años sino también las de 4, consideramos que hay uno en concreto que nos gusta, porque, lo vemos...

E: *¿Cuál es?*

CARMEN: Es "Pecosete, pecoseta" se llama y es de la editorial Algaida. Y bueno, hace mucho refuerzo, Empieza con la letra, después la letra con la sílaba, con dibujos que tienen que unir, bueno, lo vemos, bastante completo a la hora de trabajarlo. Y es el que estamos utilizando.

E: *Vale, muy bien*

CARMEN: Entonces, bueno, vemos esa evolución a través de las fichas y con la lectura básicamente, al leer individual, ahí si que vas viendo, A veces te sorprende, porque niños que la primera, cuando les presentas la primera consonante y la leen, pues muy bien, no les da lugar a confusión. En el momento en que ya llevan tres o cuatro, ahí ya empiezan a dudar y

hay algunos que dices “Uy, les va a costar”, y sin embargo, después te sorprende que, cómo lo cogen y que, a lo mejor, a la altura que estamos de curso, las tienen perfectamente todas adquiridas y no les da lugar a dudas, aunque al principio hayan tenido dificultad.

E: A estas alturas tienes algunos niños que ya..., bueno no sé cuántas consonantes lleváis trabajadas, pero ya tienes algunos que tú los ves ya muy encaminados a,,,

CARMEN: Sorprendentemente, pero bueno, también tengo que decir que es la primera vez que me pasa en los años que tengo de experiencia, pero sorprendentemente están todos en el mismo nivel, No es lógico, la verdad, lo normal es en todos los grupos, ya sean 2 o sean 5, que por la propia madurez personal pues tienen mayor dificultad. Entonces como respetamos.... Bueno, es que de nada te sirve el estar adelantando si lo que puede hacer es bloquear al niño con la lectura o que le coja manía, cosa que no pretendemos en absoluto, nada más lejos de nuestro objetivo. Pero sí que es verdad que lo de este curso, lo de este año sí me está sorprendiendo, porque están todos en el mismo nivel.

E: Muy bien. Y qué aspectos valoras más cuando escribe y cuando lee.

CARMEN: Bueno, cuando escribe, básicamente, que la grafía esté correcta. Reconozco, y eso se lo manifiesto a los padres en la reunión del principio de curso, que soy bastante exigente. Reconozco pero, bueno también me gusta mucho motivarles, animarles. Al mínimo logro o progreso suelo estimularlos mucho para que ellos también se motiven y Entonces, bueno, la grafía, básicamente, eso, que el giro esté bien y que lo hagan correcto. Y en la lectura pues que silabeen y ahora ya también ahora comienzan a conocer algunas palabras, a comprender ese silabeo. Pero bueno, hasta que les presentamos el abecedario completo, valoro que sila.. que la sílaba la digan correctamente.

E: Vale, muy bien. Bueno, pues ahora te voy a enseñar unos... un texto donde hay tres epígrafes con unos ítems determinados y me gustaría que me dijeras a cuál de ellos te adscribirías tú según tu práctica docente, con cuál te identificarías tú más. Tenemos el 1, tenemos el 2 y tenemos el 3. No tienes por qué encorsetarte, es decir, luego puedes opinar, y decir “este, menos este ítem o este lo comparto con este otro”, eso mejor incluso que lo expliques.

CARMEN: Bueno, a lo mejor dudaría un poco entre el 1 o el 3 , pero creo que me inclinaría más por el 1 porque me siento más identificada con todo esto que estuve explicando, sólo que sí me gustaría hacer referencia, por ejemplo, al ítem que indica “enseño y practico con los niños normas ortográficas adecuadas a su edad”, solamente creo que yo hago referencia a dos normas: a que se vayan fijando en el uso de la tilde cuando aparece en palabras que copian, simplemente les menciono que esa rayita es una tilde, tampoco les doy más explicaciones, y bueno, como ya muchas veces ellos utilizan su nombre, pues hago referencia al uso de la mayúscula al escribir el nombre o si tenemos que escribir una ciudad o..., pero bueno, es a las únicas normas ortográficas a que haría referencia.

Y que tampoco me propongo en absoluto aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta. No me parece, bueno, nosotras al menos, no lo consideramos un objetivo en 5 años a alcanzar.

E: Muy bien, y de todo, con todo lo que te pregunté, te parece que hay algo más que pudieras contar que no haya quedado reflejado de tu práctica docente.

CARMEN: Bueno, simplemente, estuve haciendo mucha referencia ahora, al principio, que es más o menos el ritmo que llevamos hasta febrero, que aproximadamente es cuando terminamos de dar lo que es el abecedario completo. Una vez que finalizamos este proceso, pasamos a un segundo libro de lectura en el que ya aparecen pues las sílabas inversas, mixtas, trabadas que también las leemos en este curso. Lo que pasa que el método ahí cambia un poquitín: lo leemos en gran grupo, o en pequeños grupos, bueno, sigues un poco individualmente porque vas utilizando, utilizas como recurso la pizarra. Escribimos en la pizarra lo que tenemos interés en leer ese día y bien, mandas leer a un niño en concreto, o mandas leer a un grupo, o que vayan formando frases con la palabra, el vocabulario que aparece, y después, ese libro, de forma individual, lo leen en casa con sus padres.

Nosotros para tener la certeza de que en casa... y para tener un seguimiento de por dónde va cada uno, ellos tienen que traernos al día siguiente, como pequeña tarea, dos o tres frases de la lectura que hicieron el día anterior. O sea, lo leen y escriben en una libreta de pauta, dos o tres frases y al día siguiente nos lo traen y entonces, así nosotros vamos controlando por dónde van leyendo. Pero ya no es tan individual y tan a la mesa leyendo con la profesora, sino que es más, un poco a nivel global, general. Sería lo único a añadir al método.

E: *Vale. Pues, muchísimas gracias.*

ANEXO IV. TABLAS DE TAREAS DEL AULA SITUACIONAL (AS)

Sesión nº 1 (1-2-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
nº1 Rutinas (9:45)	Escritura autónoma (FII) Análisis de palabras (FI) Aprendizaje ocasional debido a una situación que surge en el aula (FIV)	Identificación del nombre escrito del día	La maestra utiliza el tiempo de rutinas para que el encargado y el grupo-clase identifiquen palabras. Los alumnos están sentados en semicírculo en el espacio reservado a la asamblea. La encargada está de pie La encargada dice qué día es hoy (<VIERNES>), lo rodea en el calendario y coge una tarjeta con velcro que tiene el nombre escrito y lo pega en el espacio reservado. Para indicar el tiempo, una nube con lluvia. La maestra les pide que canten: “Que llueva”.
		Funcionalidad de la lectura	Después de la canción, la encargada pasa lista. Coge los nombres de los niños que están escritos en letra ligada y los ubica en la casa o en el colegio, mientras mira el nombre y pregunta p.ej. “¿Alberto está?” y el citado le responde “sí”
		Escritura del nombre. Análisis de palabras: sílabas y letras	Luego la encargada debe componer su nombre con letras imantadas. M pregunta a todos: ¿Qué letras lleva? Las deleteran a coro. (la “i”, la “ese”, la “a”, la “be”, la “e” y la “ele”) M les dice: ¿Cuántas palmas tiene? Todo el grupo da una palmada por sílaba mientras dice a coro (I-SA-BEL) y responden todos: ¡tres!
		Análisis metamorfológico de un nombre: explicación de los hipocorísticos.	N: A Isabel, Ana la llama Isa. M: Claro, eso es un nombre cariñoso. Se hace el nombre más cortito o se emplean diminutivos como Juanito o Pepín. A ver quién me dice un ejemplo de nombre más cortito S: A mi abuelo le llaman Lolo M: Muy bien, Sandra
nº 2 La hora del cuento (10:10)	Diversidad de textos (FIV)	Familiarización con textos narrativos: el cuento y la fábula	M: Iba a contar un cuento. Pero así no lo voy a contar. [los niños se quedan en silencio]. Acercaros un poquito. Voy a contaros el cuento de “El campesino y el diablo” M: No es un cuento, es una fábula.
		Anticipación del léxico del cuento	M: ¿Qué es un campesino? NAS4: Uno que siempre trabaja con la huerta. M: ¿Qué es un diablo? N1: El que tiene cuernos /N2: Es rojo /N3: Hace cosas malas NAS5: Pues existe M: ¿Por qué dices que existe? NAS5: Porque me lo dijo mi hermana
		Denominación de aspectos de organización	[la maestra cuenta el cuento] M: ¿Cómo se titulaba el cuento? Todos: El campesino y el diablo

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
		textual: el título	
nº 3 Escribir la fecha	Escritura autónoma (FII)	Funcionalidad de la lectura y la escritura (qué fecha es hoy)	Después del cuento pasan a las mesas de trabajo. M: A ver, Isabel, ven a poner la fecha M: A ver, como lo pones....Bien, viernes ¿eh? [La encargada escribe <VIERNES> y el resto de la fecha en la pizarra] M: A ver, todo el mundo calladito y leyendo la fecha. [la corean todos]
nº 4 El título del cuento (10:20)	Análisis de una frase (FI)	Denominación de aspectos de organización textual: el título, la portada Análisis explícito de los elementos de una frase o de una palabra	Se reparte un ejemplar del cuento que contó la maestra a cada uno. Les deja que interactúen con él M: Bueno, vamos a ver. ¿Ya habéis mirado el libro un poquito? N: Yo sí M: Bueno, pues cerrado, ya N: Isabel no tiene libro M: Bueno, dadle un libro a Isabel. M: Cerrado el libro y encima de la mesa, que vamos a leer el título [Todos intentan leer el título. Se oye: <i>el campesino</i> ... voces superpuestas. No es una demanda para que lean, es una petición de lectura silenciosa, aunque la mayoría la oraliza] M. Bueno, a ver, N G ¿cuántas palabras hay en el título? Cuéntalas NG: Una, dos, tres, cuatro M: A ver, a a ver, ¿Todo el mundo está de acuerdo con Nerea? ¿Cuántas palabras hay en el título? N1: ciinnco N2: cuaaatro N3: seeeiiss M: A ver, cuéntamelas, por favor. Estamos contándolas aquí, en la portada NG: una, dos, tres, cuatro, ciiiinco. M: ¡Bien! Cinco palabritas
nº 5 El dictado a la maestra (10:22)	Análisis de los componentes de una palabra oral con la finalidad de deletreársela a la maestra para que la escriba (FI)	La maestra como modelo escritor: dictado a la maestra	[A partir de este momento, la maestra coge una tiza y se dispone a escribir al dictado de los niños] M: La primera de ellas me la va a decir NAS7 NAS7: La “ele” M: No la “ele” no NAS7: La “e” con la “ele” M: Y qué dice NAS7: <i>El</i> [La maestra escribe <EL> en la pizarra] La siguiente palabrita que es un poco larga, tiene muchas letras, me la va a leer D: D: <i>Campesino</i> [lo lee seguido, sin silabear] M: Bien, campesino. ¿Y cómo escribo campesino? ¿Cómo escribo campesino NAS5?

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
		Deletreo de palabras enunciadas oralmente.	<p>NAS5: La “a”, la “eme”, la “pe” “e” [la niña que está al lado le está diciendo las letras] Otros niños dicen espontáneamente: la “ese”, la “i” la “o” [la maestra va escribiendo: <CAMPEINO>] M: A ver, la siguiente me la va a decir NAS8 NAS8: “y” M: “i”, “i”, qué “i” ¿esta <l>? N1 y N2 y N3: Noooooo. Es y griega M: ¿Y por qué no puedo poner esta <l>? N: Porque si no tenía que ir con un abogado... M: No, porque tenía que ir acompañada con otras. La y “griega” puede ir sola pero la otra no [La borra y escribe <Y>] M: A ver, NAS6 me va a decir la siguiente: NAS6: dii-diablo M: No, no has estado atento y por eso lo haces mal N: <i>el</i> M: Muy bien N, <EL> M: Y la última N1, N2, N3: <i>Diablo</i> M: Muy bien. A ver N1, dime las letras de “diablo” N: La “d”, la “i”, la “a”, la “b”, la “l” y la “o” [La maestra va escribiéndolas]</p>
	Lectura individual	Identificación/lectura grupal de una frase e individual de una palabra	<p>M: Muy bien, ahora leemos desde aquí Todos: El campesino y el diablo. [...] M: A ver, NAS6, ven acá y dime cuál es la palabra <DIABLO> [el niño la señala bien] [Segue llamando a más niños para que vengan a señalar una palabra concreta]</p>
	Lectura grupal	Lectura grupal del título del cuento	<p>M: Entonces ahora, en vuestro libro, ponéis el dedito y leéis todos. Todos: <i>El campesino y el diablo</i></p>
Nº 6 La maestra como modelo lector (10:32)	La maestra como lectora experta: deduce léxico, infiere información desde las ilustraciones, reflexiona sobre lo leído.	La maestra como modelo lector.	<p>M. Bien, ahora abrí el libro y yo voy a ir leyendo y vosotros seguís con el dedín las palabras ¿vale?. Empiezo yo, ¿eh? En las de arriba, en las mayúsculas, ¿de acuerdo? NAS5, ¿ya estás dispuesto a leer?; N2: ¿Cómo se pone el libro para leer?</p>
		Explicación de léxico del cuento	<p>M: [lee:] <i>El campesino y el diablo, hacen un pacto</i> [la mayoría de los niños sigue la lectura con el dedo y leen en voz baja. NAS5 parece desconectado y mira las ilustraciones]. Aquí viene “pacto”. “Pacto” es lo mismo que “trato” que fue lo que dije yo cuando lo conté antes.</p>
		La maestra como modelo lector: la inferencia a través del análisis de las ilustraciones	<p>M: [señalando la ilustración:] ¿Veis ahí el pacto que están haciendo? ¿Qué le dice ese bocadillo? ¿Qué creéis vosotros que le está diciendo? N: Que le va a regalar un tesoro M: Que le va a regalar un tesoro, pero primero le tiene que dar... la mitad de la cosecha ¿verdad? Veis el campesino ahí que tiene todas las herramientas para trabajar la tierra y el diablo... NAS8: Tiene una pluma</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			M: tiene una pluma, como dice NAS8 N: Yyy... mira esto.... ¡y y la cola! M: Y la cola. Y cuernos también tiene.
		Explicación de léxico del cuento	M Oye, cómo se llama, quién sabe cómo se llama esto que hay aquí ,que tiene paja en un palo ¿Quién lo sabe? N: mmmmm M: Es una vara de hierba. Se pone ahí para los animales. N: Para el invierno. Mi abuelo lo tiene. N: En Quintanal hay. M: Sí ¿eh?, muy bien
		Identificación de palabras en el texto	M: Hala pasamos, la página cuatro. Sigo ¿eh? A ver, todos con el dedo: <i>El campesino</i> [se oye el eco de la voz de algún alumno que oraliza la lectura mientras la sigue] <i>planta patatas</i> ¿Todos tienen el dedo en <PATATAS>? A no y NAS5, tampoco. A ver dónde dice <i>patatas</i> NAS7: En la última. M: Muy bien NAS7. Ahora sigo para abajo. <i>Zanahorias y rábanos</i> . Venga, pasamos la hojita.
		Inferencia desde las ilustraciones	M. [señalando la ilustración:] Uy, como se ríe aquí el campesino. Ya tiene ahí la cosecha... ¿Qué tienen esos cestos? N: Zanahorias, patatas... M: Zanahorias, patatas, rábanos y nabos N: Y remolacha
		Lectura grupal de palabra	M: Bueno, pues leo: <i>El</i> - ¿qué dice después? Varios niños: <i>campesiino</i>
		Léxico del cuento	M: <i>El campesino sonríe con picardía</i> . ¿Con picardía, qué querrá decir? N: Mucha risa M: Que un poco pícaro ¿eh? Venga, hala, pasamos la hoja
	Sugerencia a los alumnos de que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen u otras pistas. (FII)	Inferencia desde las ilustraciones	M: [mirando la ilustración:] ¿Qué le pasa aquí al diablo? N: Que está muy enfadado M: Ya, fíjate, está enfadadísimo porque está recogiendo las hojas de la cosecha que no valen para nada , lo que valía para algo es lo que ha recogido el campesino porque es lo que estaba debajo de la tierra.
		Lectura grupal de palabra	M: Y leo: <i>El</i> – ¿qué viene ahora? NAS3: <i>Diiablo</i> M: Muy bien NAS3, <i>se enfada</i> . Paso la hojita N: Joooo que laaargo
		Inferencia de elementos de la acción desde las ilustraciones	M: Claro, ahora es cuando el diablo dijo que quería lo que crecía por debajo. Mira qué está haciendo el campesino N: Echándolo M: Echando qué N: mmmm M: Semillas ¿eh? Está sembrando el maíz, el trigo, el mijo...
		Lectura de la	M: ... Venga, entonces leo: <i>El campesino</i> [cada vez son más los niños que identifican esta secuencia y la dicen en voz alta, la

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
		maestra secundada por un grupo de niños	maestra lo refuerza] <i>siembra trigo, mijo y cebada</i> . Paso la hojita
		Funcionalidad de la lectura	M: Uy mira aquí cuantas cosas ha recogido en los sacos. En uno pone <i>trigo</i> , en otro <i>avena, cebada</i> ...mucho, mucho recogido de grano. Entonces leo lo que dice.
		Lectura secundada por los niños	M: [lee y la mayoría de los niños con ella:] <i>El campesino se lleva las espigas</i> . Pasamos la hojita
		Identificación de signos gráficos: el guión. el texto dialógico	M: Uy, como está aquí de enfurecido el... eldiablo. Oye aquí empieza con una rayita ¿qué quiere decir? N: Que está hablando M: Que alguien está hablando ¿verdad? N: El diablo M: No, dice: <i>El tesoro ya es mío dice el labrador</i> . Labrador es lo mismo que campesino, porque labra la tierra.
		Fórmulas de cierre de los cuentos	Venga pasamos la hojita y ... <i>Colorín colorado</i> Todos: Este cuento se ha acabado N: Y el tesoro hemos encontrado M: Guardamos el libro en el cajón de la mesa N: Y ahora a trabajar M: Ahora a ver qué trabajamos
Nº 7 Escritura guiada de una frase del cuento (10:40)	Escritura autónoma (FII)	Finalidad de la escritura: escritura del nombre para identificar el libro	M: Lo primero poner el nombre. Lo primerito. Ponedlo en minúscula, por favor, a ver qué tal os sale ya. Menos la primera, ya sabéis. N: En minúscula. N: Ya está profe. M: Bueno, el que haya terminado, que pase la hoja. Paula, hija, venga.
	No se trabajan aspectos de lectoescritura. Flexibilidad con la gestión del error.	Explicación y resolución grupal de tarea de evaluación de la comprensión oral/lectora	M: Aquí tenemos a los dos personajes principales que son... N: EL diablo y el campesino con el caballo M: El diablo y el campesino con el caballo. [...] M. Ahora vamos a pensar un poquito, de esos dos personajes que son los principales del cuento, los protagonistas, a ver si recordáis quién de los dos es el que se quedó con el tesoro. Todos: El campesiiiiinooooo M: Bueno, pues entonces vamos a rodear al personaje que se quedó con el tesoro N: Y el caballo, y el caballo M: Pues también, el campesino con el caballo NAS6: ¿Y las letras? M: Las letras no hay que rodearlas [NAS6 coge la goma] Pero no, NAS6, si las rodeaste no importa, no lo borres.
	Escritura guiada:	Escritura guiada de una frase del	M: Muy bien, ahora vamos a hacer una cosita. Vamos a escribir arriba del todo una frase que os voy a decir yo. Vamos a escribir cómo estaría

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
	instrucción explícita (FI)	cuento	<p>Varios niños: ¡Muy enfadado!</p> <p>M: Está enfadado ¿verdad? Vamos a escribir: <i>El diablo está enfadado</i>. La primera palabrita ¿cuál es?</p> <p>N: <i>El</i></p> <p>N2: <i>El diablo</i></p> <p>M: <i>El</i></p> <p>N3: En minúsculas o en mayúsculas.</p> <p>M: No, en mayúsculas</p> <p>M: <i>El</i>. Ahora un poquito más allá porque es otra palabra, escribo <i>di-a-blo</i> ¿Qué no me acuerdo como se escribe? Pues lo miro, que lo tengo escrito ahí en el libro</p> <p>[Los niños van, cada uno a su ritmo, escribiendo la frase en su ficha]</p> <p>N: ¿Dónde pone diablo?</p> <p>M: Ah, no lo sé. Aquí, aquí lo pone, búscalo dónde dice “diablo” [La maestra interacciona por las mesas observando el proceso de cada uno y hablando con ellos]</p> <p>N: Profe, profe, profe, profe, ya está</p> <p>M: NAS6, venga ahora tienes que escribir diablo.</p> <p>M: Ay J, hay que empezar siempre en el borde de la página porque si no no te cabe ahí</p> <p>M: R, No hay que hacer esas letras taaan grandes hay que hacerlas más pequeñitas [...]</p> <p>M: ¿Todos han escrito <i>diablo</i>?</p> <p>N: Siiiiii</p> <p>M: Ahora voy a escribir está ¿Qué letras pongo?</p> <p>N: Eeeee</p> <p>M: La e, bien. Un niños escribe <EST>Qué le falta para que diga <i>está</i> [se mueve por las mesas] Por qué lo borras, R, que está muy bien. [...] Ahora vamos a escribir <i>enfadado</i>, a ver: <i>E, ennn</i></p> <p>N: La “e” con la “ene”.</p> <p>M: Bien</p> <p>N: Yo ya lo escribí todo.</p> <p>N1 a N2: ¿Primero la “d”?</p> <p>NAS6: A ver NAS6, <i>enfada-da-da</i>, la D como....</p> <p>N: Como Daniel</p> <p>M: La D con la A y luego <i>do, do</i>.</p> <p>N: “de”, “o” [...]</p> <p>[un niño intenta escribir en la hoja de otro]</p> <p>M: No, no, lo hace él. Tú se lo puedes decir, pero lo hace él [sigue interaccionando con cada uno de los que que no consiguen resolver la tarea autónomamente] [...]</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº 8 Descifrar el código (10:55)	No se trabajan aspectos de lectura y escritura, aunque se incide en carácter simbólico de los códigos	Léxico: el código	<p>M: Bueno, a ver, atención. En esta ficha hay un código. [...] Esto que tenéis aquí, Pablo, se llama un código, un código es una cosa que necesitamos descifrar, descifrar, para saber hacer algo ¿eh?</p> <p>N: No un código de ir a una parte.</p> <p>M: Sí sí también puede ser, para entrar en un sitio.</p> <p>N: Mira y este código nos dice cómo tenemos que colorear este dibujo. Entonces, los espacios que tiene alguna de estas figuras tenemos que fijarnos bien en cada una de las partes de ese dibujo, a ver qué figura tiene y saber colorearla.</p> <p>M: Cómo coloreo los trocitos que tienen un triángulo blanco.</p> <p>N: Amarillo</p> <p>M: No amarillo no</p> <p>N: Verde</p> <p>M: Todo el mundo toca con el dedo el triángulo blanco. ¿Y qué color hay al lado del triángulo blanco?</p> <p>Niños: El verdeeee [...]</p> <p>M: Vale, entonces empezamos a leer el código. Círculo negro....</p> <p>N: Círculo negro</p> <p>M: Cómo lo pintamos</p> <p>N: Neeegro</p> <p>[así con todos]</p> <p>M: Pues ahora lo coloreamos según el código.</p> <p>[Resuelven la tarea individualmente, pero interaccionan con los compañeros para explicar lo que están haciendo]</p>

Sesión nº 2 (12-2-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
nº 9 La receta del flan (10: 30)	Escritura autónoma (FII)	<p>Funcionalidad de la lectura y la escritura: escribir una receta que han cocinado para explicársela a sus padres</p> <p>Diversidad textual: textos instruccionales – la receta de</p>	<p>[La maestra comentó en la asamblea que van a bajar al comedor porque van a cocinar el postre y después se lo van a llevar a sus papás. Les pregunta si les gusta el flan. M dice que su favorito es el flan con nata. Tras el correspondiente revuelo, los tranquiliza, bajan a la cocina y elaboran un flan cada uno.]</p> <p>Luego, en el aula, :</p> <p>M: ¿Cómo haremos para que papá y mamá sepan cómo se hace”.</p> <p>N: Se lo llevamos</p> <p>N: Se lo contamos</p> <p>M: Muy bien. ¿Sabéis que vamos a hacer? Vamos a escribir la receta.</p> <p>[La maestra les entrega una ficha con el título <HACEMOS UN FLAN>, con un dibujo de un flan para colorear y dos apartados que deben rellenar: <INGREDIENTES> y <CÓMO LO HAS HECHO>]</p> <p>M: Bueno, ahora vais a decirme que ingredientes utilizamos para hacer le flan.</p> <p>N: Huevos...</p> <p>[así, van entre todos, indicando oralmente los ingredientes que han utilizado. La maestra los va escribiendo en la pizarra: :</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
		cocina	<LECHE>, <AZÚCAR>, <HUEVOS>, <CAMELO>, <LIMÓN> . Los niños copian los ingredientes.] Luego les pide que oralicen el proceso de elaboración. M: Ahora vais a contar en la ficha cómo lo hicimos Mientras los niños escriben autónomamente, la maestra se centra en preguntarles sobre todo a los alumnos de escritura indiferenciada o silábica qué es lo que han escrito y a transcribirlo debajo. [Las interacciones se vuelcan en la tabla correspondiente]
nº 10 Lo que hay escrito en la pizarra (11: 40)	Aprovechamiento de las situaciones que surgen en el aula para leer y reflexionar sobre la lectura (FIV)	Reflexión sobre el error en el proceso de aprendizaje de la lectura	[...] M: Vamos a abrir la página 8 y 9 N: Profe, íbamos por aquí M: Es igual. ¿Esto lo puedo borrar? ¿Ya lo sabéis? [en la hora anterior tuvieron clase de Religión y hay un texto escrito en la pizarra] N: Siiii N: ¿Te lo cuento yo? M: A ver N: [El niño lee con fluidez]: <i>Me gusta escuchar las historias de Jesús[...] hablan de cariño, de ternura y de amor.</i> M: Muy bien. Bueno lo borramos. NAS8: Yo lo sé. Es de Religión N. Tú no lo sabes, tú no lo sabes ... leer N2: Ye verdá, NAS8 M: Sí sabe leer, también, N2: Pero no lo leyó bien [siguen hablando de la clase anterior de Religión]. N3: Se confundió N4: La profe... M: Bueno, claro, porque cuando estamos aprendiendo, algunas veces tropezamos, como cuando los niños empiezan a caminar. Algunas veces tropiezan, ¿no? N3: Mi hermano siempre, siempre tropieza y... M: Vale, muy bien pues borramos esto.
nº 11 Lectura y análisis oral de una frase escrita en la pizarra y de las palabras que la forman	Instrucción explícita para adquisición del código (FI)	Lectura silenciosa de una frase y lectura individual en voz alta al grupo-clase	Vamos a leer esa frase que tenéis ahí en silencio. Y luego un niño o una niña me lo va a leer [los niños leen silenciosamente, la mayoría sin oralizar] M: A ver, L me la va a leer. L: <i>Eeel</i> M: Muy bien, <i>El</i> , lo voy a escribir yo, lo que me digas. [Escribe <EL>] qué más L: <i>Ca</i> M: Como que <i>ca</i> , no hagas caso a lo que digan los demás. A ver, R. R: <i>Diablo</i> L: <i>Di-a-blo</i> M. Diablo, bien. Sigue. Venga, la “ese” con la “e” qué dice L: <i>se</i>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
(11:50)			<p>M: Muy bien [lo escribe] [Así hasta escribir <EL DIABLO SE ENFADA> N: Vale, ya podéis cerrar el libro.</p>
	Instrucción explícita para adquisición del código (FI)	<p>Análisis oral en sílabas de una palabra escrita en la pizarra.</p> <p>Propuesta oral de palabras con una determinada sílaba</p>	<p>M: Ahora voy a mirar una palabra solo de estaaa frase. Una. Esta que voy a rodear Niños: <i>Diabla</i> M: Todos calladitos. A ver si L sabe lo que decía esta palabra L: el, el, el M: ¿Quién lo sabe? Muchos: Yoooo, diaaabloooo M: Vale, pues ahora vamos a decir diablo con palmas Todos: <i>di – a – blo</i> [dan una palmada por cada golpe de voz] M: Cuántas palmas he dicho Muchos: trees M: Tres, las voy a poner, las voy a rodear. La primera que he dicho N: DI M: Pues ahora pienso cosas que tengan DI, que tengan la sílaba DI. Pensamos ¿eh? ¿Ya sabes una N¿ N: Día M: Día, muy bien. A ver más N: Divino M: Divino, muy bien [y así siguen proponiendo “diamante”, “dividir”, etc.] M: Ahora vamos a fijarnos en esta palabra. El que lo sepa levanta la mano D: <i>Enfada</i> M: Muy bien, vamos a decir las sílabas de enfada Todos: [Palmean:] En – fa - da M: ¿Cuál es la última? N: Daaa M: Vamos a decir palabras con DA [dicen Daniel, dámela, etc.] J: Tarta M: Vamos a ver taaaar-ta ¿Dice DA? J: [niega con la cabeza] A: Dedal M: Mira, [da palmas:]De – dallll. ¿Dice <i>da</i> o dice <i>dal</i>? N: Siii dice DA M: Sí, pero con la “ele”.</p>
Nº 12 Identificación y	Análisis metafonológico de palabras	Análisis oral en sílabas de una palabra que no está escrita (con	<p>M: Vamos a buscar una ficha del libro donde está el diablo muy enfadado. Susana, reparte estos libros, por favor. M: Me va a leer NAS7 lo que dice esta frase NAS7: <i>El diablo se enfada</i> M: Bueno, muy bien NAS7, lo reconociste. ¿qué sílaba tengo rodeada en esta palabra?</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
escritura de palabras con una sílaba determinada (12.10)	(FI) Escritura de palabras (FII)	soporte de dibujo Escritura o copia de palabras con una característica determinada	N: <i>Diii</i> M: Muy bien, la que dice <i>di</i> M: Y en la palabra "enfada" qué sílaba está rodeada N: <i>Da</i> [En la ficha aparecen dibujos de objetos y personajes, sin la palabra correspondiente] M: Muy bien, pues ahora vamos a decir con palmas todas esas cosas que vienen ahí dibujadas, a ver si encontramos alguna palabra que diga DI o que diga DA. La primera es... N: <i>Si-lla</i> Todos: Nooooo [Van silabeando todas las palabras que están escritas en la hoja e identificando las que llevan sílaba DA o DI] M: Con un color rojo rodeo las que llevan DA y con un color verde rodeo las que dicen DI y con un color azul las que dicen DE M: Los que han terminado, pasan la hojita y me van a dibujar aquí lo que dice N: Diamante M: No Otros: <i>Mi tesoro</i> M: Muy bien, dibujais el tesoro [...] [Cuando terminan la ficha tienen que escribir según el nivel: unos escriben/copian las palabras de la pizarra con estas características, otros deben escribir todas las palabras que se les ocurran que lleven las sílaba DE, DO.]

Sesión 3 (26-2-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
n °13: La casita de chocolate (10.00)		Ordenar las palabras de un título de cuento: morfosintaxis. Lectura/identificación de las palabras del título	M: ¿Os acordáis el otro día cuando elegimos los personajes del cuento que eran el papá, Hansel, Gretel...? N: Siii M: ¿Cómo se titulaba el cuento? N: La casita de chocolate M: Pues fui al ordenador y se me desordenaron las palabras del título. Vais a ayudarme a ordenarlos. Voy a poner aquí [señala la pizarra] cartelitos para que me ayudéis. [A lo largo de la pizarra y en diferentes alturas pega <CASITA> <GRETEL> <CHOCOLATE> <LA> <DE>] Van leyendo en grupo la palabra que señala la maestra. Palmean las palabras que tiene el título. M: A ver, va a venir L. a buscar <LA> L: La niña sale y la selecciona adecuadamente M: A ver cuál buscamos. Va a venir NAS7 que estaba ahí muy pendiente a elegirnos la palabra que viene ahora NAS7: [Sale y señala <CHOCOLATE]

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
		Lectura/identificación de los nombres de los personajes del cuento	M: A ver léela NAS7: Cooo M: ¿Entonces? NAS7 señala <CASITA> M: Muy bien M: A ver, queda <CHOCOLATE> Es una palabra larga o corta Varios: Larga Luego pega los nombres de los personajes: PAPÁ-HANSEL-BRUJA-GRETEL. Pide individualmente a cada alumno que elija uno y que diga qué dice.
	Aprovechamiento de los emergentes (FIV)	Reflexión oral sobre el segmento final de tres nombres de los niños	Cuando llegan a Gretel, un niño dice espontáneamente N1: ¡como Manel! M sonrío : Muy bien, ¿y cuál más? N2: Como Daniel N3 Como Isabel M: Muy bien, Gretel acaba como Manel, Daniel, e Isabel [Son los nombres de tres niños de la clase]
Nº 14 Contar el cuento por escrito (10.30)	Escritura autónoma (FII)	Aspectos de organización textual: el título.	La maestra les pide que tras el dibujo sobre el cuento de Hansel y Gretel escriban lo que pasa en la historia. Deben escribir el título, dibujar los personajes (y escribir sus nombres) y luego contar el cuento con sus palabras.
		Función de la escritura. Narración nudo/desenlace	Un niño no sabe cómo sigue la historia y le pregunta a la maestra. M: A ver, que M no sabe qué pasó cuando la bruja metió a Hansel en la jaula. A ver entre todos, si le podemos ayudar. N1: Pues que le daba huesos para que le diera más de comer [...] Se sucede una lluvia de ideas para ayudarlo.
		Búsqueda autónoma de soluciones para la escritura de palabras	NAS7 se bloquea y decide levantarse hasta el teatrillo que hay en la pared con los nombres de los personajes para comprobar qué letra le falta. La maestra la observa y la deja actuar. Vuelve a su mesa susurrando: “la –s, ahora viene la s”. Termina de escribir correctamente <HANSEL>. Nuevamente, cuando tiene que escribir <GRETEL> realiza la misma operación y vuelve diciendo “la e, ahora va la e” La maestra mira a la observadora con complicidad y le comenta: “ella es muy insegura, así que la dejo que compruebe las dudas con los cargteles del aula. A veces, cuando pido una palabra con una letra o una sílaba, se recorre los nombres de los rincones hasta que la encuentra”.
		Escritura de un cuento en colaboración	La maestra pide a los alumnos que ya han terminado de contar el cuento que ayuden a los que ya terminaron. M: Venga NAS2, ayuda a NAS8. NAS7: ¿Profe, profe y a a mí quién me ayuda? M: Para copiar los nombres de los personajes del teatrillo no necesitas ayuda NAS7: Es que ya terminé y tengo que contar el cuento M: Venga N, ayuda a NAS7 N: Venga, qué te hago

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			NAS7 no le contesta N le dicta: <i>Érase una vez</i> NAS7: La "e" N: <i>ra, ra, separao</i> . La "ese" con la "e". En ocasiones interviene para recordarles que "ayudar" no significa escribir por el compañero
Nº 15 Dramatiza ción del cuento (11.00)	Diversidad textual (FIV)	No se utilizan soportes escritos. Elementos del texto/espectáculo dramático	En la zona de asamblea la maestra les explica que hoy vamos a "representar" el cuento de Hansel y Gretel. Les dice que en el teatro hay que estar en silencio. Pregunta qué necesitamos. Lluvia de ideas: <i>actores, actrices, acomodador</i> . Una niña dice: "y el público". Entre todos ubican el escenario, salen voluntarios los actores, se reutilizan materiales del aula para los elementos imprescindibles de decorado. Por ejemplo un niño propone que el tejado del puesto de verduras del rincón sea la casa. Entre todos se pacta toda la dramatización.. Finalmente se realiza y el público aplaude.

Sesión 7 (15-4-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº 25 Recitado de poemas (10:00)	Diversidad textual (FIV)	Familiaridad con textos literarios: la poesía, el refrán Recitado de poemas individualmente y en grupo	La maestra escribe en la pizarra <POEMAS>. M: A ver, hoy vamos a recordar los poemas que sabeos. ¿Tú sabes alguno R? Piensa un poquitín, A ver quien sepa uno que levante la mano. Un niño recita el del otoño, otro del invierno. N: En abril, aguas mil. M: Eso no es un poema, es un refrán ¿No te acuerdas que los vimos? N: En boca cerrada no entran moscas NAS1: Eso es otro refrán M: Sí, es otro refrán. A ver quién sabe otro poema J: El de los lagartos M: ¿Lo sabes tú, V? [V recita el poema]. Continúan recordando y recitando otros poemas que saben, por ej. Mariposa del aire M: ¿Cómo se llama el autor? V: Federico García Lorca M: ¿Y qué otro poema sabemos de Lorca? V: El de los lagartos
Nº26 Femenino y	Aprovechamien to de	Morfología de las palabras. Trabajo oral	Cuando están con la tarea de los poemas, una niña recita "la balada de las flores" y la maestra pide: M: ¿Quién me dice una flor con nombre de chico? N: clavel

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
masculino	emergentes (FIV)		M: ¿Y con nombre de chica? N: rosa M: Ya os dije que las cosas que tienen nombre de chico son masculinos y las de chica femeninos.
Nº 27 Poema de Gloria Fuertes (10:20)	Escritura autónoma grupal (FII)	Aspectos de organización textual: el título Conversación para consensuar un título Escritura individual en la ficha del título consensuado	M: Vamos a aprender un nuevo poema de una autora que se llama Gloria Fuertes. Lo hizo para recordarle a todos los niños que hay que respetar a los animales y a las plantas. Os lo voy a leer a ver si adivináis como se titula. [Tras la lectura, se produce una lluvia de ideas con la sugerencia de títulos para el poema] J: Niño pequeño M: Ya tenemos un título, lo voy a escribir aquí [escribe en la pizarra <NIÑO PEQUEÑO> V: Sé bueno M: Otro título que escribo [escribe <SÉ BUENO> Lo voy a leer otra vez y el que tenga el título que lo diga, que levante la mano y lo diga. [La maestra vuelve a leer el poema] N: Niño Tom N2: yo, yo, yo... N3: Échate en la hierba M: ¿Eso es un título? Vamos a quedarnos con estos tres. [numera 1. <NIÑO PEQUEÑO>; 2. <SÉ BUENO>; 3. NIÑO TOM] M: Que levanten la mano los que les guste más < NIÑO PEQUEÑO> Así sucesivamente, votan las tres opciones. Cuentan los votos. M: ¿Cuál es el título que ha ganado? <SE BUENO> M: ¿Sabéis cuál era el título que eligió Gloria Fuertes? Ella eligió "Niño Tom". Pero vosotros habéis elegido "Niño bueno" que es un buen título. Muy bien. Pero como ella eligió "Niño Tom", nos vamos a quedar con el de ella M: En esta ficha está un trozo del poema pero le falta el título. Tenéis que ponerlo bonito y luego dibujarlo.
Nº28 Lectura oralizada (11.00)	Lectura con entonación adecuada (FIII)	Lectura silenciosa y oralizada	Leen individualmente y en silencio. Posteriormente la profesora pide a algún niño que lea en voz alta. Finalmente se vuelve a hacer lectura oralizada en gran grupo. La maestra les recuerda que hay signos de admiración en ¡Sé bueno niño pequeño! Y les pide que lo entonen. [en la tabla de interacciones correspondientes se especifican las intervenciones de los niños observados]

Sesión 10 (6-5-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº 34 Mariposa	Diversidad textual (FIV)	Familiaridad con textos literarios:	Sentados en semicírculo en la zona de asamblea, la maestra tiene un libro abierto en las manos. Los niños pueden ver la portada.

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
del aire (9:45)	Aprovechamiento de emergentes (FIV)	la poesía	M: Hoy vamos a leer un libro de poemas. V: <i>Federico García Lorca</i> , dice ahí. [el niño lo aporta espontáneamente, no se le pidió que leyera] M: Bien, V, y ¿qué más dice? NAS1: <i>Y los niños</i> . M: Muy bien, <i>Federico García Lorca</i> y los niños
	Exposición del trabajo de escritura tal y como ha sido producido por los alumnos (FII)	Anticipación de conocimientos previa a la realización de la tarea de escritura	M: ¿Qué poemas conocemos de Lorca? NAS4: Tan tan M: ¿Para cuándo lo escribió? NAS4: Para el otoño M: ¿Quién recuerda otro? La mitad de la clase levanta la mano NAS4: La de la Mariposa del Aire V: EL de los lagartos M: Vamos a ver si los encontramos aquí. Os voy a enseñar una foto de <i>García Lorca</i> A: ¡Qué guapo! M: ¿Sabéis de quién era amigo? De los gitanos. Y le gustaba mucho cómo tocaban las palmas. [los niños repican las palmas]. También le gustaba mucho dibujar y pintar y también hacía música. Por eso le puso música a <i>Mariposa del aire</i> . Os voy a leer una muy bonita que le hizo a un niño gitano [lee "la luna vino a la fragua"]. Ahora vamos a recitar todos juntos la poesía de los lagartos [toda la clase la recita con ritmo y entonación] M: Muy bien. Ahora vamos a recitar " <i>Mariposa del aire</i> " Pero la vamos a decir de dos maneras: primero recitada y luego cantada. [lo hace toda la clase] M: ¿Recordáis cuando hicimos la canción del invierno? Pues ahora vamos a hacer la de la " <i>Mariposa del aire</i> ".
		Características del género: concepto de verso	M: Los niños de dos en dos van a hacer una frase de la poesía que se llaman <i>versos</i> . Nos sentamos en nuestras sillas y lo explico mejor. La maestra cambia algunos niños de sitio para que a la hora de agruparlos por parejas la actividad funcione mejor. Parece que los alumnos están acostumbrados a la flexibilidad en los agrupamientos, porque se cambian con alegría y rapidez. La maestra me indica: "ahora ya casi no me hace falta cambiarlos". Una vez que están sentados definitivamente, la maestra les indica qué dos van a trabajar juntos. M: Ahora de dos en dos vais a ir diciéndome en orden un verso de " <i>Mariposa del aire</i> " y ese va a ser el vuestro Una vez que terminan de recitar, les reparte una tira de papel blanco a cada pareja y les pide que entre los dos escriban el verso que acaban de recitar. M: Luego lo vamos a poner en esta cartulina grande [pega la cartulina en la pizarra]. Después lo exponemos en el pasillo
Aspectos de organización textual: ubicación del título.	M: El título lo voy a poner yo. ¿Dónde lo pongo? Todos: Arriba M: ¿Cuál será el título? N1: " <i>Mariposa del aire</i> "		

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
	Escritura autónoma (FII)	Formulación de hipótesis sobre el título El proceso de la escritura	N2: "¿Estás ahí?" N3: "Luz de candil" NAS2: "Mariposa" M: Ha acertado NAS2 [Escribe el título en la cartulina]. Cada pareja interactúa de un modo distinto: uno dicta al compañero, otra se apodera del papel y el lápiz, otros negocian escribir una palabra cada uno, en otra pareja uno escribe y el otro colorea.[La transcripción de las interacciones se volcó en la tabla correspondiente]
Nº35 Escribir la historia	Escritura autónoma (FII)	Escritura de un cuento conocido	Terminan un trabajo empezado: una ficha de comprobación de comprensión de un cuento que leyeron. Completan y visten siluetas para caracterizar a dos personajes de un cuento. Deben escribir los nombres de los personajes elegidos. Cuando terminan, la maestra les pide que escriban por detrás algo de la historia del cuento, lo que más les ha gustado.

Sesión 12 (27-5-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
nº 36 El cuento del pastor y el lobo (9:45)		Familiaridad con los textos: el cuento tradicional y el concepto de versión	M: Vamos a contar un cuento. ¿P estás dispuesto a escuchar?. Hoy vamos a contar un cuento que muchos de vosotras o vosotros lo habéis oído o que os lo contaron: El pastor y el lobo. N: Yo sí Varios; Yo síii N: Era un pastor que decía mentiras. N: ¡El loobo, el loobo! M: Vale. Porque vamos a ver cómo lo cuenta este libro porque vosotros sabéis que los cuentos tienen varias versiones. Por ejemplo, el cuento de Caperucita, en una versión, en una versión, al final el lobo se come a la abuelita y a Caperucita y luego viene el cazador y las saca de la barriga, pero hay otras versiones que dicen que el lobo no se comió a la abuelita, que la abuelita se escondió dentro de un armario. ¿Lo recordáis? Niños: Sí N: Es que ese es otro cuento M: No, no es otro cuento, es el mismo cuento de Caperucita pero cada persona... N: Solo que lo cuenta de otra manera M: Eso, que lo cuenta de una manera diferente. Exactamente ¿eh? [...] Entonces vamos a ver si esta versión coincide con la que vosotros conocéis o si tiene algo diferente. [La maestra empieza a leer el cuento, gesticulando, poniendo voces, enfatizando partes...]
(9:54)		Léxico del cuento	M. Vamos a pensar si hemos comprendido bien el cuento, porque aquí hay unas cuantas palabras que no sé si sabremos todos. Dice aquí que el pastor vivía ¿Dónde?

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
	Diversidad de materiales (FIV)	Funcionalidad de la lectura: leer en un mapa para saber dónde vivía el protagonista del cuento	<p>N: En un pueblo M: Sí, pero ¿dónde? N2: En las montañas. M: Sí, pero sabéis de dónde: del Pirineo. Sabéis dónde está el Pirineo. El Pirineo es una cadena de muchas montañas, como cuando las hacéis vosotros, de un pico y otro pico y otro pico... que está en España.... [la maestra saca un mapa físico de España] Mira, mirad lo que dice aquí. ¿Lo veís? [Les señala la palabra] Varios niños leen: <i>Piri-neos</i> M: Veis, se llama Pirineos y es, ¿recordáis el otro día cuando nos dijo Alba lo que era una frontera? Pues es esto, esto es, los bordes de un país. España tiene bordes, por el mar, por aquí; tiene frontera, aquí con Portugal y tiene frontera aquí con Francia. Lo veis N2: [lee:] <i>Fran-cia</i> N3: A Francia fue mi prima M: Vale. Pues la frontera con Francia es una cadena montañosa que se llama Pirineos. Pues ahí vivía el pastor. M: A ver, otra palabrita [y van aclarando qué significa ganado, rebaño, hachas, burlarse....] M: ¿Qué llevaban los del pueblo? [Los niños enumeran: palos, hachas....] M: Los voy a escribir para que no se me olviden [y las escribe en la pizarra]</p>
(10.00)	Sugerencia a los alumnos de que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen u otras pistas. (FII)	<p>Comparación de versiones de un cuento tradicional</p> <p>Inferencia desde las imágenes del cuento</p>	<p>M: Ahora vamos a pensar. Los niños que conocían este cuento. El que he contado yo la versión es igual que la que conocáis vosotros o es diferente N: No N1: Igual que el mío no M: En qué se diferencia. A. En que al final venía... venía... el lobo y no comía todas las ovejas, una no la comía y así luego tuvo más. [Cada uno, cuenta en que se diferenciaba su versión] N: En mi cuento tenía perro M: Vamos a mirar en las imágenes del cuento a ver si tenía perro, porque aunque no lo diga, igual lo trae. M: Aquí tenemos al pastor. Tiene cara de qué N: De aburrido. [van analizando todas las imágenes]</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº 37 Los nombres de los personajes del cuento (10:14)	Instrucción explícita para la escritura (FI) (FIII)	Escritura de palabras	M: Abrís por la primera página. A ver, el que sepa lo que hay que hacer ahí, levanta la mano N: yo M: A ver NAS2 NAS2: Hay que escribir los nombres de estas personas M: Bien. Hay que escribir los nombres de los personajes del cuento. Vamos a ver. L, dime el nombre de uno de esos personajes. L: Pastor M: Bien. Pastor. Venga, sal a escribir "pastor". Coge la tiza. A ver, con qué letra empieza Pastor. L: La P M: Bien y que más L: La "pe" con la "a" [Escribe <PA>] M: Passss L: La "ese" M: Bien. Ahora "tor, tor" L: La "te" y la "o" [Escribe <PASTO>] M: A ver, lee qué pone L <i>Pa-sto</i> M: Entonces <i>Pastorrrrr</i> L: La "erre". [Y la añade] M: Ahora vamos a decir frases sobre el pastor. Yo voy a inventarme una. Voy a decir: el pastor era un mentiroso. Ahora podéis pensar vosotros. A ver NAS1 NAS1: El pastor sale todos los días con el rebaño M: Bien [La maestra continúa con esta dinámica aplicándola a todos los personajes de los cuentos]
Nº38 Frases con los personajes (10:30)	Escritura autónoma (FII)	Escritura/copia de nombres de personajes. Escritura libre de frases sobre el cuento	M: Vais a poner los nombres de los personajes pero en minúscula [En la pizarra están aún las producciones de los niños con mayúscula y no los borra]. M: Luego, cuando acabemos, escribimos una frase con GENTE, otra con PASTOR, otra con OVEJAS y otra con LOBO. Cada niño utiliza sus estrategias para resolver la actividad. Uno miran la pizarra para traducir de mayúsculas a minúsculas, otros miran la frase de su compañera, y la mayoría produce autónomamente frases con sentido, [en la tabla de interacciones figuran las estrategias de los niños observados]

ANEXO V. TABLAS DE TAREAS DEL AULA INSTRUCCIONAL (AINS)

Sesión nº 1 (29-1-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº1 Rutinas (9.10)	Preocupación por los resultados: recitado del alfabeto (FIII)	Memorización de los nombres de las letras y su orden alfabético	Los niños están sentados en las mesas de trabajo. La maestra recuerda quién es el encargado y el ayudante, y ella misma pega sus fotos (sin nombre) en el espacio asignado a ello. Pregunta a la encargada ¿Qué día de la semana es hoy? ¿Qué número de día del mes? ¿Qué mes? ¿Qué estación? ¿Qué tiempo hace hoy? La propia maestra, cuando obtiene la respuesta correcta, marca en el calendario la fecha y pega los iconos correspondientes. No hay texto. Luego le pregunta a la encargada: M: N1 ¿Cuáles son los días de la semana? N1: (...) M: Empezamos, lunes... N1: martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo M: Vaaale M: Los meses del año N1: Enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre M: Muy bien. Aplauso. [Aplauden todos] M: A ver, ahora el abecedario Todo el grupo recita memorísticamente el abecedario M: Fijaos bien que no falte ninguna letrita, que más adelante va a tener que decirlo el encargado solo.
Nº 2 Explicación de la letra k	Instrucción explícita de la correspondencia de letras y su valor sonoro. (FI)	Presentación de una grafía	M: Ahora nos sentamos en la alfombrita por orden. [van sentándose cuando la maestra dice el nombre del grupo correspondiente: del uno al cinco] M: El último día habíamos visto la letra... Todos: “haacheee” M: Y su voz mudita. Y ahora nos quedan muuuy poquitas letras, por hacer. N: Nos quedan dos M: Muy bien, nos quedan dos. Hoy vamos a ver una. Las dos que quedan se utilizan poquito. Hay pocas palabras que llevan esas letras, pero bueno, hay algunas palabras. Entonces, la que vamos a aprender hoy, es la letra, que no tiene cuento tampoco, es la letra “ka”. [la escribe en la pizarra en minúscula y en mayúscula]. Se llama “ka”.
		Valor sonoro de la letra	M: Suena como la “ce” fuerte, como la “ce” cuando le da la mano a... ¿a qué letras? Varios niños: A la “a”, a la “o” y a la “u” M: A la “a”, a la “o” y a la “u”, que sonaba [k k k k k k]. Porque cuando le daba la mano a la “e” y a la “i” sonaba suavcita. Tiene esta misma voz, que la “ce” cuando el da la mano a la “a” a la “o” y a la “u”. Entonces, su nombre es “ka” y su voz es [k k k k k]. Ésta es la “ka” minúscula y esta es la “ka” mayúscula [las señala]. La “ka” se puede escribir, al principio se parece como a una “ele”. Es un poquitín difícil para los niños [va describiendo mientras hace el trazo en la pizarra]. Primero hacemos como si fuese una “ele” y después le ponemos un palito para arriba y desde el mismo sitio sale otro palito para abajo N: Esta es fácil

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			<p>M: Bueno, veremos a ver. Peeero también se puede hacer así [dibuja otro trazo], pero así no la vamos a hacer, pero si la vemos así que sepamos que también es la letra “ka”. Y la mayúscula así. La mayúscula es muy fácil [la traza en la pizarra]. Entonces, cuando le da la mano a la “a” suena..</p> <p>Todos: [kaa]</p> <p>M: Cuando le da la mano a la “e”...</p> <p>Todos: [keee]</p> <p>M: Cuando le da la mano a la “i”</p> <p>Todos: [kiiii]</p> <p>Se repite la misma operación con el resto de vocales</p>
Nº 3 Palabras que empiezan con k	Instrucción explícita del código (FI)	Uso del léxico conocido por los niños para identificar la k	<p>M: Ya digo que hay poquitas, pero hay algunas. Entonces, vamos a ver si recordamos alguna palabrita que empiece por “ka” [la maestra enfatiza la articulación. Varios niños levantan la mano] A ver... NINS5</p> <p>NINS5: Caballo</p> <p>M: “Caballo” se escribe con la “ce”. Claro, como tiene la misma voz, pues nos confunde, pero no se escribe con la “ka” se escribe con la “ce”. N1</p>
		Diferenciación de dos grafías c y k para un mismo fonema /k/	<p>N1. Casa</p> <p>M: “Casa” se escribe con la “ce” NAINS2</p> <p>NAINS2: Karateka</p> <p>M: Karateka [enfatizando mucho en la articulación] Esa sí, karateka, esa nos sirve.</p> <p>[la maestra escribe en la pizarra las palabras correctas]</p> <p>N2: Kárate</p> <p>M: Kárate, esa sí nos sirve [...]</p> <p>[La mayoría de los niños ofrece ejemplos de palabras con “c” y la maestra va explicando la grafía y la confusión porque tienen la misma voz]</p>
		Lectura para conocer las letras	<p>M: Por eso hay que leer mucho, porque cuando leamos cuentos y cuando seamos mayores y leamos libros, así nos vamos fijando en las palabras y así sabemos que se escriben con una letra o con otra ¿eh?</p>
		Uso del léxico para identificar la k	<p>M: A ver, os voy a dar una pista de una palabrita.... Alguno de vosotros tiene en casa un juguete que sirve para poner música y cantar vosotros....</p> <p>N: Casette</p> <p>M: No, no es ese. A ver, es como un casette (que no nos sirve porque empieza por “ce”), que con un micrófono, nosotros cantamos las canciones, que la música suena... eso se llama un.... Empieza por ka.... kara... un karaoke ¿Nadie sabe lo que es un karaoke?</p> <p>Varios niños: ¡Ah! Siii. [la maestra, después de preguntar qué es y no obtener respuesta, explica en qué consiste]</p> <p>N. Yo tengo un karaoke de los Lunis</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
		Diferenciación de dos grafías <i>qu</i> y <i>k</i> para un mismo fonema /k/	[Continúa preguntando palabras que empiecen por “ki”, “ko”. Algunos niños dicen kilo, Kiko, kiwi] N: Quirófano M: A qué otra letra os parece que suena al darle la mano la “ka” a la “i” N: (...) NAINS2: A la “qu” M: Muy bien, a la “qu”. Es que esta letra “ka” nos engaña mucho porque se parece a dos letras. Por eso “quirófano” no nos sirve porque empieza con la “qu” NAINS3: koala M: Koala. Esa sí nos sirve [la escribe en la pizarra]
Nº 4 Diccionario	Uso de diccionario (FIV)	Presentación de la letra en el diccionario	La verdad es que con la “ka” hay tan pocas... En el diccionario, cuando buscamos esta letra hay muy poquitas muy poquitas hojas con la letra k. [...] Hay algunas letras que tienen muchas hojitas. La “ele” mirad, cuantas hojas, cuantas palabras. Fijaos, la “ka” que pocas: tres columnas, tres columnas separadas, ni siguiera la hojita entera. ¿Veis? [Les enseña el diccionario, pero no lo manejan]
Nº 5 Explicación de las fichas	Instrucción explícita del trazado de la letra (FI) (FIII)	Instrucciones para ejercicios de grafomotricidad y copia	[la maestra se dirige al grupo sentado en varias filas en semicírculo en la zona de la alfombrita. Tiene en la mano las fichas que los alumnos tendrán que realizar en el trabajo de mesa] M. Vamos a explicar la primera ficha. Coloreamos la letra k intentando no salirnos y sin dejar nada Aquí está la mayúscula y aquí la minúscula. Después repasamos despacito por los puntitos, empezando en el punto negro y siguiendo la flecha. Primero, hacia arriba y después, hacia abajo. Después repasamos por los puntitos las “kas” que ya están hechas, que son las tres primeras y terminamos las otras, que están incompletas. La segunda ficha. Mirad, otra de las palabritas que también tiene “ka” y a que no dijimos, “kimono”. Y esto qué será. A ver C: C: Karaoke M: Karaoke. Ahí está el micrófono. Pero claro, aquí abajo faltan unas letras. Faltan una aquí y otro aquí para que diga la palabra karaoke completa. ¿Qué nos faltará? P: (...) M: ¿Qué letra tendremos que poner al principio para que diga <i>karaoke</i> ? ¿No lo sabes? P: “ka” M: ¿Y cual será la otra letra que le falta NAINS5? NAINS5: (...) A: “ka” M: A, tiene que contestar la niña que yo le pregunte. La “ka”. Y “kimono”, los de atrás igual no lo veis, pero ya tiene los puntitos de la “ka” y los tenemos que repasar.
	Homogeneización de resultados (FIII)	Explicación y resolución conjunta de tarea de mesa	M: Uy, pero lo que viene ahora. Lo que viene ahora es un poco lioso, pero es fácil si nos fijamos bien. Esta chica quiere llegar hasta donde está haciendo kárate, pero nosotros le tenemos que indicar el camino. Es un laberinto en el que le tenemos que indicar el camino. Para ti está chupao NAINS1, qué te parece que tendrás que hacer. NAINS1: Hay que llegar adentro M: Pero cómo vamos a descubrir el camino. Tiene muchas letras, pero nosotros tenemos que seguir por donde están las “kas”.

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			<p>Primero lo vamos a hacer con el dedo, cuando estemos en la mesa. Primero con el dedo, porque como no pinta, si nos equivocamos, volvemos a empezar. Y hasta que no lo hayamos hecho bien con el dedo y estemos seguros del camino, no lo empezamos a colorear. Pero quiere decir, aquí está la puerta por donde entra la niña y si seguimos las “kas” vamos a llegar a donde están los niños haciendo kárate. Estas son las dos primeras fichas de este libro. Pero vamos a hacer también.</p> <p>N: ohh. Otra.</p> <p>M: Es que es muy fácil y muy rápidas para hacer. Otra de la “ka” minúscula y minúscula. Hacemos aquí “ka”, “ka”, “ka”</p>
	Preocupación por los resultados de aprendizaje: evitar silabeos (FIII)	Lectura oralizada de una palabra	<p>M: M: Ahora vamos a leer las palabras de esta frase. Vamos a ver I, intenta leerme lo que dice aquí.</p> <p>I: [lee muy bajito] <i>Kilo</i></p> <p>M: Muy bien, <i>kilo</i>. I. lo hizo bien, primero lo leyó bajito y después dijo la palabrita entera ¿eh?. Así que tú a ver, primero la lees bajito y cuando tengas la palabra entera la dices. [sigue pidiendo a varios niños que lean las palabras de la ficha y les refuerza que primero la digan “así bajito” para luego decirla entera. Algunos niños primero silabean en voz baja y luego dicen la palabra completa en voz alta]</p>
		Evaluación de la comprensión de una frase a través de preguntas cerradas	<p>A cada niño le pide que lea una palabra de la frase: “Kiko vio un koala en el zoo”. Luego le dice a N que lea la frase completa. N lo hace.</p> <p>M: ¿Qué vio?</p> <p>N: Un koala</p> <p>M: ¿Quién vio un koala?</p> <p>I: Kiko</p> <p>M: Y ¿dónde lo vio, S?</p> <p>S: En el zoo</p>
	Control de las interacciones entre pares		<p>[Una niña intenta decirle la lectura correcta a una compañera]</p> <p>M: No se lo decimos nosotros, porque para decirselo los niños se lo dice la seño.</p> <p>M: Bueno, pues estas tres fichas, las dos del libro de lectoescritura y esta, antes del recreo. Para los niños que acaben las tres fichas antes del recreo pueden empezar a hacer el dibujo de C del cumpleaños,</p>
Nº 6 El dedo mágico (9:45)	Preocupación por los resultados: grafía bien trazada (FIII)	Trazado de la grafía de la letra. Grafomotricidad	<p>M: Pero, para poder hacer la ficha, vamos a salir primero a hacerlo a la pizarra, que esta no sé yo. [...]</p> <p>La maestra dibuja la letra <i>k</i> minúscula en la pizarra e indica con flechas la dirección del trazo. Cuando termina los niños la aplauden. La maestra les pregunta que por qué aplauden, si siempre les dibuja con flechas la letra en la pizarra.</p> <p>N: Es que la haces muy bien.</p> <p>M. Bueno, a ver, dedo mágico aquí en el punto blanco: subimos, damos la vuelta, bajamos, subimos por el mismo camino, rayita para arriba, rayita para abajo y la manita. [lo repite dos veces]</p> <p>Los niños realizan el movimiento con el dedo en el aire siguiendo las instrucciones de la maestra que, a su vez, lo está dibujando en la pizarra sobre la letra que tiene el trazado con flechas.</p> <p>M: Ahora lo hacemos en el suelo</p> <p>Cada niño dibuja con el dedo en el suelo el trazado de la letra.</p> <p>M: Muy bien. Ahora van a venir M, R, y S a la pizarra. [los niños realizan el trazo en la pizarra con tiza, siguiendo las indicaciones del trazado de la maestra] Mientras tanto, los demás lo seguimos haciendo en el suelo, porque si no, cuando vengáis aquí no os va a salir. Mucho cuidadito con la rayita de abajo. No puede estar pegadita a la raya. [Continúa dando</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			indicaciones a los niños que la están trazando en la pizarra y llamando a los niños de tres en tres]
Nº7 Trabajo individual de las fichas	Preocupación por los resultados: grafía bien trazada/decodificación correcta (FIII)	Grafomotricidad. Escritura de letras Decodificación individualizada	Trabajo individual de mesa. Realizan las fichas que se explicaron y resolvieron en grupo. Escriben series de k, rellenan con la letra en palabras que faltan y resuelven el jeroglífico. Mientras realizan la tarea, la maestra aprovecha para leer individualmente con un niño. Cuando consideran que se han salido en el trazado, levantan la mano para que la maestra vaya a borrarles el trazo. Si está ocupada, les hace un gesto para que vayan a la mesa y les borra allí. Ella lleva la única goma de la clase en el bolsillo. Las fichas tienen un espacio para el nombre, pero no lo ponen. Cuando han terminado la tarea, levantan la mano para que la maestra se la corrija.

Sesión nº 4 (22-2-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº16 Rutinas (9:10)	Preocupación por los resultados: recitado del alfabeto (FIII) (FI)	Memorización de los nombres de las letras y su orden alfabético	Realizan las rutinas con la misma dinámica que la reseñada en las observaciones anteriores. Los niños están sentados en las mesas grupales. La encargada sale y se ubica al lado de la maestra y del corcho donde están los indicadores de fecha y del tiempo atmosférico. N [la encargada:] "hoy es viernes" Todos: "hoy es viernes" N: 22 de febrero Todos: 22 de febrero N: Invierno y sol. Luego dice los días de la semana, los meses y las estaciones del año En grupo recitan memorísticamente el abecedario. Algunos niños se giran para mirarlo en la pared. La maestra se lo permite, pero les dice que más adelante se lo va a preguntar a cada uno "sin mirar".
Nº18 Explicación de la ficha de los medios de comunicación (9:20)		Funcionalidad lectura: el periódico para saber noticias	Actividad oral en gran grupo sobre la alfombra. La maestra les recuerda que ayer estuvieron hablando de los medios de transporte y hoy van a hablar de los medios de comunicación. M: ¿Qué son los medios de comunicación? ¿Sabéis algún medio de comunicación? ¿NAINS4? NAINS4 dice con la cabeza que no Los compañeros van levantando la mano y enumeran: teléfono, internet, el Ipod M: Algo que me trae N por la mañana... Todos: El periódico M: El periódico es un medio de comunicación porque en él podemos enterarnos de las noticias. Bueno, pues hoy, además de las dos fichas que vamos a escribir, vamos a colorear uno de los medios de comunicación de los que hemos hablado: el teléfono.
Nº19	Instrucción	Valor sonoro de	La maestra escribe en la pizarra estas secuencias en dos filas <bla ble bli blo blu> / <bal bel bil bol bul> [algunos niños van

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Explicación de las sílabas bla/bal y de la ficha correspondiente (9:25)	explícita del código: sílabas y su valor sonoro (FI)	las letras: discriminación de sílabas	<p>descifrándolas correctamente en voz baja mientras escribe] M:N Aquí hay tres letritas. ¿Cómo se llaman? Todos: la “be”, la “ele” y la “a”. M señala las secuencias <bal> y <bla> y pregunta: ¿Son las mismas letras? N1: Nooo N2: Nooo M: ¿No son las mismas letras? ¿Cuál es la que está arriba que no está abajo? [se oyen murmullos mientras los niños piensan] M: No escuchamos la pregunta. ¿Las letras que están arriba, la “b”, la “a” y la “l” siguen estando debajo? N: Sí M: ¿Todos estamos de acuerdo en que son las mismas letras? Todos: Sí M: ¿Están colocadas iguales? Todos: Nooo M: Arriba la “ele” está la tercera ¿Cómo se lee? N2: (...) N3: <i>Bal</i> M: Muy bien [les va pidiendo individualmente que lean y va alternando una sílaba de la fila de arriba y otra de la de abajo] NAINS4: <i>Blel</i> M: ¿Cómo? [Se acerca a la niña para oír mejor] NAINS4: <i>Ple</i> M: Vamos a ver cuál es la primera letra NAINS4: la “be” M: Entonces ¿Cómo me dices <i>ple</i>? Ven aquí [la niña se acerca a la pizarra y la maestra le señala la sílaba <ble>. ¿Qué dice aquí? NAINS4: <i>ble</i> M: Ahora sí M: Pues hoy vais a hacer esta ficha. Vamos a ver lo que dice aquí. A ver NAINS4 NAINS4: <i>blu-bla-do</i> M: Vuelve a repetirlo... NAINS4: <i>nu-bla-do</i> M: Nublado. Diciéndolo más alto se entiende. Lo dices tan bajito que no se te entiende y parece que lo dices mal. M: Ahora esta frase que viene aquí no la vamos a leer. Cada uno tiene que leerla para saber lo que tiene que dibujar. Claro porque si yo dibujo lo que está dibujando mi compañero y él lo hace mal, pues yo también lo haré mal.</p>
Nº20 Explicación de sílabas	Instrucción explícita de sílabas y su valor sonoro	Valor sonoro de las letras: discriminación de sílabas	<p>La maestra escribe en la pizarra las secuencias <cla cle cli clo clu> / <cal col cul> Señala <cla> y dice: Que levanten la mano los que sepan qué pone aquí NAINS1: Yo no estoy muy seguro M: Dilo a ver</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
cla/cal y de la ficha correspondiente (9:35)	(FI) Preocupación por los resultados: eliminar silabeo (FIII)		NAINS1: <i>cal</i> M: Mira a ver qué dice al final... NAINS1: <i>cla</i> [La maestra sigue con la misma dinámica preguntándoles las sílabas y después pasa a pedirles que lean las palabras que hay en una ficha que tiene en la mano.] N: <i>bi-ci-cleee-ta</i> M: Ya sabes que cuando se dice en voz alta hay que decirlo todo seguido. A ver, dilo otra vez. N: <i>Mi bicicleta</i>
Nº21 Lectura	Preocupación resultados (FIII)	Lectura/decodificación de palabras con las sílabas	M: Ahora yo voy a pasar leyendo con cada niño para que me lea las frases de las fichas, una hoja mínimo. La maestra se dispone en una zona del aula y va llamando a cada niño para que venga a leer con ella esas frases. Mientras tanto el resto de la clase trabaja en silencio, individualmente las fichas. Cuando se equivocan en el trazo, levantan la mano para que la maestra los llame e ir a que les borre.
Nº22 Trabajo de fichas	Preocupación resultados (FIII)	Copia/ identificación de palabras	Trabajo individual en la mesa. Mientras la maestra lee con el niño que ha llamado, el resto de la clase trabaja en silencio las fichas. Cuando se equivocan, levantan la mano para que la maestra los llame e ir a que les borre

Sesión nº 5 (29-2-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº23 Trabajo con las sílabas bal/ñol/vil /guel/gol (9:15)	Instrucción explícita del código: sílabas (FI)	Lectura/decodificación de sílabas y palabras que las contienen	Los niños están sentados en sus mesas de trabajo. La maestra escribe en la pizarra mientras ellos la miran: <bal>, <ñol>, <vil>, <guel> M: Vamos a leer todos estas sílabas Todos: <i>bal, ñol...</i> M: Cuidadito aquí [señala <guel>] porque algunos leen /kel/ Pone en la pizarra <guel> y <quel> y les explica que para que diga /kel/ tiene que haber una "qu" Luego escribe en la pizarra <balcón>, <guiñol>, <móvil> y <Miguel>. Les pide individualmente que lean las palabras. También les va preguntando el significado. NAINS5: <i>gol-pe</i> M: ¿Qué es un golpe? NAINS5 [dice muy bajito:] Cuando te das con una cosa.
Nº24 Explicación del trabajo de	Instrucción explícita del código: sílabas (FI)	Lectura/decodificación de sílabas y palabras que las contienen	M: Os acordáis que ayer vimos estas sílabas. La maestra las escribe en la pizarra y los niños las leen simultáneamente: <fra>, <fre>, <fri>, <fro>, <fru>/ <cra>, <cre>, <cri>, <cro>, <cru>; <gra>, <gre>, <gri>, <gro>, <gru>. M: Vale. Pues ahora vamos a mirar esto. Hay que fijarse muy bien dónde está la "erre". Porque, ¿<gor> y <gro> son iguales? N: Nooo

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
la ficha (9:25)	Preocupación por los resultados: eliminar silabeo (FIII) Preocupación por los resultados: la tilde (FIII)	Lectura/decodificación de frases Normas ortográficas: tilde	M: ¿Por qué? P: Porque en una está en el medio y en la otra no. La maestra va pidiendo uno a uno, que cada niño lea una sílaba. Luego les pone palabras que las contienen: NA1NS5: <i>ti-gre</i> M: A ver, NAINS1, lee esta frase. NAINS1: <i>Aaa- lí</i> M: Espera, primero dices la palabrita en silencio y luego dices la palabrita entera. NAINS1: <i>Aaa-lí</i> M: ¿Te enteraste algo de lo que dije? Primero ¿Cómo se leen las dos “eles”? NAINS1: /yy/ N: Ah, entonces... NAINS1: <i>Allí hay un oooo...</i> M: la palabra entera... NAINS1: <i>un ogro feo</i> M: ¿Qué hay allí? NAINS1: Un ogro feo M: ¿Dónde está? NAINS1: Allí M: Muy bien, pues tenemos que copiar la frase en la ficha. Recordamos que “allí” lleva tilde en la “i” N2: ¿Y la otra frase? [se refieren a la otra frase que aparece en la ficha] M: La otra frase la va a leer.... MR MR: <i>EL gri-llo-eees-nee-gro</i> M: Recuerda que tienes que decirme la palabrita entera M: En la segunda ficha tenéis que escribir y leer lo que trae aquí (<bra>, <bre>, <bri>, <bro>, <bru>). Luego hay que leer esta frase, lo que dice, para luego hacer el dibujo. No vale mirar por el compañero.
Nº25 Trabajo de fichas	Preocupación resultados (FIII)	Escritura /copia e identificación de palabras/frases	Trabajo individual en la mesa de resolución de los ejercicios de las fichas en silencio. Cuando se producen interacciones en voz alta, la maestra les recuerda: “no estamos en el recreo”. Cuando se equivocan, levantan la mano para que la maestra los llame e ir a que les borre. Cuando terminan, levantan la mano para que la maestra les corrija.

Sesión nº 8 (18-4-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº 33 az/ ez/ iz/ oz/ uz.	Instrucción explícita: combinación de	Lectura/decodificación de combinaciones de	La maestra copia del libro de lectura en la pizarra: <az, ez, iz, oz, uz> y las palabras <paz, pez, lápiz, voz> y la frase <Yoli vio un pez desde su árbol> y <el chino chupa regaliz>. Leen las sílabas todos a la vez. Luego individualmente pregunta una palabra a cada niño.

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
(9:15)	letras (FI)	letras/ palabras y frases que las contienen Preguntas cerradas de comprensión	M: A ver N lee esta N: <i>paz</i> Finalmente leen las frases. N2: <i>El chi-no chu-pa rega-liz</i> M: ¿Qué hace el chino? N2: <i>Chupa regaliz</i>
Nº34 Crear oraciones con una palabra dada		Práctica oral con palabras de una determinada característica. No escriben los resultados.	Cada grupo de 5 niños debe construir una frase con una palabra que le da la profesora. El grupo cuatro con “paz”, dos con “lapiz”, etc. Los grupos susurran entre ellos y rápidamente levantan la mano. M: A ver, el grupo dos N: Con el lápiz se escribe M: Muy bien [Todos los grupos resuelven la tarea con prontitud]
Nº35 Explicación del trabajo de fichas (9:25)	Preocupación por los resultados de aprendizaje (FIII)	Lectura de frases de la ficha	M: ¿Os acordáis de alguna forma geométrica? Todos: Síii M: A ver, quien me dice... [A mano alzada van proponiendo distintas formas: círculo, triángulo, rombo, esfera...] M: Hoy vamos a hacer una muestra que dice lo siguiente. [Escribe en la pizarra: <la esfera es una forma>] . Los que sepan lo que dice aquí que levanten la mano. [casi todos los niños tienen la mano alzada]. A ver, MT MT: <i>La esfera es una forma</i> M: Muy bien, muy bien, hoy me dejaste asustada. Copiamos la frase y tenemos que dibujar cosas que tengan forma de esfera. Esta es la primera ficha [Luego enseña otra ficha] M: ¿Qué hay en esta tienda? N: Flores
	Aprovechamiento de situaciones en conocimiento matemático para leer una palabra en la pizarra (FIV)	Trabajo de léxico: la floristería	M: ¿Qué te parece qué tienda será? NAINS3: la florería M: Otros niños siguen con la mano levantada. Los hay que no están de acuerdo porque levantan la mano A ver J. J: Porque es la jardinería M: J dice que es la jardinería. Sigue habiendo manos levantadas... P P: La floristería M: Bueno, con qué estamos de acuerdo ¿Es la florería, la jardinería o la floristería? [Se dirige a la pizarra y escribe <floristería>] M: A ver, vamos a leerla todos. Muy bien, la tienda donde venden plantas es la floristería. Van describiendo las flores que salen en la ficha. La maestra les explica el trabajo numérico que tienen que realizar porque es una ficha de conocimiento matemático. M: Tenéis esas dos fichas. Y después vais a hacer la autoevaluación. Y ya sabéis, hay que decir la verdad. A ver que dice. [pide a los niños que lean los ítems: leo y escribo frases / sé nombrar objetos relacionados con las plantas / respeto y cuido las

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			plantas. Les recuerda que ponen verde si lo saben, amarillo si saben algunas y rojo si no saben]
Nº36 Trabajo de fichas (9:45)	Preocupación por los resultados: la caligrafía (FIII) Escritura autónoma (FII)	Copia de una frase seis veces Trabajo de léxico: concepto de esfera Propuesta de escritura autónoma de una palabra	Trabajo individual en la mesa de resolución de los ejercicios de las fichas en silencio. Realizan la muestra. La maestra les reparte un papel pautado donde está escrita con letra ligada <la esfera es una forma>. Tienen que copiarla seis veces. Les recuerda que no deben salirse de la pauta. Una niña plantea una duda. N: Señó ¿Qué es una esfera? M: María no sabe qué es una esfera porque no estuvo el día que se explicó ¿Quién la ayuda? NAINS1: Es parecido a un círculo, pero sin aplastar. N2: La esfera aunque no sea aplastada es redonda N3: La esfera es parecida a una bola N4: Es como hacemos las bolas de plastilina N5: Es como una pelota M: Una cosita. El que sepa escribir el nombre de lo que dibujó que lo escriba debajo. Lo intentamos por lo menos. A los niños que terminan la tarea los manda leer en la alfombra. Eligen los libros de una estantería. Cuando hay ruido ambiental los manda callar. Se oye el silabeo. Van siguiendo el texto con el dedo.

Sesión nº 11 (16-5-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº43 Lectura de un texto (15.00)	Preocupación por los resultados: descifrado y entonación correctos (FIII)	Lectura oralizada individual y grupal de un texto	Los niños están sentados en la zona de trabajo. En la pizarra hay un texto escrito con letra ligada. Tiene estructura de poema, pero el título pone < copia > La maestra pide individualmente que lean cada frase. Cuando el niño o la niña designados lo hace correctamente, el grupo la repite. Cuando se producen silabeos, la maestra pide que lo repita preguntándole qué dice. Si hay desajustes de lectura o invenciones le pide que repita esa palabra.: N1: <i>Ca-da ma-ña-ni-ta</i> M: ¿Qué dice entonces? N1: <i>Cada ma-ñana</i> M: No, mañana no, léelo bien. N:1 ... M: A ver ...[golpea cada sílaba con la tiza] N1: <i>Cada mañanita</i> Todos: <i>Cada mañanita</i> N2: <i>Cuando sale el sol</i> Todos: <i>Cuando sale el sol</i> N3: <i>Los grillos castores</i> M: A ver la última palabra N3: <i>Los grillos cantores</i>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
			<p>Todos: <i>Los grillos cantores</i> N4: <i>Cantan su canción</i> Todos: <i>Cantan su canción</i> NAINS3: <i>Se-ees-cuu-cha-a-las-raa-nas</i> M: Estamos inventando. Vuelve a leerlo. NAINS3: <i>Se-ees-cuu-cha-a-las-raa-nas</i> M: Ponte de pie y léelo desde ahí. NAINS3: <i>Se escucha a la rana</i> Todos: <i>Se escucha a la rana [...]</i></p>
Nº44 Copia de un texto (15.15)	Preocupación por los resultados: exactitud en la copia y caligrafía (FIII)	Copia de un texto con letra ligada en papel pautado	<p>La profesora les reparte papel pautado y les pide que copien con buena caligrafía y sin salirse, el texto que hay en la pizarra y que, previamente, han leído en voz alta. M: Tenéis que empezar al lado de la rayita azul y no en la primera letra Les recuerda sobre el texto de la pizarra dónde hay tilde. M: Solo les pondré “muy bien” a aquellos que lo tengan todo Luego tienen que hacer un dibujo libre relacionado con la copia. Empiezan a copiar, cuando quieren borrar algo (generalmente el trazo que se sale de la pauta), levantan la mano y la maestra va a la mesa a borrar.</p>

Sesión nº 12 (30-5-2008)

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Nº45 Dictado de dos frases (15.00)	Preocupación por los resultados: caligrafía y ortografía (FIII)	Dictado de dos frases no relacionadas entre sí	<p>La maestra entrega a cada niño un papel pautado y les explica que tienen que dejar una línea en blanco . M: Vamos a hacer un dictado. Fijaos en la línea en la que hay que escribir. No se puede mirar por el compañero ¿Vale? [algunos niños ponen el brazo para que no vea el de al lado, otros un estuche] [Comienza a dictar. Lee muy despacio y realiza pausas largas entre las palabras] M: Empezamos al lado de la rayita. <i>Mi</i>, y lo tapamos [pausa], <i>amiga</i>, y lo tapamos [pausa], <i>tiene</i> [pausa] <i>tos</i> [pausa] ¿Ya estáis? Ahora pasamos a la siguiente línea. M: <i>mayo</i>, con “y griega” [repite:] <i>ma-yo</i>, con “y griega”, <i>es</i> [pausa] <i>el</i> [pausa] <i>mes</i> [pausa] <i>de</i> [pausa] <i>María</i> con mayúscula porque es el nombre de una persona, de la Virgen en este caso, y con tilde en la “i”. Los que acaben le dan la vuelta a la hoja</p>
Nº 46 El dibujo para la compañera	Preocupación por los resultados: letra ligada (FIII)	Funcionalidad de la escritura: el nombre para identificar los dibujos	<p>La maestra explica que una niña se va a ir durante unos meses y que le van a hacer un dibujito. Dice que no es su cumpleaños, así que no podemos poner “felicidades”, pero sí tenemos que poner nuestro nombre para que cuando ella esté en su casa sepa de quién es. M: A ver el nombre cómo lo escribimos. Yo creo que ya todos, todos lo escriben bien, pero cómo se escribe. Todos: La primera con mayúsculas y las demás minúsculas</p>

TAREA	FACTORES	CONTENIDOS	DINÁMICA DE LA TAREA
(15.10)		Escritura espontánea	<p>M: Y todas sueltas, enfadadas entre sí...</p> <p>N: Nooo</p> <p>M: Dándose la mano ¿Verdad?</p> <p>Todos: Síii</p> <p>N2 [la homenajead]: ¿Y yo?</p> <p>M: Tú haces un dibujo para ponerlo en la portada</p> <p>Algunos niños escriben espontáneamente palabras para indicarle a su compañera qué han dibujado. La propia niña, en el dibujo para la portada, escribe: <gracias compañeros></p>

ANEXO VI. TABLAS DE INTERACCIONES

NAS1

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
11-3-2008	Nº18 Los signos de interrogación, exclamación y el diálogo	La maestra muestra al grupo unas tarjetas con los signos y pregunta ¿Por qué tengo dos iguales?. NAS1 levanta la mano. M: Dinos, NAS1 NAS1: Para cuando empiece la palabra y cuando termine [IMDAR] M: ¿Y las ponemos igual? NAS1: No. Primero ponemos el punto para arriba para empezar y el punto para abajo para terminar. [IMDAR] M: Muy bien, NAS1			-	
11-3-2008	nº19 Escritura de un texto de cómic dentro del bocadillo correspondiente		M: ¿NAS1, por qué lo has borrado todo? NAS1: Porque me confundí y puse aquí lo que decía el otro. [IMDAR] M: De acuerdo, NAS1, de acuerdo.		[NAS1 observa el trabajo de su compañera pero no habla con ella] NAS1 copia la primera palabra de su compañera. [IPEXTR]	El resto lo escribe autónomamente: ¿KIERES YR A MI...., pero escribe en el mismo bocadillo la intervención de los dos personajes. Se para, lo mira, coge la goma y borra todo [NoINTTS]
15-4-2008	nº21 Recitado de poemas			M: A ver quién se acuerda de otro poema. N: En boca cerrada no entran moscas" NAS1 [espontáneamente]:		

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
				Eso es otro refrán M: Efectivamente, NAS1, muy bien, eso es un refrán [IMDISC]		
15-4-2008	nº27: Lectura silenciosa y oralizada de un poema de Gloria Fuertes	M: Ahora vamos a leerlo todos juntos. Seguimos la lectura con el dedo [NAS1 obedece las instrucciones de la maestra y lee despacio, al ritmo de los demás, utilizando el dedo]	M: NAS1, lee, por favor. [NAS1 lee correctamente el poema, con fluidez y corrección. No necesita apoyarse en el dedo para seguir la lectura. La entonación de las exclamaciones es próxima a la recitación poética]. [IMDAR]			Cuando la maestra manda leer en silencio, NAS1 observa el papel con el texto, no lo sigue con el dedo (sus compañeros lo hacen). Tampoco oraliza (algunos lo hacen). [NoINT]
6-5-2008	Nº34 Mariposa del aire: lectura de poemas de Lorca	Sentados en semicírculo en la zona de asamblea, la maestra tiene un libro abierto en las manos. Los niños pueden ver la portada. M: Hoy vamos a leer un libro de poemas. V: <i>Federico García Lorca</i> , dice ahí. [el niño lo aporta espontáneamente, no se le pidió que leyera] M: Bien, V, y ¿qué más dice? NAS1: <i>Y los niños</i> . [IMDAR] M: Muy bien, Federico García Lorca y los niños				
6-5-2008	nº34 Mariposa del aire: escritura por parejas de un texto				NAS1 va dictándole a J despacio y silabeando el texto que les corresponde. [IPCOL] NAS1: <i>Doo-raaa-da y</i>	

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
					<p><i>ver-de</i> Cuando el niño termina de escribir, NAS1 lo revisa y comprueba que ha escrito <DORADA Y VEDR>. NAS1: No es así. [IPDISC] NAS1 lo borra y J escribe mientras NAS1 le deletrea: <i>veerde</i>, "uve", e, "erre", "de" "e". Entonces, NAS1 lo revisa, asiente y le pone un punto al final [IPCOL]</p>	
	Nº 37: Construir oralmente frases con los personajes de los cuentos		<p>M: Ahora vamos a decir frases sobre el pastor. Yo voy a inventarme una. Voy a decir: el pastor era un mentiroso. Ahora podéis pensar vosotros. A ver NAS1 NAS1: El pastor sale todos los días con el rebaño [IMDAR] M: Bien</p>			
27-5-2008	nº 38: Escritura individual de frases con los personajes del cuento del lobo y el pastor		<p>M: NAS1 está escribiendo desordenado. Yo no puedo leer esto. [NAS1 lo borra y empieza a escribir de nuevo] M: Espera, espera. ¿Qué vas a escribir? NAS1: El lobo se come a las ovejas [IMDAR]</p>			NAS1 escribe desordenado, torcido, con palabras superpuestas [NoINTTS]

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
			<p>M: todo eso en una línea. NAS1 escribe vocalizando, silabeando: <i>el-lo-bo-se-co-me-a-las-o-ve-jas</i> Decide dibujar una línea y escribe rápidamente sobre ella el siguiente texto: <EL LOBO SE COME A LAS OVEJAS LA GENTE ESTA ENFADADA EL PASTOR ES MENTIROSO LAS OVEJAS ESTAN TANQUILAS> [IMDAR] M: Hombre, esto es otra cosa. Aquí te falta una R.</p>			

NAS 5

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
1-2-2008	nº 2 La hora del cuento (conversación previa a la lectura del cuento)	M: ¿Qué es un campesino? NAS4: Uno que siempre trabaja con la huerta. M: ¿Qué es un diablo? N1: El que tiene cuernos /N2: Es rojo /N3: Hace cosas malas NAS5: Pues existe M: ¿Por qué dices que existe? NAS5: Porque me lo dijo mi hermana. [IMDARoral]				
1-2-2008	nº 5 El dictado a la maestra		M: Bien, campesino. ¿Y cómo escribo campesino? ¿Cómo escribo campesino NAS5? NAS5: La "a", la "eme", la "pe" "e"... [IMDAR]		La niña que está al lado le está susurrando las letras de <i>campesino</i> . [IPEXTR]	
	Nº 6 La maestra lee el cuento y los niños la siguen en su libro, algunos leen en voz baja					NAS5 parece desconectado y mira las ilustraciones [NoInt]
1-2-2008	Nº 7 Escritura guiada de una frase del cuento		M: vamos a escribir la primera parte de la frase (<i>el diablo</i>) Si tenemos dudas lo consultamos en el libro. NAS5 escribe <EL CAMPESINO> copiándolo de la pizarra M: A ver NAS5 [mostrándole el cuento] dónde dice <i>diablo</i> en esta página.		NAS5 quiere escribir <SE ENFADA> para terminar la frase. Los dos compañeros sentados a su lado le enseñan lo que hicieron ellos. [IPEXTR] Le deletrean lo que	

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
			NAS5 no contesta. [IMDARno] Después lo señala correctamente. M: [le borra la palabra] A ver cómo escribes <i>diablo</i> Al final NAS5 lo copia: <DIABLO> [IMDAR]		tiene que poner y él muy dócilmente lo copia [IPEXTR]	
1-4-2008	Nº20 Lectura oralizada de un cuento individual seguida por el grupo-clase		La maestra va pidiendo individualmente que lean. Muchos levantan la mano, voluntarios, NAS5 no. La maestra le pide que lea. NAS5: <i>Ju-an....</i> [no puede seguir] [IMDARno] M: a ver, la "erre" con la "e" NAS5: <i>Re-cupera</i> [se oye el eco de los demás que están diciéndolo en voz baja] NAS5: <i>sus...cosas</i> [repite lo que le ha dicho la niña de al lado] [IMDAR]		Los compañeros de al lado le susurran las palabras que tiene que leer [IPEXTR]	
1-4-2008	Nº21 Ordenar las secuencias del cuento siguiendo coloreando el orden lógico		M: ¿Está bien? NAS5: No [Coge la goma de borrar y elimina lo que esta mal]. Cambia la opción M: A ver, enséñame ahora. ¿Cuál es la fila que se corresponde con el cuento? NAS5: Esta [IMDAR] M: Muy bien		Mira el trabajo de sus compañeros y se da cuenta de que es distinto [IPEXTR] Pregunta a un compañero: ¿Está bien ahora, Raul? El niño le dice que sí [IPEXTR]	

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
1-4-2008	Nº22 Una vez señalados los dibujos que se corresponden a palabras con JI, deben escribirlas debajo de cada dibujo		<p>M: Qué tienes que escribir aquí? NASS: Jirafa [IMDAR]</p> <p>M: Y ¿dónde lo pone? [Jaime va a la pizarra y lo señala] [IMDAR]</p> <p>M: Vale, pues escríbelo</p>		<p>NAS5 va a la pizarra, señala la palabra <JIRAFa> y le pregunta a Raúl qué pone. El otro niño se acerca y le lee <i>jiiii-rafa</i>. Jaime vuelve a su asiento pero no lo copia/escrbe. Luego pregunta a su compañero dónde tiene que escribir JIRAFa y finalmente lo copia de la pizarra. [IPEXTR]</p>	
1-4-2008	nº23 Escribir palabras que lleven J				<p>NAS5 copia las palabras de su compañera NAS2 [IPEXTR]</p>	
22-4-2008	nº34 Mariposa del aire: escritura por parejas de un texto				<p>NAS2: Yo lo escribo y luego tú repasa las palabras con colores [IPEXTR] NAS5 asiente, sonríe y entrega la tira de papel a su compañera, observando cómo escribe. No le comenta nada sobre el proceso. Al final su “parte del trabajo” consiste en que repasa en color, pulcramente, cada palabra sobre las que escribió a lápiz su compañera [IPCOL]</p>	

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa
25-5-2008	nº38 Tras escribir los nombres de los personajes en mayúsculas en la pizarra, los alumnos deben ponerlos en minúscula y escribir unas frases con ellos				Copia el trabajo de NAS2. Empieza a escribir. Borra. Pone <EL GAOR> [IPEXTR]	NAS5 va a la pizarra. Identifica las palabras en mayúscula que escribieron los compañeros y las pone en minúscula con buena caligrafía. Identifica/lee las distintas palabras de la pizarra y las ubica en el dibujo pasándolas en minúscula. A la hora de la escritura autónoma, mira para todos los lados, se levanta, pasa la hoja, hace tiempo y mira para NAS2. [NoINTS]

NAINS1

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
29-1-2008	nº 5 Explicación de las fichas		M: Uy, pero lo que viene ahora. Lo que viene ahora es un poco lioso, pero es fácil si nos fijamos bien. Esta chica quiere llegar hasta donde está haciendo kárate, pero nosotros le tenemos que indicar el camino. Es un laberinto en el que le tenemos que indicar el camino. Para ti está chupao NAINS1, qué te parece que tendrás que hacer. NASINS1: Hay que llegar adentro [IMDARoral]			
8-2-2008	Nº 14 Explicación de la ficha		La maestra enseña una ficha al grupo. M: Aquí hay un cartel. NAINS1, intenta leerlo tú NAINS1 [tras un silencio]: Panadería. [IMDAR] M [al grupo:] Lo hizo muy bien. Primero podéis leerlo en silencio así: <i>pa-na-de-rí-a</i> , pero luego tenéis que decirlo entero		Continuamente habla con los compañeros verbalizando lo que está haciendo. Se distrae con frecuencia a hablar con todos.[IPOtras]	.

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
	Nº15 Trabajo individual de la ficha	M: No podéis estar hablando como si estuvierais en el recreo [IMotras] [NAINS1 mira a la maestra y se dispone a escribir <cara...>		NAINS4 verbaliza que ya terminó y levanta la mano. La maestra se acerca para corregirle la ficha. [IMEXTR] M: Te fijaste en esta palabrita que lleva tilde y está escrita allí. [señala la pizarra] Le pone la tilde con su bolígrafo rojo. NAINS1 asiente con la cabeza M: Las letras de "caracol" tienen que darse la mano, mira bien esas letritas, aunque el brazo sea largo. [le borra letras] NAINS1 vuelve a escribirlas, pero no las arregla bien. M: Algunas no se dan la mano. No hagas las cosas deprisa, NAINS1, lo importante es hacerlas bien. M: Mira a ver si están corregidas todas las fichas que hiciste	Pregunta a su compañera NAINS1: ¿Cómo se escribe "cara" N: Con la "c" [IPEXTR]	

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
				<p>Termina una ficha de trazado de letras uniendo puntos y llama a la maestra para que le corrija. [IMEXTR]</p> <p>La maestra le borra la <o> y le dice que se sale.</p> <p>NAINS1 la hace rápidamente y levanta la mano. [IMEXTR]</p> <p>La maestra le revisa otra vez y le borra <n> , <r> y <q></p> <p>M: Despacín</p>	<p>Mira a sus compañeros de mesa y dice: yo voy por la primera [IPotras]</p> <p>J intenta dibujar un camaleón</p> <p>NAINS1: Parece un gato. Lo hiciste mal [IPDARoral]</p>	
22- 2- 2008	Nº20 Explicación de sílabas cla/cal y de la ficha correspondiente	<p>La maestra escribe en la pizarra las secuencias <cla cle cli clo clu> / < cal col cul></p> <p>Señala <cla> y dice: Que levanten la mano los que sepan qué pone aquí</p> <p>NAINS1: Yo no estoy muy seguro [IMDAR]</p> <p>M: Dilo a ver</p> <p>NAINS1: cal [IMDAR]</p> <p>M: Mira a ver qué dice al final...</p> <p>NAINS1: cla [IMDAR]</p>			"	

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
29-2-2008	Nº24 Explicación del trabajo de la ficha	La maestra escribe en la pizarra <gru>, <gre> M: Que levanten la mano los que sepan qué pone aquí [NAINS1 levanta la mano] M: A ver, NAINS1 NAINS1: gur, guer [IMDAR] M: Por eso te mandé decirlo. No está bien. Hay que fijarse muy bien dónde está la "erre" [Escribe <gor> <gro>] M: ¿Son iguales? NAINS1 y todo el grupo: noooo M: ¿Por qué? NAINS1: Porque una está en el medio y la otra no. [IMDAR]	M: A ver, NAINS1, lee esta frase. NAINS1: Aaa- lí [IMDAR] M: Espera, primero dices la palabrita en silencio y luego dices la palabrita entera. NAINS1: Aaa-lí [IMDAR] M: ¿Te enteraste algo de lo que dije? Primero ¿Cómo se leen las dos "eles"? NAINS1: /yy/ [IMDAR] N: Ah, entonces... NAINS1: Allí hay un oooo... M: la palabra entera... NAINS1: un ogro feo M: ¿Qué hay allí? NAINS1: Un ogro feo [IMDAR] M: ¿Dónde está? NAINS1: Allí [IMDAR]			
18-4-2008	Nº36 Trabajo de fichas	N: Señó ¿Qué es una esfera? M: María no sabe qué es una esfera porque no estuvo el día que se explicó ¿Quién la ayuda? NAINS1: Es parecido a un círculo, pero sin aplastar. [IMDARoral]				
29-4-2008	Nº 43 Explicación de la ficha	M: ¿Sabéis de dónde se saca el papel? Todos: De los árboles NAINS1: De la corteza de los árboles [IMDARoral] M: ¿Y qué se hace? NAINS1: Talarlos y despues... M: ¿Qué es talarlo? NAINS1: Cortarlo [IMDARoral]				

NAINS4

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
22-2-2008	Nº 16 Recitado del abecedario		<p>Todo el grupo recita el abecedario. NAINS4 se gira para mirar en la pared algunas letras</p> <p>M [cuando finalizan:] NAINS4, algunos niños mirabais las letras de la pared. Ahora podeis, pero, más adelante os lo voy a preguntar a cada uno sin mirar</p> <p>NAINS4: La mira y asiente con la cabeza [IMDARno]</p>			
22-2-2008	Nº17 Explicación de la ficha de los medios de comunicación		<p>Actividad oral en gran grupo sobre la alfombra. La maestra les recuerda que ayer estuvieron hablando de los medios de transporte y hoy van a hablar de los medios de comunicación.</p> <p>M: ¿Qué son los medios de comunicación? ¿Sabéis algún medio de comunicación?</p> <p>¿NAINS4?</p> <p>NAINS4 dice con la cabeza que no [IMDARno]</p>			

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
22-2-2008	Nº18 Explicación de las sílabas <i>bla</i> , <i>ble</i> , <i>bli</i> , <i>blo</i> , <i>blu</i>		[La maestra les va pidiendo individualmente que lean y va alternando una sílaba de la fila de arriba y otra de la de abajo] M: NAINS4: ¿Cómo lees esto? NAINS4: <i>Ble!</i> [IMDAR] M: ¿Cómo? [Se acerca a la niña para oír mejor] NAINS4: <i>Ple</i> [IMDAR] M: Vamos a ver cuál es la primera letra NAINS4: la "be" [IMDAR] M: Entonces ¿Cómo me dices <i>ple</i> ? Ven aquí [la niña se acerca a la pizarra y la maestra le señala la sílaba <ble>. ¿Qué dice aquí? NAINS4: <i>ble</i> [IMDAR] M: Ahora sí			
22-2-2008	Nº19 Explicación de la ficha		M: Pues hoy vais a hacer esta ficha. Vamos a ver lo que dice aquí. A ver NAINS4 NAINS4: <i>blu-bla-do</i> [IMDAR] M: Vuelve a repetirlo... NAINS4: <i>nu-bla-do</i> [IMDAR] M: Nublado. Diciéndolo más alto se entiende. Lo dices tan bajito que no se te entiende y parece que lo dices mal.			

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
22-2-2008	Nº20 Lectura individual en la mesa de la maestra. Decodificación de palabras con la sílaba que se acaba de explicar		La maestra llama a NAINS4 a su mesa para que venga a leer M: A ver, NAINS4, lee aquí. [Le muestra un texto donde aparece escrito <clara>] NAINS4: <i>Zal</i> [IMDAR] M: “A ver, si digo <i>zal</i> ¿Cuál es la última que estoy diciendo?” NAINS4: La “ <i>ele</i> ” [IMDAR] M: “Bien. Y esta tiene un sonido fuerte: [kkkkkk]. (Además de emitir la articulación, la maestra hace una C con la mano) ¿Entonces?” NAINS4: <i>Cal</i> [IMDAR] M: Pero si no tiene la “ <i>ele</i> ” al final... NAINS4: <i>Cla</i> [IMDAR] M: Bien, bien.			
8-2-2008	Realización de la ficha Nº27			Levanta la mano mirando a la profesora [probablemente para que le borre algo], pero la profesora no la ve [IMEXTRno]	Los compañeros de mesa le intentan explicar que tiene que empezar por otra ficha. Ana no les hace caso [PEXTRno]	Empieza inmediatamente con la ficha de <i>cla</i> , <i>cle</i> y escribe < <i>cha</i> , <i>che</i> >. Mira la del compañero, se queda mirando a la profesora y sigue escribiendo [la profesora lee con otro niño en una esquina de la clase] Parece dudar si levantarse hacia la profesora, pero sigue sentada. [PTS]

Fecha	Tarea	Respuesta del niño a una apelación grupal de la maestra	Respuesta del niño a una apelación individual de la maestra	Respuesta de la maestra a una apelación del niño	Interacciones entre iguales	No interactúa. Trabaja solo
28-3-2008			<p>NAINS4 es la encargada y no consigue recordar el nombre del mes</p> <p>M: ¿No te acuerdas? Míralo en la pared</p> <p>NAINS4:... [no contesta]</p> <p>[IMDARno]</p> <p>M: Vamos. Acércate a la pared y léelo en el calendario</p> <p>A: <i>maar-zo</i> [IMDAR]</p> <p>M: Bien, ahora sí.</p>			

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

1. GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución porcentual de la muestra según el género de los participantes.....	127
Gráfico 2. Distribución porcentual de la muestra según edad de los participantes.....	128
Gráfico 3. Distribución porcentual de la muestra según la formación académica de los participantes.....	129
Gráfico 4. Titularidad del centro educativo en donde imparten docencia las personas integrantes de la muestra del estudio.....	129
Gráfico 5. Ámbito donde se ubica el centro educativo en el que imparten docencia las personas integrantes de la muestra	130
Gráfico 6. Cursos en los que imparte docencia la muestra de estudio.....	131
Gráfico 7. Años de experiencia en el actual nivel educativo de las personas que integran la muestra de estudio.....	131
Gráfico 8. Años de experiencia global como maestro/a de las personas que integran la muestra de estudio.....	132
Gráfico 9. Participación en las actividades de formación continua de las personas que integran la muestra de estudio.....	133
Gráfico 10. Metodología empleada para la enseñanza de la lectura y la escritura por parte de las personas que integran la muestra de estudio.....	135
Gráfico 11. Autoadscripción metodológica según sexo	137
Gráfico 12. Autoadscripción metodológica según edad	138
Gráfico 13. Autoadscripción metodológica según formación inicial	139
Gráfico 14. Autoadscripción metodológica según tipo de centro	140
Gráfico 15. Autoadscripción metodológica según ámbito geográfico.....	141
Gráfico 16. Autoadscripción metodológica según nivel impartido en la actualidad.....	142
Gráfico 17. Autoadscripción metodológica según formación continua.....	144
Gráfico 18. Item 2. Trabajar a partir de situaciones que surgen en el aula.....	146
Gráfico 19. Item 4. Coordinación entre etapas.....	147
Gráfico 20. Item 5. Decido vocabulario en función de experiencias del alumnado.....	148
Gráfico 21. Item 6. Contenidos de lectoescritura decididos a principios de curso.....	149
Gráfico 22. Item 7. Programa horario de actividades para letras y sonidos.....	150

Gráfico 23. Item 9. Me guío por libros de texto.....	150
Gráfico 24. Item 13. Destino un tiempo para actividades de lectura y escritura.....	151
Gráfico 25. Item 24. Escojo relatos con vocabulario conocido por los niños.....	152
Gráfico 26. Item 1. Actividades de lectoescritura en pequeños grupos.....	153
Gráfico 27. Item 11. Espacios diferenciados según actividades.....	154
Gráfico 28. Item 12. Uso de materiales diversos.....	155
Gráfico 29. Item 15. Niños del mismo nivel en el mismo grupo.....	156
Gráfico 30. Item 17. Uso materiales complementarios.....	157
Gráfico 31. Item 16. Conversación intuitiva del texto.....	158
Gráfico 32. Item 18. Redactan escritos autónomamente.....	159
Gráfico 33. Item 19. Conocimiento de letras y su sonido.....	160
Gráfico 34. Item 20. Que los niños no se dispersen hablando	160
Gráfico 35. Item 21. Que escriban palabras aunque no sepan alguna letra.....	161
Gráfico 36. Item 23. Propongo copiar palabras conocidas.....	162
Gráfico 37. Item 25. Propongo actividades para aumentar velocidad.....	163
Gráfico 38. Item 26. Separo actividades orales y escritas.....	164
Gráfico 39. Item 27. Enseñanza de normas ortográficas adecuadas a la edad.....	165
Gráfico 40. Item 28. Proporciono gomas u otros elementos para corregir.....	166
Gráfico 41. Item 29. Actividades para analizar sonidos.....	167
Gráfico 42. Item 3. Me fijo en como entienden textos que no conocen.....	168
Gráfico 43. Item 8. Observo si hacen buena o mala letra.....	169
Gráfico 44. Item 10. Me fijo en como escriben de forma autónoma.....	170
Gráfico 45. Item 14. Observo si leen con exactitud y ritmo.....	171
Gráfico 46. Item 22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer.....	172
Gráfico 47. Item 30. Expongo trabajos con errores.....	173
Gráfico 48. Las tareas en el aula situacional.....	199
Gráfico 49. Las tareas en el aula instruccional.....	228
Gráfico 50. Las tareas en el aula instruccional y en el aula situacional.....	242

2. TABLAS

Tabla 1. Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en la Investigación educativa.....	99
Tabla 2. Variables de identificación del cuestionario.....	105
Tabla 3. Distribución de los ítems del cuestionario en función de las actividades.....	107
Tabla 4. Criterios de transcripción en el volcado de datos.....	115
Tabla 5. Fragmento de tabla de tareas del aula situacional (AS).....	116
Tabla 6. Fragmento de una tabla de interacciones del aula situacional (AS).....	117

Tabla 7. Número y porcentaje de profesores en EI y Primaria.....	121
Tabla 8. Porcentaje de profesorado femenino EI y EP.....	121
Tabla 9. Profesorado no universitario de Asturias según edad.....	122
Tabla 10. Unidades de EI (5 años) y 1º de EP.....	122
Tabla 11. Centros participantes en el estudio y nº de profesores por centro.....	123
Tabla 12. Ubicación de los centros participantes por concejos.....	126
Tabla 13. Años de permanencia en el actual nivel educativo y metodología de autoadscripción.....	142
Tabla 14. Años de experiencia docente global y metodología de autoadscripción.....	143
Tabla 15. Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones altas en el test inicial (AS).....	208
Tabla 16. Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones bajas en el test inicial (AS).....	211
Tabla 17. Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones altas en el test inicial (AINS).....	237
Tabla 18. Interacciones de los niños que obtuvieron puntuaciones bajas en el test inicial (AINS).....	238

