

TESIS DOCTORAL

ENSEÑANZA INICIAL DE LA  
LENGUA ESCRITA: CREENCIAS  
Y PRÁCTICAS DOCENTES.  
ESTUDIO DE CASOS



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

AUTORA  
INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN

DIRECTORA  
MARÍA CLEMENTE LINUESA

TUTOR  
JAVIER ROSALES PARDO

SALAMANCA  
2015





VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

MARIA CLEMENTE LINUESA, Catedrática de Didáctica Y Organización Escolar de la Universidad de Salamanca, en calidad de directora del trabajo de tesis doctoral, titulado: **Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes. Estudio de casos**, realizado por INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN

HAGO COSNTAR:

Que dicho trabajo reúne todos los requisitos científicos y formales para su presentación y defensa pública.

El tema de investigación es de gran relevancia en el ámbito de la Educación, puesto que trata de analizar cómo son las prácticas de la alfabetización inicial y su relación con las teorías científicas. Apoyado en una exhaustiva revisión teórica, sus objetivos son claros y relevantes. La metodología de investigación es plenamente adecuada al objeto de estudio, ha permitido analizar e interpretar los datos atendiendo al marco teórico que fundamenta la investigación. Los resultados obtenidos contribuyen a enriquecer el corpus científico en el ámbito de la enseñanza de la lengua escrita y en general en el modo de analizar las prácticas escolares. Aporta asimismo un instrumento potente para otras investigaciones sobre el tema.

Por todo ello, manifiesto mi conformidad para que se autorice la presentación y defensa de este trabajo.

En Salamanca, 5 de mayo de 2015

Fdo. María Clemente Linuesa



## AGRADECIMIENTOS

A María Clemente, gracias por enseñarme tanto sobre la investigación, sobre la enseñanza y sobre la lengua escrita. Por contagiarme de tu energía, de tus ganas de saber y por mostrarme el valor del trabajo bien hecho. Gracias, por ser sincera conmigo y decirme sin rodeos que algo no te gustaba. Por enseñarme la importancia de ser rigurosa y de afrontar el trabajo con fuerza. Gracias por las largas horas que hemos pasado revisando este trabajo, por nuestros debates sobre el tema y por todas tus aportaciones. Gracias por tus sabios consejos profesionales y también por los personales. Por ayudarme a crecer personal y profesionalmente, por confiar en mí y por darme la oportunidad de trabajar a tu lado. Por todo ello y por mucho más, gracias.

A los maestros y maestras que han participado en esta investigación, gracias. Gracias, por dejarme entrar en vuestras aulas, por contestar todas mis preguntas y enseñarme cómo tiene lugar la educación. Gracias por enseñarme todo vuestro trabajo sobre la lengua escrita. Sin vosotros esta investigación no hubiera sido posible.

A Elena Ramírez, gracias por enseñarme tantas cosas sobre la investigación educativa. Gracias por enseñarme a relativizar los problemas y por vuestras conversaciones sobre la educación, la investigación y la vida. Gracias por valorar mi trabajo, por animarme a seguir adelante y por las risas compartidas.

A Jorge Martín, gracias por ver siempre el lado bueno de las cosas y ayudarme en todo lo que ha estado de tu mano. Por nuestras charlas infinitas sobre los libros que más nos gustaban y por apoyarme siempre.

Gracias a Begoña Orgaz por hacer de la estadística algo comprensible y enseñarme a leer las tablas y los datos.

Gracias a Javier Rosales por su inestimable ayuda en la finalización de este trabajo.

Gracias a Isabel Valdunquillo, a Ricardo García y a María Gómez-Vela que siempre confiaron en mí y me animaron a continuar con mis estudios universitarios cuando terminé magisterio.

A mis pares de jueces independientes, Domi y Ana, Yoli y Silvia, Isa y Sara, gracias por aportar vuestras ideas y opiniones sinceras para mejorar mi trabajo.

A Javi, mi compañero en esta vida, gracias por estar ahí desde el principio de esta locura, por animarme siempre a perseguir mis propósitos, sueños y metas, por aguantar pacientemente estos meses en los que no me he despegado del ordenador, por tus risas, por tus bromas y por dejarme el espacio que necesitaba para trabajar.

A mis padres, mi apoyo más incondicional. Por enseñarme que cuando uno se cae, se levanta y sigue caminando. Por estar ahí siempre, en los buenos y en los malos momentos, por regañarme cuando lo merecía, por alegraros por mi alegría y por sentir mi tristeza. No podría haberlo logrado sin vosotros.

A Pablo, mi hermano, por enseñarme que uno debe perseguir sus sueños y que cuando el cerebro dice para, el cuerpo siempre puede más.

A Yolanda Martín, mi amiga y compañera de máster y doctorado, por nuestras charlas intempestivas sobre la tesis, por compartir penas y hacer menos dura la soledad de realizar un trabajo como este, pero sobre todo por los buenos momentos y por lo que nos reímos mientras trabajamos juntas.

A mis amigos, en especial a Ali, Shei, Dani, Sergio y Vero, por vuestro apoyo constante, por soportar mis monólogos sobre la enseñanza de la lectura y por desear que acabara casi tanto como yo.

Julián Baggini señalaba en *El cerdo que quería ser jamón* lo fácil que es olvidar nombrar a toda la gente que de alguna u otra manera te ha ayudado a realizar un escrito no porque sean demasiados, sino porque son demasiados para alguien que, como él o como yo, no ha tenido el cuidado de anotarlos. Por ello, haré como él y daré las gracias a todos los que han permitido que llegara este momento, a todos los que han aportado algo a este trabajo directa o indirectamente. Siento si olvidé nombraros, pero os lo agradezco sinceramente.

GRACIAS

# ÍNDICE

Introducción .....	15
CAPITULO 1. ¿QUÉ ES LA LENGUA ESCRITA? .....	19
1.1. ¿Qué es la lengua escrita? ¿Qué es la alfabetización?.....	22
1.2. Breve historia de la lengua escrita.....	24
1.3. Prácticas de lectura ayer y hoy .....	26
1.4. La Lengua Escrita en la escuela .....	29
1.5. ¿La Alfabetización produce cambios individuales?.....	32
1.6. Resumen.....	36
CAPITULO 2. GRANDES CORRIENTES QUE EXPLICAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA .....	37
2.1. Corriente Perceptivista y Madurez para la lectura .....	41
2.2. Corriente psicolingüística.....	52
2.2.1. El debate sobre la hipótesis del déficit perceptivo y cómo comenzó a surgir esta corriente .....	53
2.2.2. El proceso del reconocimiento de palabras. Teoría de la Doble Vía. .....	56
2.2.2.1. Identificación de letras .....	56
2.2.2.2. Reconocimiento de la palabra escrita.....	58
2.2.3. Conciencia fonológica.....	66
2.2.4. Desarrollo del aprendizaje de la lectura .....	69
2.2.5. Comprensión textual desde el comienzo de la alfabetización .....	72

2.2.6. Críticas a las derivaciones pedagógicas de la corriente psicolingüística .....	78
2.3. Teorías naturalistas.....	80
2.3.1. Lenguaje Integrado: El lenguaje escrito como desarrollo natural .....	81
2.3.2. Teorías Constructivistas: El niño como agente activo del aprendizaje .....	86
2.3.3. Algunas críticas a las Corrientes Naturalistas .....	95
2.4. Corriente sociocultural .....	98
2.4.1. La Lengua Escrita como artefacto cultural.....	99
2.4.2. Funciones de la Lengua Escrita.....	102
2.4.3. La narración como forma de comprender el mundo social y cultural .....	108
2.4.4. Alfabetización emergente.....	110
2.4.5. Algunas críticas a la Corriente Sociocultural .....	121
2.5. Resumen .....	123



CAPITULO 3. UNA PROPUESTA INTEGRAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA .....	125
3.1. ¿A qué llamamos propuesta integral? .....	128
3.2. ¿Por qué una propuesta integral? .....	130
3.2.1. ¿En qué se concretaría la Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita?.....	134
3.3. ¿Qué evidencias científicas avalan una propuesta integral?.....	137
3.3.1. Trabajos sobre Profesores Eficientes .....	137
3.3.2. Trabajos sobre Buenas Prácticas .....	139
3.4. Resumen.....	143
CAPITULO 4. CONOCER CÓMO SE ENSEÑA LA LENGUA ESCRITA .....	145
4.1. Prácticas que declaran realizar los maestros: Cuestionarios .....	149
4.2. Prácticas que declaran realizar los maestros: Entrevistas.....	157
4.3. Prácticas que realizan los maestros: Observación.....	160
4.4. Resumen.....	166
CAPITULO 5. OBJETIVOS .....	167

CAPITULO 6. ESTUDIO 1. ACERCÁNDONOS A LAS  
CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS MAESTROS  
SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA .....171

6.1. Objetivos .....174

6.2. Participantes .....174

6.3. Metodología.....178

6.4. Preguntas de Investigación .....180

6.5. Instrumento de Análisis: Construcción del cuestionario .....182

6.6. Procedimiento de recogida de datos .....185

6.7. Resultados.....186

6.7.1. Análisis descriptivo de datos .....186

6.7.2. Análisis estadístico de datos .....195

6.8. Discusión de los resultados .....211

CAPITULO 7. ESTUDIO 2. ESTUDIO DE CASOS SOBRE LAS  
CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. ....227

7.1. Objetivos ..... 230

7.2. Participantes ..... 230

7.3. Metodología ..... 233

7.3.1. Procedimiento de recogida de datos..... 239

7.3.1.1. Procedimiento de recogida de datos: Discursos sobre las prácticas  
(Entrevistas) ..... 239

7.3.1.2. Procedimiento de recogida de datos: Prácticas de aula (Observación)  
..... 240

7.3.2. Sistema de categorías ..... 241

7.3.3. Fiabilidad del sistema de categorías.....	245
7.4. Estudio de casos .....	246
7.4.1. CASO 1 .....	247
7.4.1.1. Descripción del caso.....	247
7.4.1.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.	248
7.4.1.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas .....	263
7.4.1.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.....	280
7.4.1.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora? .....	282
7.4.1. CASO 2 .....	283
7.4.2.1. Descripción del caso.....	283
7.4.2.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.	284
7.4.2.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas .....	298
7.4.2.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.....	313
7.4.2.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora? .....	315
7.4.3. CASO 3 .....	317
7.4.3.1. Descripción del caso.....	317
7.4.3.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.	318
7.4.3.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas .....	333
7.4.3.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.....	348
7.4.3.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora? .....	349

7.4.4. CASO 4 .....	351
7.4.4.1. Descripción del caso.....	351
7.4.4.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.	351
7.4.4.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas .....	364
7.4.4.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.....	380
7.4.4.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora? .....	382
7.4.5. CASO 5 .....	383
7.4.5.1. Descripción del caso.....	383
7.4.5.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.	384
7.4.5.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas .....	395
7.4.5.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.....	410
7.4.5.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora? .....	412
7.4.6. CASO 6 .....	413
7.4.6.1. Descripción del caso.....	413
7.4.6.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.	413
7.4.6.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas .....	426
7.4.6.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.....	441
7.4.6.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora? .....	443
7.4.7. CASO 7 .....	445
7.4.7.1. Descripción del caso.....	445

7.4.7.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.	446
7.4.7.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas .....	458
7.4.7.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.....	473
7.4.7.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora? .....	475
7.5. Análisis de los casos como grupo .....	476
7.6. Discusión de los resultados .....	481
CAPITULO 8. CONCLUSIONES .....	495
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	507
ANEXOS .....	547



## INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, el acceso a la información y al conocimiento se consideran aspectos fundamentales para alcanzar el éxito escolar, profesional y social. Acceder a ellos pasa por dominar un instrumento clave, la lengua escrita, que constituye un elemento mediador de buena parte de nuestras prácticas diarias.

Aunque el 97.87%<sup>1</sup> de la población de nuestro país está alfabetizada, considerándose como tal el hecho de poder leer y escribir frases sobre la vida cotidiana, lo cierto es que los informes internacionales como el famoso PISA (OCDE, 2010, 2014) o PIRLS (IEA, 2013) sitúan la habilidad de nuestros lectores en edad escolar por debajo de la media internacional cuándo se mide la utilización de procesos de alto nivel.

Es necesario preguntarse por qué nuestros escolares obtienen resultados bajos en relación a sus pares de otros países similares al nuestro, ya que dominar con soltura la lengua escrita posibilita en gran medida el éxito escolar. Actualmente el mayor peso en los procesos de alfabetización recae sobre la escuela, lugar dónde los niños aprenden y utilizan la lengua escrita de manera frecuente. Asimismo, un significativo cuerpo de investigación ha destacado la importancia que la formación recibida en el periodo de Educación Infantil tiene para llegar a ser un lector habilidoso, considerándose los procesos de alfabetización inicial como un predictor del éxito lector posterior.

Sin duda, conocer cómo se llevan a cabo esos procesos de alfabetización, más aún en la etapa inicial, se convierten en asuntos clave para comprender el fenómeno en toda su complejidad, puesto que conociendo lo que se hace en las aulas para enseñar la lengua escrita podremos establecer ciertas derivaciones que nos permitan comprender qué es lo que los alumnos pueden llegar a aprender en la escuela.

Cabe preguntarse, por tanto, ¿cómo se enseña la lengua escrita en la escuela? Responder a esta pregunta es el objetivo fundamental de la investigación que se presenta.

---

<sup>1</sup> Fuente: INE, consultado el 18/04/2015

Antes de dar respuesta a este objetivo, resulta interesante abordar otras cuestiones, tales como qué tipo de cambios sociales e individuales ocasiona dominar la lengua escrita. Este asunto se abordará en el *Capítulo 1*.

La complejidad de aprender la lengua escrita ha generado distintos planteamientos y aproximaciones teóricas. Ha sido abordada desde distintas perspectivas y presupuestos teóricos que han generado un extenso debate aún inconcluso sobre la mejor forma de llevar a cabo los procesos de alfabetización inicial y del momento en el cual comenzar a hacerlo. En el *Capítulo 2* se tratarán estas cuestiones esenciales. Se analizarán las grandes corrientes teóricas que desde la psicología o la pedagogía han abordado el tema a partir de una fructífera investigación.

La insuficiencia de las distintas aproximaciones teóricas, generalmente parciales y centradas en un aspecto concreto de la lengua escrita, han promovido que en los últimos años haya surgido un interesante número de trabajos que aboguen por la integración de los puntos fuertes de las distintas concepciones teóricas. Esto nos ha llevado a diseñar una propuesta de Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita, que no sólo recoge una forma práctica y realista de llevar a cabo la alfabetización inicial sino que sirve como marco teórico clave para abordar la investigación de este trabajo. Sobre ello versará el *Capítulo 3*.

No obstante, esta propuesta integral de enseñanza inicial de la lengua escrita, no deja de constituir un acercamiento teórico que no nos permite contestar a la pregunta objeto de esta investigación: Cómo los maestros llevan a cabo esta enseñanza. Por ello, en el *Capítulo 4*, se analizarán trabajos en distintos contextos y lenguas sobre estas prácticas docentes. Realizaremos esta revisión desde una doble óptica, por un lado las creencias de los profesores también en un doble sentido, lo que creen que deben hacer y lo que creen realizar de forma más concreta, y por otro lado, revisaremos los trabajos sobre las prácticas reales que acontecen en las aulas.

En el breve *Capítulo 5* expondremos los objetivos de nuestro trabajo. La consecución de éstos nos llevó a realizar el diseño de investigación en dos estudios diferentes, con metodologías de análisis también distintas. Esto nos obligó a diseñar la presentación del trabajo de un modo singular; No aparecerá un capítulo dedicado a la metodología ni uno dedicado a la discusión de los resultados, sino que cada estudio presentado constará de sendos apartados en



los que se traten estos aspectos, así en el *Capítulo 6* se presenta el primer estudio.

En este primer trabajo trataremos de arrojar luz sobre cuáles son las creencias y teorías implícitas de los maestros sobre de la enseñanza inicial de la lengua escrita. En este capítulo, se detallarán también los objetivos concretos así cómo la metodología específica y la muestra utilizada. Asimismo se presentarán los resultados obtenidos y la discusión de los mismos.

En el *Capítulo 7* se expone el *Estudio 2*, se detallan sus objetivos y su metodología propia. Se trata de un Estudio de Casos para analizar en profundidad las prácticas y creencias de distintos profesores. Se mostrarán los resultados y la discusión de este estudio.

El *Capítulo 8* presenta las conclusiones más importantes de esta tesis a partir de los datos obtenidos en los *Estudios 1* y *2*. Asimismo, se incorporan las posibles líneas de trabajo futuras que pueden plantearse a raíz de la presente investigación.



## **CAPITULO 1.**

### **¿QUÉ ES LA LENGUA ESCRITA?**



*Las palabras escritas, desde los tiempos de las primeras tablillas sumerias, estaban destinadas a pronunciarse en voz alta, puesto que los signos llevaban implícitos, como si se tratara de su alma, sus propios sonidos.*

Alberto Manguel

El logro en la generalización de las habilidades para leer y escribir es loable si tenemos en cuenta que este artefacto cultural que es la lengua escrita solo existe desde hace aproximadamente 5.000 años en la historia de la humanidad, un logro relativamente reciente en la historia de la especie humana.

A lo largo de todo este tiempo, desde su surgimiento hasta nuestros días, los usos, funciones y la cultura generada a través de los libros, de la cultura letrada en definitiva, ha sufrido numerosos y necesarios cambios. Íntimamente ligado a eso, la definición que poseemos de lectura, escritura, su aprendizaje, sus dificultades y la noción de alfabetización se ha ido modificando con el paso de los años y con el surgimiento de nuevos instrumentos y hábitos de vida.

Con frecuencia los términos lectura y escritura se utilizan de forma complementaria, casi como si fueran dos caras de la misma moneda, aunque bien es cierto que no siempre ha sido así en su tratamiento en la escuela.

Estos asuntos nos llevan a considerar antes de avanzar preguntas esenciales como: ¿Qué entendemos por lengua escrita? ¿Qué entendemos por cultura letrada? ¿Qué es el proceso de alfabetización? ¿Ha evolucionado a lo largo de la historia? ¿Se trata realmente a la lectura y la escritura como dos caras de la misma moneda en la escuela? Estas y otras preguntas son las que guiarán y organizarán el contenido sobre el que versará este capítulo.

En primer lugar, expondremos y propondremos qué entendemos por lengua escrita y por alfabetización. Ambos términos marcarán la forma de abordar el

presente trabajo. A continuación se realizará una sucinta revisión a la historia de la lengua escrita, desde su nacimiento hasta la invención de sistemas alfabéticos. En tercer lugar, se revisarán las prácticas lectoras utilizadas y los usos dados a la lengua escrita a lo largo de la historia, para llegar finalmente a nuestros días dónde reflexionaremos a cerca de para qué sirve la lengua escrita hoy día. Después, se realizará una breve revisión a la relación entre alfabetización y escuela, puesto que, si bien actualmente es en la escuela dónde se enseña la lengua escrita, no siempre ha sido así. Para finalizar, se revisarán algunos trabajos que nos permitirán intuir cómo el acceso a la lengua escrita produce cambios individuales.

## **1.1. ¿QUÉ ES LA LENGUA ESCRITA? ¿QUÉ ES LA ALFABETIZACIÓN?**

No es fácil encontrar una definición precisa de lo que supone el proceso de alfabetización, ya que son diversos los condicionantes que delimitan su concreción. Para López *et al.* (2002), no existe un acuerdo unánime en toda la comunidad educativa de lo que supone saber leer y escribir, además, las definiciones existentes incluyen significados de muy diversa índole.

Clemente (2008) aporta la definición de lengua escrita que utilizaremos en este trabajo: La lengua escrita es un sistema notacional cuya finalidad es posibilitar la comunicación en una dimensión temporal y situacional distinta de la oral de las cuales derivan sus funciones específicas que varían social, cultural e históricamente.

Por su parte Olson (1998) la delimita respecto a los usos culturales que tal instrumento ha generado: *La cultura escrita en occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos* (página 65).

Como explica este autor, tradicionalmente ha existido la idea de qué estar alfabetizado, dominar la lengua escrita, es poseer la competencia personal de saber leer y escribir, comprendiendo lo que se lee y lo que se escribe (Olson, 2009). Lo que en términos de Gough (1996) se ha denominado la visión simple de la lectura (*The simple view of Reading*) entendido como el producto de decodificar el texto impreso y comprenderlo. Sin embargo, esta visión es

## *¿Qué es la lengua escrita?*

realmente restrictiva y conlleva en realidad más preguntas que respuestas. Es decir, ¿A qué nos referimos con dominar la lectura y la escritura para que se considere a alguien alfabetizado? ¿Qué es lo que tiene que saber leer y escribir alguien para que se le considere alfabetizado? Cuando definimos la alfabetización en estos términos, estamos obviando que los procesos de lectura y escritura se desarrollan en contextos culturales, sociales y temporales determinados. No puede concebirse hoy día la alfabetización como se hacía a finales del siglo XIX ni mucho menos en el XVI.

De acuerdo con Wells (1987), la manera en que uno define la alfabetización (*literacy*, en inglés) afecta a todas las demás decisiones que se van a tomar sobre el tema, es decir, la definición que adoptemos de alfabetización va a condicionar innegablemente la concepción que de ella tengamos, los procesos que implica y su utilidad, incluso que entendemos por problemas de aprendizaje de la lengua escrita, también la forma de enfrentarnos a la investigación sobre la misma, su enseñanza e incluso la interpretación de la realidad social que la rodea.

Wells (1987), estableció cuatro niveles de alfabetización, que podríamos entender más bien como un conjunto de aspectos que integran más que se suceden en el proceso alfabetizador:

- 1) Nivel ejecutivo: En este nivel, llegar a estar alfabetizado supone dominar las habilidades que permiten decodificar y codificar mensajes escritos, dominar el código en definitiva.
- 2) Nivel funcional: desde este nivel, estar alfabetizado implica hacer frente a las demandas de nuestra sociedad particular en cuanto a las exigencias cotidianas que implica la lengua escrita.
- 3) Nivel Instrumental: cuando se domina este nivel de alfabetización, la persona que lo posea será capaz de extraer conocimiento del texto impreso. Desde este punto de vista, el código escrito se utiliza como un medio para dejar constancia de lo que se ha aprendido y demostrar este conocimiento a los demás. Este nivel se considera fundamental en la escolarización.
- 4) Nivel Epistémico: este nivel incluye el dominio efectivo de los anteriores. Supone reconocer los cambios que la escritura y la lectura pueden hacer en nuestras vidas mentales e individuales y, disponer de

un medio para transformar y actuar sobre el conocimiento y la experiencia.

Es importante reconocer la complejidad que comporta alcanzar este último nivel de alfabetización, es más que posible que un buen número de personas no puedan llegar a manejar a tan alto nivel la lengua escrita, sin embargo es deber de la escuela y la sociedad intentarlo al menos.

En nuestra opinión, enseñar la lengua escrita o llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial son asuntos que no difieren entre sí, puesto que dominar el sistema de escritura implica inexcusablemente conocer sus funciones y usos en el momento histórico que vivimos, entendiendo que es un medio que permite adquirir conocimiento y transformarlo. De lo que se trata en definitiva es de transmitir las habilidades y conocimientos necesarios a los alumnos para que puedan operar al máximo nivel dando una respuesta efectiva a las demandas que una sociedad en concreto hace respecto de la lectura y la escritura.

Ahora bien, ¿Cómo es ese sistema notacional que es la lengua escrita? ¿Cómo hemos llegado a él? ¿Cuáles son las funciones que la sociedad le otorga?

## **1.2. BREVE HISTORIA DE LA LENGUA ESCRITA**

La aparición de la escritura, de la lengua escrita, vino acompañada de un importante cambio en muchos aspectos tanto sociales como individuales. Posibilitó la aparición y el surgimiento de la ciencia, el registro y archivo de documentos, modificó las estrategias cognitivas utilizadas, las formas de expresión e incluso la percepción del tiempo y el conocimiento de distintos elementos espaciales (Clemente, 2004; Viñao, 1999).

Esta gran revolución para la especie humana que es la aparición de la escritura tuvo su origen hace aproximadamente 5.000 años en las regiones de la Baja Mesopotamia (Clemente, 2004), aunque hay noticia de algunas representaciones y símbolos gráficos de épocas anteriores que pudieron suponer eventuales actos de notación escrita (Gubern, 2010). Este primer sistema de escritura reconocida, la escritura cuneiforme, fue desarrollada por los sumerios y constituía una especie de segunda lengua, puesto que implicaba la representación directa de objetos o ideas complicando su aprendizaje y



## *¿Qué es la lengua escrita?*

reproducción puesto que suponía un alto nivel de complejidad al implicar la necesidad de conocer el significado de cada uno de esos símbolos de naturaleza pictográfica.

Parece comúnmente aceptado que la aparición de este primer sistema de escritura tuvo su origen en fines comerciales (Gubern, 2010; Manguel, 1996; Prieto, 2013; Wolf, 2008). Surge ante la necesidad de registrar de forma fidedigna y duradera las transacciones comerciales que se llevaban a cabo, pudiendo dejar constancia gráfica del objeto en transacción aunque no estuviera presente.

Tres siglos después, aparece la Escritura en Egipto, un sistema totalmente independiente del sumerio: el sistema jeroglífico. El paso del tiempo modificó este sistema de tal forma que pasó a combinar signos logográficos con signos especiales para los sonidos consonánticos, llamados fonogramas (Wolf, 2008). De forma paralela, surgen en otros lugares del mundo distintos sistemas de escritura: en Creta, en América y en China.

La escritura china primitiva es un sistema logosilábico mixto en el cual muchos de los caracteres más comunes iban acompañados de un indicador que informaba de la pronunciación de las sílabas, simplificando, en parte, la distinción entre distintos caracteres (Wolf, 2008).

Como sugiere Gubern (2010), todos estos primitivos sistemas de escritura evolucionaron hacia la fonetización, pasando los pictogramas y logogramas a fonogramas, distintos signos que representan sonidos, bien sean sílabas o fonemas. Esta fonetización comienza a evidenciar que la escritura puede representar a la lengua oral y no directamente las cosas, lo que supone un importante logro cognitivo en la especie humana.

El griego es el primer alfabeto reconocido (Clemente, 2004; Morais, 1994; Viñao, 1999; Wolf, 2008), aunque no llegaba a tener una correspondencia biunívoca entre los grafemas y los fonemas de la lengua, ya que algunos grupos de letras representaban secuencias de fonemas y ciertos fonemas distintos se representaban a través de la misma letra. Sin embargo, como Gelb (1987) afirma, el alfabeto supuso un cambio cualitativo respecto de los sistemas silábicos o silabarios. Los sistemas alfabéticos aportan la ventaja frente a otros sistemas de que al aprender los elementos constituyentes del sistema fónico, puede leerse prácticamente todo (Olson, 1998).

En todo caso, los sistemas alfabéticos suponen una revolución respecto a la enseñanza, puesto que, dado su número reducido de caracteres, facilita el aprendizaje, es más eficaz que otros sistemas de escritura puesto que permite ser leído con rapidez y fluidez.

Las distintas evoluciones de los sistemas alfabéticos que representan diversas lenguas, nos ha llevado a encontrarnos en la actualidad con sistemas alfabéticos con ortografías que podemos denominar *transparentes* y otros que podemos denominar *opacos* (*deep*, profundos, en la terminología inglesa). Los primeros, como el griego, el alemán o el español, mantienen una relación regular de correspondencia entre fonemas y grafemas, mientras que los segundos, los sistemas opacos, como el inglés, mantienen relaciones irregulares respecto de la correspondencia fonema-grafema, varios grafemas, representan un solo fonema, o varios fonemas pueden ser representados por distintos grafemas.

Ahora bien, ¿Para qué se utiliza este sistema notacional? ¿Para qué sirve?

### **1.3. PRÁCTICAS DE LECTURA AYER Y HOY.**

Todo nuestro mundo está imbuido de lengua escrita, es posible que quizá no podamos dar un solo paso en nuestras ciudades sin toparnos con el lenguaje escrito, nuestra vida cotidiana y profesional está marcada por mensajes, por documentos escritos, es más, la nueva sociedad de la información está cimentada sobre la lectura de distintos códigos. Por ello, ser competente en el dominio de la lengua escrita se convierte en las sociedades del siglo XXI en una competencia básica que todo ciudadano ha de manejar con soltura para poder desenvolverse satisfactoriamente en ella.

No ha sido siempre ha sido así. La historia de la lengua escrita, de la lectura y la escritura, nos enseña que las sociedades han ido modelando los usos y formas que la lengua escrita ha ido tomando. Cómo se decía al comienzo de este capítulo, la definición de alfabetización que poseamos ha de incluir, inexcusablemente, las funciones y utilidades que a ella se otorgan.

Si, como decíamos antes, la lengua escrita surgió con fines comerciales y administrativos, con el objeto de dejar constancia de las transacciones económicas que se efectuaban, ya en el antiguo Egipto pasó a desarrollar

## *¿Qué es la lengua escrita?*

además otras funciones. Allí, comenzó a desarrollarse una escritura sacerdotal y religiosa, con fines sagrados o de adivinación (Clemente, 2004; Prieto, 2013). Estos fines perduraron durante miles de años, quedando el patrimonio escrito en manos del clero hasta la Alta Edad Media. Sin embargo, la lengua escrita ya respondía en la antigüedad a otras funciones. Por ejemplo, en la antigua Grecia se comenzó a recoger por escrito toda la producción literaria y filosófica, pasando así a responder a la misión de ser un agente de transmisión cultural y del saber.

Sin embargo, aunque la escritura ya respondiera a distintos fines, en muchos casos no se escribía necesariamente para que el texto fuera leído. La lectura, como práctica social, es comparativamente reciente en la historia de la escritura, aún más si lo entendemos como práctica individual y privada (Clemente, 2004).

En la Antigua Grecia, leer no era un acto bien apreciado socialmente, entre otras razones, Sócrates argüía que la escritura era un acto que destruiría irrevocablemente la memoria de quienes la ejercían:

“Sócrates concluyó que la lengua escrita no era una “receta” para la memoria, sino un agente potencial de su destrucción. Proteger la memoria individual y su papel en el análisis del conocimiento era más importante que las indiscutibles ventajas de la escritura para preservar la memoria cultural” (Wolf, 2008, página 96).

En la Edad Media, la mayoría de la población tenía un acceso indirecto a la cultura escrita, ya que era habitual que se produjeran lecturas colectivas, en voz alta, que transmitieran distintas enseñanzas religiosas (Mangel, 1996; Petrucci, 1999) aunque también los textos civiles, como las novelas de caballerías, eran lecturas frecuentes (Gubern, 2010). La lectura silenciosa apareció mucho más tarde como práctica habitual y de manera diferenciada en función de los países y las distintas influencias sociales que allí se ejercieran. Los países de confesión protestante animaban a sus ciudadanos a aprender a leer sobre todo con la intención de que aprendieran a interpretar la biblia. Sin embargo, otros países, de confesión católica, primaban la lectura de los escritos religiosos por parte del clero, por entender que una lectura individual conllevaba una libre interpretación de los mismos (Clemente, 2004; Mangel, 1996).

La Edad Moderna trajo consigo cambios importantes en relación a la lectura. Aumentó considerablemente el número de lectores, pero también existieron cambios en el comportamiento lector. Se pasó de la lectura en profundidad de unos pocos textos, al consumo masivo de textos variados y con fines más lúdicos. La lectura de novelas fue una constante en el siglo XIX (Clemente, 2004). Este hecho, muy ligado al público femenino, fue catalogado por algunos como algo pernicioso para el desarrollo social (Bollmann, 2006). La lectura fue extendiéndose más y más, también entre los trabajadores y no unido únicamente a la burguesía.

Pero, ¿Para qué se lee hoy? La respuesta a esta pregunta no es nada sencilla, puesto que la alfabetización en países occidentales como el nuestro es un hecho muy extendido. Podríamos decir que hay tantas razones para leer como lectores. Como se señaló anteriormente, ser lector en la sociedad actual es indispensable puesto que nos encontramos en un entorno cultural en el que la más simple práctica cotidiana, como ir a la compra, implica algún tipo de acto relacionado con la lengua escrita.

En términos generales, podríamos agrupar las funciones que hoy otorgamos a la Lengua Escrita en tres bien diferenciadas: Leer para comunicarse con otros o consigo mismo, Leer para aprender y Leer por placer.

La escritura es una tecnología clave en la comunicación con nuestros contemporáneos (Clemente, 2004). Cuando queremos saludar, interesarnos o informar a nuestros conocidos, utilizamos diversos medios técnicos que se sustentan en la lengua escrita, antes era frecuente el cartero y la correspondencia con estos fines, y como se verá más adelante aún sigue siendo una práctica dominante. Sin embargo, hoy utilizamos otros medios técnicos que nos permiten realizar esta función como el correo electrónico o la mensajería instantánea del móvil. También realizamos transacciones económicas y burocráticas que nos exigen desarrollar con alto nivel de eficacia la competencia lectora, como operaciones bancarias, contratos, compras importantes, las relaciones con la administración, etc.

Por otro lado, es innegable que gran parte del conocimiento, más aún en la sociedad actual, se encuentra distribuido en formato impreso en distintos soportes. Buscar en internet información sobre un tema, consultar libros para formarse una opinión sobre un aspecto, e incluso, aprender en nuestros años escolares, pasan por tener un alto dominio de la lengua escrita.

*¿Qué es la lengua escrita?*

Finalmente, es indiscutible que, al menos una parte de la sociedad, lee por placer, por disfrutar de una buena historia, despertar a la imaginación, por vivir otros mundos. Pero no sólo la lectura puede ser una fuente de placer. La lengua escrita como fuente de disfrute y placer puede tomar diversas formas hoy día, inventar o crear historias, escribir poesías o cuentos, o el fenómeno *fan-fiction*, dónde los lectores retoman las tramas de sus personajes favoritos creando e inventando historias, se han convertido entre otras en prácticas que permiten disfrutar de la cultura literaria.

Es importante destacar, como se dijo anteriormente, que no todos los lectores tienen por qué responder a estas funciones, ni tienen porque alcanzar la competencia necesaria para hacerlo, pero sí que es necesario proporcionar la oportunidad de alcanzarla.

#### **1.4. LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA.**

La escolarización fue un fenómeno muy ligado a la lectura, aunque no en todos los países dónde se aprendía a leer en las parroquias o en el ámbito familiar cuándo el aprendizaje de la lengua escrita estaba muy ligado a los textos religiosos. Sin embargo, hoy día es en la escuela dónde los niños aprenden la lengua escrita (Chartier, 2004).

En Mesopotamia, una de las cunas de la escritura, los escribas eran los que dominaban la lengua escrita, enseñaban a otros a leer y a escribir con listas de palabras en tabillas de arcilla. Algunas de estas listas enseñaban categorías de significado y otras incorporaban palabras basadas en la pronunciación común (Wolf, 2008). La formación de los escribas, quienes eran los que aprendieron de forma casi exclusiva la lengua escrita, era tremendamente ardua, siendo su culmen la habilidad para copiar una obra ya escrita (Clemente, 2004).

El cambio hacia la fonetización, como se explicó anteriormente, supuso un importante avance en la lengua escrita que repercutió en los modos de enseñarla. Los griegos basaban sus clases de lectura y escritura en el aprendizaje del alfabeto. El proceso que seguían, es a buen seguro, similar a cómo se ha enseñado hasta no hace mucho tiempo. Clemente (2004) describe el proceso del siguiente modo: en primer lugar, se procedía a recitar las letras. A continuación, se pasaba al reconocimiento de sus signos correspondientes,

pasando después a formar sílabas de dos y tres letras que se leían en voz alta. Una vez que esto era realizado, se pasaba a enseñar a leer palabras, más sencillas al principio y más complejas después. Pasado el tiempo, cuando estas habilidades eran dominadas a la perfección, pasaba a leerse frases y textos. Los griegos trabajaban de forma simultánea los procesos de lectura y escritura, algo no habitual años después.

En la Edad Media, la formación la recibían personas cercanas al clero, monaguillos que ayudarían en sus labores a los párrocos. Sin embargo, su formación era parcial, con frecuencia se les enseñaba a leer ciertas oraciones, pero la enseñanza de la escritura era prácticamente inexistente. Los escribas, por el contrario, cuya finalidad principal consistía en copiar o escribir distintos textos, carecían de habilidades de lectura, siendo este, además, un rasgo característico de una buena parte de la población en esta época. Petrucci (1999) explica, como existió una categoría importante de población, semialfabetizada, que eran capaces de escribir algo, pero no tenían ninguna familiaridad con la lectura y los libros.

Con el auge y extensión de la imprenta, se comenzó a apreciar el hecho de leer y escribir, aumentándose rápidamente el número de personas que podían enfrentarse a estas tareas (Viñao, 1999).

Existió una disociación importante entre la enseñanza de la lectura y la escritura. La instrucción sobre la primera era anterior, la segunda se producía después y sólo en algunos casos, puesto que se consideraba un aprendizaje mucho más largo y costoso habida cuenta de la carestía y dificultad para acceder a los materiales implicados en su utilización y de la perfección caligráfica que se exigía (Clemente, 2004; Manguel, 1996). Estas prácticas disociadas se mantuvieron hasta finales del siglo XIX, momento en el cuál comenzó a propugnarse la defensa de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura (Viñao, 2012). Para Viñao (2012), esta defensa de la enseñanza simultánea de lectura y escritura invirtió el orden secuencial de enseñanza, se partía del perfeccionamiento del lenguaje oral, la pronunciación y el vocabulario, a la escritura y de ahí a la lectura.

Entre los siglos XIX y XX la enseñanza de la lectura y la escritura pasa a formar parte de la escuela elemental, aunque con un debate que perdura hasta nuestros días, esta enseñanza se comenzaba ya en la Escuela de Párvulos (Clemente, 2004; Viñao, 1999, 2012). También en esta época surge otro de

los debates que aún hoy se mantiene respecto a los procesos de enseñanza inicial de la lengua escrita: los métodos de enseñanza.

Mialaret (1972) sostenía que todos los métodos de lectura existentes podrían reducirse tan sólo a dos: fonético y global, siendo todos los demás distintas combinaciones y variaciones de los mismos. Por lo tanto, siguiendo su criterio, sólo describiremos estos dos métodos de enseñanza de la lectura, vigentes desde hace muchos años.

El método fonético o sintético tiene su base principal en la enseñanza de las correspondencias entre fonemas y grafemas y en la enseñanza de las letras como primeras unidades del lenguaje. Parte de los signos elementales (sin significado) del lenguaje, letras, grafemas, fonemas o sílabas (López, 2002; Chartier, 2004; Clemente, 2004; Cuevas, Gordillo y Martí, 1985) para llegar a unidades más complejas, con significado (las palabras y las frases).

El método global o analítico parte de unidades con significación (las palabras, frases o textos), que se visualizan globalmente. Después, una vez que se produce un reconocimiento visual de estas unidades, se lleva a cabo un análisis de las mismas, gracias al cual los aprendices puedan ir reconociendo y accediendo a unidades menores (López, 2002; Chartier, 2004; Clemente, 2004; Cuevas, Gordillo y Martí, 1985; Viñao, 2012).

No obstante, a nuestro modo de parecer, ambos métodos presentan la misma limitación: conceptualizan el aprendizaje de la lengua escrita como una técnica, obviando sus funciones y el significado cultural que conlleva.

A partir de la década de 1980 en España, pero ya desde algunos años antes en otros países del mundo, comienzan a surgir teorías novedosas que buscan explicar cómo transmitir la lectura y la escritura de tal forma que garantice el éxito de todos los aprendices ante tamaño reto. También comienzan a surgir un buen número de ideas y concepciones teóricas que abogan por una enseñanza más contextualizada de la lengua escrita, otorgando el peso a los factores de los que adolece el tema de los métodos: los aspectos culturales y funcionales. En el siguiente capítulo se tratarán con profusión todas estas corrientes que explican el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

## 1.5. ¿LA ALFABETIZACIÓN PRODUCE CAMBIOS INDIVIDUALES?

Al principio de este capítulo decíamos que la aparición de la lengua escrita trajo consigo un buen número de cambios sociales e individuales. Hasta ahora sólo hemos tratado esos cambios de origen social refiriéndonos a las prácticas de la lectura y a la introducción de la lengua escrita en la escuela, pero ¿Qué ocurre con los cambios individuales? ¿Nos modifica la lengua escrita? ¿Cómo lo hace?

Luria, en colaboración con Vigotsky, llevó a cabo un conjunto de trabajos experimentales en Asia Central cuando la zona sufría una serie de rápidos cambios debidos a los programas de colectivización promovidos por el gobierno de la región. Estos trabajos (citados en Olson, 1998; Siguán, 2010 y en Scribner y Cole, 1982), permitieron realizar a los investigadores distintas pruebas en tres grupos bien diferenciados, un grupo de granjeros analfabetos, un grupo de granjeros que habían estado expuestos a la escritura, y un tercer grupo que había tenido algún tipo de instrucción reglada con maestros. Las personas examinadas no alfabetizadas procesaron los ejercicios propuestos de forma mucho más concreta y vinculada al contexto, mientras que los más alfabetizados utilizaban estrategias de resolución más abstracta y compleja. Sin embargo, como Olson (1998) sostiene, estas pruebas no demuestran una influencia directa de la alfabetización sobre la cognición, puesto que resulta muy difícil aislar en los casos que presentaban la alfabetización de los procesos de escolarización.

Scribner y Cole (1978, 1981) en un clásico y conocidísimo trabajo, retomaron las investigaciones de Luria y Vigostky, consiguiendo esta vez aislar la alfabetización de procesos formales de escolarización.

Localizaron una población en Siberia, los Vai, que habían desarrollado un sistema propio de escritura basado en distintas combinaciones silábicas. Estimaron que entre un 20 y 25% de los Vai podían leer ese sistema, surgido 150 años antes del experimento y que se transmitía de generación en generación sin necesidad de escolarización o intervención profesional, de este modo podrían investigar la influencia de la alfabetización en el desarrollo cognitivo sin influencia de la escolarización.



### *¿Qué es la lengua escrita?*

En un principio administraron diversos test a 700 Vai adultos incluyendo distintas tareas basadas en otros estudios que analizaban los efectos de la escolaridad en diversas tribus de Liberia. Sus resultados no encontraron diferencias significativas entre las personas que conocían la lengua escrita de los Vai y aquellos que no en tareas de clasificación de objetos y distintos tipos de razonamiento. Estos resultados parecían mostrar que la alfabetización no tenía influencia significativa en el procesamiento cognitivo. Por lo tanto, decidieron hacer otro acercamiento al tema de investigación desde un punto de vista diferente. Partieron de la hipótesis de que la alfabetización promueve diversas habilidades metalingüísticas utilizando algunas tareas como identificación de nombres y objetos, reglas gramaticales, razonar a partir de ciertos silogismos y definir palabras. En estos estudios encontraron que la alfabetización aumentaba ligeramente la habilidad para realizar estas tareas, sin embargo, estos datos no fueron suficientes para probar la influencia de la alfabetización en las personas no escolarizadas. De nuevo, plantearon un nuevo acercamiento. Estudiaron de cerca cuáles eran las tareas más habituales que los Vai realizaban con la lengua escrita: la escritura y recepción de cartas. Una vez establecida que tales eran las prácticas más habituales, hicieron un análisis funcional de las tareas y habilidades que implicaba la realización de dicha actividad, y en base a ellas diseñaron una prueba de evaluación. Ésta consistía en una acción de comunicación que implicaba un juego inventado cuyo funcionamiento debían explicar a otra persona. Encontraron que los Vai alfabetizados siempre mostraban una comunicación más contextualizada y completa, aportando una información general de las características del juego.

Sus resultados sugieren que ciertas prácticas lectoras producen resultados intelectuales estrechamente vinculados a dichas prácticas. Sin embargo, en todas las tareas experimentales que realizaron, incluidas aquellas que mostraban los efectos más fuertes de la alfabetización, algunos adultos no alfabetizados lograban puntuaciones altas y mostraban las mismas habilidades que aquellos que estaban alfabetizados.

El trabajo de Scribner y Cole, aporta una interesante reflexión: Si es cierto que las prácticas lectoras generan diferentes habilidades, es necesario saber mucho más sobre cómo las diferentes culturas letradas practican la alfabetización. Este análisis permitiría entender las diferencias de las prácticas de alfabetización que tienen lugar en la escuela y aquellas que tienen lugar fuera

de ella, así como sus posibles implicaciones cognitivas (Scribner y Cole, 1978).

Para Olson (1998) estas discusiones son banales, ya que dada la complejidad de la cultura escrita resulta difícil establecer sus implicaciones a partir de una comparación entre lectores y no lectores.

Stanovich y Cunningham (1992) y Cunningham y Stanovich (1998) sugieren que las estructuras del lenguaje y el dominio del mismo, son diferentes en las personas que han tenido una gran exposición a lo impreso y aquellas que no. Afirman que con la exposición a lo impreso, los recursos cognitivos se vuelven más automáticos en el reconocimiento de palabras, lo que permite desarrollar más habilidades generales de lenguaje como aumentar vocabulario, adquirir más conocimiento general y familiarizarse con estructuras sintácticas complejas.

Algunos trabajos recientes han encontrado diferencias significativas a nivel cerebral entre personas alfabetizadas y personas no alfabetizadas. Como Dehaene, Cohen, Morais y Kolinsky (2015) afirman, la adquisición de la alfabetización modifica el cerebro humano.

Aunque no es objeto de este trabajo ahondar en los procesos neurológicos implicados en la lectura y la escritura, será necesario recurrir brevemente a ellos para afianzar la tesis mantenida: la lengua escrita modifica al ser humano a nivel social y a nivel individual.

Utilizando técnicas de neuroimagen, Castro-Caldas, Petersson, Reis, Stone-Elander e Ingvar (1998) y Castro-Caldas y Reis (2000) descubrieron que personas no alfabetizadas presentaban más dificultad para repetir correctamente un listado de pseudopalabras presentadas de forma oral que personas alfabetizadas, encontrando además que ambos grupos no activaban las mismas zonas cerebrales al realizar la misma tarea. Dehaene (2009; 2014) afirma que durante la adquisición de la lectura, una zona específica de la región central del cortex occipito-temporal visual, el área del reconocimiento visual de la forma de las palabras, se “recicla” y especializa en el reconocimiento visual de caracteres del lenguaje escrito. Dehaene *et al.* (2010) afirman, que esta activación se incrementa en proporción directa a medida que las personas aumentan en su habilidad lectora.

## *¿Qué es la lengua escrita?*

El aprendizaje de la lengua escrita interfiere con los juicios de la invarianza del espejo: adultos alfabetizados son más lentos en juzgar cuando dos imágenes representan el mismo objeto si son imágenes en espejo y si son físicamente idénticas, mientras que sus pares no alfabetizados no presentan estas limitaciones (Dehaene, *et al.*, 2015). Para Dehaene *et al.* (2010), esto podría explicar por qué los lectores nóveles cometen errores de lectura en espejo, confundir por ejemplo la b con la d, o la p con la q, al comienzo de su aprendizaje.

Uno de las mayores diferencias en los cerebros de las personas no alfabetizadas y de las alfabetizadas tiene que ver con el procesamiento del lenguaje. La alfabetización afecta a la organización del cerebro creando y automatizando un complejo entramado de redes neurales entre las áreas visuales y del lenguaje (Dehaene *et al.*, 2015), algo que no ocurre con tanta intensidad en las personas no alfabetizadas.

Carreiras *et al.* (2009) encontraron que recibir un programa de alfabetización en el que se trabaja la conciencia fonológica, entre otras habilidades, modifica el cerebro de los nuevos lectores. Carreiras y su equipo trabajaron con un grupo de ex guerrilleros de las FARC de Colombia a los que ofrecieron clases para que aprendieran la lengua escrita como una forma de inserción social y los compararon con otro grupo de ex guerrilleros que aún no habían asistido a las clases. Cuando analizaron su funcionamiento a nivel cerebral con técnicas de neuroimagen encontraron diferencias notables respecto a las zonas de mayor activación, tanto en los mismos sujetos cuando comenzaron el programa como cuando los comparaban con el grupo control. También, Rocha de Souza y Brandao-Neto (2004), esta vez en niños, encontraron diferencias significativas en escolares alfabetizados y no alfabetizados en el desempeño de tareas de conciencia fonológica respecto a las zonas de activación cerebral.

Wolf (2008) explica incluso cómo el cerebro se organiza de forma diferente en función del sistema de escritura en el que aprenda la lengua escrita la persona. Según esta autora, los lectores de chino o inglés utilizan circuitos neuronales diferentes, además, expone, es posible que un solo cerebro utilice distintos circuitos en función del lenguaje que tenga que leer. Distintos factores pueden influir en la eficacia y configuración de los circuitos implicados cuando está presente un sistema de escritura concreto tales como el número de símbolos, la estructura fonética, el grado de regularidad de la lengua, el grado de abstracción y la implicación motriz en el aprendizaje de la

escritura. Sin embargo, para Dehaene *et al.* (2015) la lectura se basa en circuitos cerebrales similares en todas las culturas. Estos autores argumentan que el área del reconocimiento visual de la forma de las palabras juega un papel central en todos los sistemas de escritura. Los métodos implicados en el aprendizaje también condicionan la estructura a nivel cerebral, por ejemplo, cuando se necesita aprender un signo de forma global, como en los caracteres chinos, se induce a una mayor lateralización en la especialización hemisférica del lenguaje. También sugieren que en ortografías transparentes, el aprendizaje de la lengua escrita aventaja en dos años a los aprendices en lenguas más opacas, como el inglés. Pero, en torno al tema que nos ocupa, estos autores afirman que aprender en un sistema alfabético aumenta la activación de giro temporal superior izquierdo y los cortex frontal inferior izquierdo e inferior parietal en respuesta a palabras deletreadas, hecho que no ocurre en otros sistemas de escritura, como el chino.

## **1.6. RESUMEN.**

A lo largo de este capítulo se ha aportado una definición de lengua escrita como un complejo sistema notacional que responde a un buen número de funciones y prácticas determinadas por situaciones sociales e históricas.

Se ha mostrado brevemente la evolución de los sistemas simbólicos y las prácticas lectoras que acarrearán hasta llegar hasta nuestros días.

También se ha evidenciado como estar inmersos en procesos de alfabetización modifica nuestro cerebro y nos aporta habilidades solo posibles gracias al acto lector.

Asimismo, se ha repasado el tratamiento que la alfabetización y la lengua escrita han tenido en la escuela.

Sin embargo, quedan aún un buen número de preguntas que responder ¿Cuáles son las teorías que explican cómo una persona puede llegar a ser un lector? ¿Qué sabemos hoy acerca de cómo se lleva a cabo el proceso inicial de enseñanza de la lengua escrita? ¿Cómo se trata el tema hoy en la escuela? ¿Qué se enseña cuando se trabaja la lengua escrita? ¿Cuál puede ser una buena forma de trabajar la lengua escrita en la escuela?

## **CAPITULO 2.**

# **GRANDES CORRIENTES QUE EXPLICAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA.**



*A pesar de su analfabetismo, o tal vez debido a él, Hassan se sentía arrastrado por el misterio de las palabras, seducido por aquel mundo secreto que le estaba prohibido.*

Khaled Hosseini.

Aunque el acceso a la lengua escrita ha estado influido a lo largo de la historia por diferentes factores, condicionantes sociales, culturales e impartido en instituciones diversas, es indudable que la escuela ha contribuido como ninguna otra institución en el proceso de alfabetización (Viñao, 1999); sobre todo en nuestro país, dónde el proceso de alfabetización inicial ha estado unido casi exclusivamente a la escuela (Clemente, 2004). En términos generales, podemos decir que la expansión de la educación general institucionalizada, aproximadamente a finales del siglo XIX (Clemente, 2004; Viñao, 1999), permitió que los maestros y educadores en contacto con la población infantil pudieran detectar cuándo los alumnos no alcanzaban el rendimiento esperado en lectura y escritura (Gayán, 2001).

La importancia y el deseo de generalizar la alfabetización a toda la población ha puesto de manifiesto problemas de distinta naturaleza (económicos, sociales e incluso ideológico-religiosos) para alcanzar esa gran meta. Pero sobre todo ha impulsado la búsqueda de soluciones pedagógicas a los problemas particulares de aquellos sujetos que aun teniendo posibilidades socioeducativas favorables tienen serios problemas para alcanzar ciertos niveles básicos de capacidad lectora. Ello ha impulsado durante varias décadas un importante desarrollo de la investigación sobre el tema, desde distintos focos: psicología, neurología, pedagogía, etc.

Esta potente investigación ha repercutido en propuestas pedagógicas desarrolladas durante los últimos 20 o 30 años. Algo importante que es preciso analizar y valorar y que será objeto de reflexión en este capítulo en el que analizaremos las corrientes psicopedagógicas más relevantes.

Así pues, el objetivo de este capítulo es realizar una somera revisión a las aportaciones de distintos grupos de investigaciones que comparten rasgos

comunes y que hemos agrupado bajo el epígrafe de *Corrientes*. De este modo revisaremos las primeras explicaciones que desde la psicología y la medicina se han dado para comprender las dificultades existentes en el proceso de llegar a ser un lector competente y que derivaciones prácticas han surgido de ellas, que hemos agrupado bajo el epígrafe *Corrientes Maduracionistas o Perceptivistas*. A continuación se revisarán las investigaciones y teorías que surgieron en respuesta a esta corriente y que nos han aportado un importantísimo corpus teórico que nos permite explicar con exactitud cuáles son los procesos cognitivos que ponemos en juego cuando nos enfrentamos a la palabra impresa. El conjunto de estas investigaciones ha sido denominado *Corriente Psicolingüística*. Después, se analizarán algunas propuestas que derivan de una visión que hace a los sujetos más partícipes de su propio aprendizaje y que introducen algunas variaciones en el proceso de aprendizaje, y por consiguiente, de enseñanza de la lengua escrita. Teorías que hemos agrupado bajo el epígrafe *Corrientes Naturalistas*. Finalmente, se prestará atención a un conjunto de teorías provenientes de la psicología socio-histórica, de la antropología y de la psicología cognitiva que centran su atención en el desarrollo de la lengua escrita como acto cultural inmerso en contextos sociales determinados, y que hemos denominado *Corriente Sociocultural*.



## **2.1. CORRIENTE PERCEPTIVISTA Y MADUREZ PARA LA LECTURA**

La existencia de casos clínicos de adultos que por distintas lesiones neurológicas perdían la capacidad de leer motivó e impulsó el estudio sobre la lectura como proceso psicológico complejo. Gayán (2001) relata un gran número de trabajos desde la medicina, concretamente desde la oftalmología, que ya a finales del siglo XIX comienzan a describir, presentar e hipotetizar sobre las dificultades y causas de las dificultades para leer y escribir de personas lesionadas. Sin embargo, sin duda, fueron los estudios del desarrollo infantil, por parte de médicos pediatras y educadores, lo que posibilitó el conocimiento de las dificultades para aprender la lengua escrita. El pionero trabajo de Morgan (1896) expuso por primera vez las características de un niño cuya incapacidad para leer no estaba asociada a una lesión cerebral subyacente conocida (Gayán, 2001; Rains, 2004). Los trabajos de Hinshelwood (1895, 1896) sentaron las bases sobre el estudio de lo que hoy denominamos dislexia y que durante años se denominó *Ceguera Verbal Congénita*. Años más tarde, Orton (1925) expuso una de las primeras teorías conocidas: *Strophosymbolia*. Esta teoría explicaba, a grandes rasgos, como una mala dominancia cerebral incompleta o mezclada, una mala lateralidad cerebral, era la causa de los errores de escritura en espejo que en ocasiones aparecen en alumnos con dislexia (Gayán, 2001; Lawrence, 2009; Rains, 2004). La teoría de Orton planteaba que el hemisferio derecho era el que registraba y guardaba la información sobre las formas y que era el hemisferio izquierdo el que liberaba estas imágenes de su estado habitual, produciendo así los errores tipo. Hoy día, existe muy poco apoyo para la idea de que la dislexia de desarrollo esté asociada a una lateralización incompleta del lenguaje a nivel cerebral (Rains, 2004), es decir, hay poco apoyo científico a la idea de que las dificultades específicas de lectura y escritura se deban a una incompleta especialización hemisférica de las áreas cerebrales implicadas en dichos procesos.

La creciente investigación sobre el tema sirvió para redefinir las características y el origen de las dificultades de aprendizaje. Por vez primera, aunque las dificultades se diagnosticaran en origen en contextos clínicos, se acordó que la intervención inicial con estos alumnos debía realizarse en los

ambientes y contextos educativos (Lawrence, 2009). Así pues, es en ese momento cuando comienzan a surgir teorías que pretenden explicar, por un lado, por qué se producen esas dificultades y, por otro lado, cómo solventarlas. A este conjunto de teorías cuyo origen podemos situar en torno a finales de los años 20 del siglo XX (Durkin, 1978), sin duda mucho más tarde en nuestro país, son las que denominaremos teorías *Perceptivistas o Maduracionistas*.

Distintos autores planteaban la existencia de un concepto llamado *Madurez para la lectura* como el elemento clave que explica por qué un alumno no aprende a leer y a escribir. La respuesta es sencilla, no lo hace porque no está *maduro* (Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1986; Filho, 1960; García-Hoz, 1981; Inizan, 1979, 1980; Jiménez, 1979; Mialaret, 1972; Romero, 1985).

Aunque la idea parece ser sencilla, en realidad, el concepto de *Madurez para la lectura* resulta vago e impreciso. Así mismo, dentro de ese mismo concepto existen diversas visiones y corrientes que lo explican (Escoriza, 1986).

En primer lugar, intentaremos aclarar qué es lo que se entiende por *Madurez* dentro de esta teoría, en segundo lugar, hablaremos de las distintas visiones teóricas que explican la madurez para la lectura; en tercer lugar, expondremos qué componentes conforman esa condición necesaria para el aprendizaje de la lengua escrita, ya que éstos serían los que conformarían el plan educativo o de intervención.

La madurez para la lectura, o *reading readiness*, se conceptualiza íntimamente ligada al término general de madurez, entendido éste como el momento en que el niño se beneficiará de los esfuerzos realizados por enseñarle, momento en el que el niño aprenderá fácilmente y sin tensión emocional (Downing y Thackray, 1974). Como dijimos anteriormente, las definiciones sobre lo que se entiende por madurez para la lectura resulta de gran ambigüedad y poca especificidad. Mialaret (1972) lo define como el momento en que el sujeto está dispuesto para leer; Romero (1985) expone que la madurez para la lectura es el momento del desarrollo de la persona, bien niño, bien adulto, en el que puede aprender la lengua escrita fácilmente y con éxito, y explica, además, que este éxito puede deberse a la maduración general, a un aprendizaje reglado o a la acción conjunta de ambos factores; Por su parte, Downing y Thackray (1974, p. 8) lo definen 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*". García- Hoz (1981, p.11), explica que "la madurez lectora podría describirse en un primer momento, como el estado de desarrollo del sujeto cuando ha alcanzado la capacidad para comenzar el aprendizaje sistemático de la lectura".

Como explica Escoriza (1986) el constructo de madurez ha sido interpretado y explicado por distintas perspectivas, fundamentalmente tres: nativista, ambientalista e interaccionista. La primera de ellas, la perspectiva nativista, explicaría que el niño, debido a su propio proceso de desarrollo natural, como ser vivo, generaría las habilidades necesarias para aprender a leer, por tanto debería esperarse a que el alumno alcance la edad cronológica necesaria que le permita estar preparado para enfrentarse a esta tarea. En este sentido Whitaker (1965, citado en Escoriza, 1986) argumenta que una conducta será consecuencia de la maduración cuando todos los sujetos de una misma especie desarrollan una habilidad en un determinado momento del desarrollo.

La segunda perspectiva sobre la maduración, la perspectiva ambientalista, atribuye a factores externos al sujeto, en gran medida educativos, el proceso de desarrollo y por tanto el hecho de tener aptitud para adquirir una habilidad determinada. La última de las perspectivas, la interaccionista, es resultado de la integración de las dos anteriores. Así pues, explica que el progreso en los niños es consecuencia de la interacción entre condicionantes contextuales y su propio desarrollo biológico.

Estas tres perspectivas pueden permitirnos entender diferentes propuestas o teorías bajo el abrigo del denominador común de *Perspectiva Perceptivista o Maduracionista*.

Son muchos los autores que sitúan el surgimiento de la idea de madurez para la lectura de una manera más pura y clásica, es decir, la idea de esperar a que el niño alcance el nivel de desarrollo óptimo, en seguidores de la Escuela Nueva. Filho (1960), Mialaret (1972), Downing y Thackray (1974) o Inizan (1979) recurren a la idea roussoniana de educar al niño de acuerdo a su propia naturaleza, dejarle crecer como niño antes de introducirle en conceptos escolares complejos como la lectura, para apoyar y soportar el concepto de *madurez* o la importancia que John Dewey da a acomodar la necesidad de aprendizajes a las diferentes pautas madurativas de los niños (Romero, 1985).

Esta idea, según la cual el proceso de enseñanza de la lengua escrita y por tanto el acceso al acto lector deberá esperar a que el niño esté maduro, propició la creación de varios test o baterías predictivas que situaban a los alumnos en un momento de desarrollo concreto con respecto a esta habilidad. Los autores de estos test no niegan los beneficios de una intervención educativa, pero las propuestas que realizan se basan sobre todo en *preparar* al niño para la lectura. Filho (1960), Inizan (1979) o García-Hoz (1981) aún creando pruebas de diagnóstico de la madurez lectora, proponen el entrenamiento en lo que según ellos constituyen los elementos de la madurez lectora para ayudar a los alumnos a lograr el punto de desarrollo necesario para aprender a leer y a escribir. Filho (1960, p. 33) explica que “*para que el ejercicio de una actividad compleja, como la lectura, pueda ser integral, se exigirá a fortiori determinado nivel de maduración anterior. Sin él será inútil iniciar el aprendizaje*”. Por ello, sus test (Test ABC de Madurez para la lectura) tienen como objetivo establecer el conjunto de habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Inizan (1979), por su parte, pretende detectar cuando un alumno es *apto* para aprender a leer y a escribir, así, pretende crear un instrumento de medida que permita determinar en cada niño susceptible de aprender la lengua escrita la “*oportunidad y duración probable de este aprendizaje*” (Inizan, 1979, p. 43). Objetivos similares son los que busca García-Hoz (1981). Nótese que desde esta perspectiva, no se trata sólo de esperar a que el niño alcance una edad apropiada o un estado maduracional necesario para aprender la lengua escrita, si no que se propone además, detectar qué elementos constituyen esa habilidad y diseñar acciones educativas que puedan favorecerlas.

Es interesante comprobar la difícil separación entre las teorías puramente maduracionistas y aquellas que propugnan la *preparación* e intervención educativa para que los alumnos puedan aprender a leer.

Aunque algunos autores, como León Bautista Alberti, señalaban ya en el siglo XV como el alfabeto, y por ende, la lectura, debía enseñarse a los niños a la edad más temprana posible (citado en Mangel, 1996, p.110), el establecimiento de una edad determinada para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita fue situada entre los 5 y los 7 años de edad, fundamentalmente porque hasta ese momento no se adquiría la *maduración para la lectura* (Inizan, 1979). Esta idea fue fuertemente criticada por algunos autores que, teniendo noticia de niños menores de tres años que leían, propugnaron la idea que la edad para comenzar el aprendizaje debía situarse

mucho antes (Baghban, 1990; Cohen, 1982; Doman, 1970; Durkin, 1962; Hillerich, 1965). Esta corriente pretendía demostrar que la *maduración* era algo relativo, que podía ser entrenado y que la edad de 5 o 7 años era demasiado tarde para comenzar con este aprendizaje. Parten de la idea fundamental que la madurez para el aprendizaje de la lectura puede ser desarrollada y que no es necesario esperar a una edad considerada *propicia*; van más allá y explican que la aptitud para la lectura no es algo que dependa exclusivamente del desarrollo de los niños sino que depende en gran medida del programa de aprendizaje que se siga (Cohen, 1982).

Doman (1970), quién trabajaba con niños gravemente afectados por parálisis cerebral y en muchos casos discapacidad intelectual asociada, descubrió que si los sometían a un entrenamiento exhaustivo en reconocimiento de letras y palabras podían aprender a leer y escribir e incluso el proceso de aprendizaje del lenguaje oral se veía favorecido (en estos casos muy instrumentalizado y explícito). Comenzó a plantearse si otros niños sin discapacidad podrían beneficiarse de los programas de enseñanza de la lengua escrita que utilizaban con sus pacientes con parálisis cerebral. Su investigación le llevó a concluir no sólo que era posible sino que existía en la investigación científica un gran número de casos documentados de niños de dos o tres años que comenzaban a reconocer palabras cuando se les presentaba de manera escrita. Estos hallazgos llevaron a Doman a diseñar programas de intervención para que las familias los realizaran con sus hijos. Cohen (1982), de forma similar, desarrolló algunos programas que permitían a niños pequeños aprender la lengua escrita desde sus casas en interacción con sus familias. Baghban (1990), documenta exhaustivamente el proceso que siguió para enseñar a la lengua escrita a su hija Giti desde que nació hasta los tres años, creando una sugerente y fundamentada propuesta para llevar a cabo de manera más extensa.

Los investigadores y educadores que propugnan una enseñanza precoz de la lectura, arguyen que la razón fundamental para comenzar con este proceso entre los 2 y los 5 años es la plasticidad cerebral. Los niños aprenden más rápidamente a esa edad, por lo tanto es necesario aprovechar ese gran potencial de aprendizaje para comenzar la instrucción de una habilidad tan compleja como es la lengua escrita (Doman, 1970). Los supuestos que propugnaban el aprendizaje precoz de la lengua escrita, entre ellas las de Doman (1970) y Cohen (1982), fueron fuertemente criticadas. Aún estando bajo el abrigo de las corrientes *maduracionistas*, la idea de enseñar la lengua

escrita de manera temprana, antes de la edad considerada como óptima para comenzar ese aprendizaje, fue siempre considerada como la principal causa de provocar el fracaso lector y la escasa motivación por la lectura de los niños que aprendían a leer de forma temprana (Filho, 1960; Mialaret, 1970). Anticipándose a las posibles críticas, Cohen (1982) recurre a un gran número de trabajos que si no reconocen los beneficios de este aprendizaje precoz, por lo menos desmienten el perjuicio que puedan causar:

Si un niño demuestra por su dominio del lenguaje oral que ha accedido al sistema abstracto y complejo de la comunicación simbólica, prueba al mismo tiempo que está preparado para acceder a otro sistema de representación simbólica: el lenguaje escrito. No hay entre estos dos sistemas de comunicación ninguna diferencia desde el punto de vista psicológico y neurológico (Steven y Oren, citados en Cohen, 1982, p. 89).

Una de las bases sobre las que se apoyaban los teóricos que propugnaban que era necesario esperar a que los alumnos desarrollaran cierto nivel de madurez para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, era el alto índice de fracaso al que se abocaba a los alumnos y la existencia de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. Sin embargo, diferentes estudios longitudinales encontraron que los niños que habían sido instruidos en la lengua escrita de manera temprana obtenían mejores puntuaciones en reconocimiento de palabras, vocabulario y lectura; entre ellos el trabajo de Durkin (1974). Tras llevar a cabo un programa experimental de enseñanza precoz de la lectura a niños de 4 años, encontró que, a diferencia del grupo control, los niños sometidos a la instrucción obtuvieron puntuaciones más altas en los test de lectura durante los grados 1 a 4 (equivalentes a los cursos de primero a cuarto de primaria en nuestro país). Baghban (1990) explica que el aprendizaje precoz de la lectura conlleva, sin duda, beneficios en el desarrollo cognitivo. Brzeinski (citado en Cohen, 1982) realizó una investigación en la que seguía el desarrollo de un grupo de lectores precoces, y encontró que los lectores que habían aprendido a leer tempranamente (en el equivalente a Educación Infantil) obtenían resultados significativamente más elevados en pruebas de lectura, vocabulario y comprensión que los niños que habían empezado a leer en primero de primaria. Concluye además, que un comienzo precoz en la lectura favorecía la curiosidad y el interés por la lectura; no encontró que ninguno de los alumnos de su investigación presentara efectos nocivos derivados de la instrucción temprana.

Estas teorías modifican la concepción de *madurez*, otorgándole un sentido más amplio. Así, Cohen (1982) explica que las circunstancias sociales vividas por los alumnos, sus experiencias, los programas de enseñanza que se siguen para sus aprendizajes, las actitudes positivas o negativas de quienes les enseñan, sus éxitos y sus fracasos son factores clave en el desarrollo de lo que se ha denominado hasta el momento *madurez para la lectura*.

Se ha ido mostrando la ambigüedad del término *madurez* y diferentes corrientes o teorías que explican su desarrollo y validez. Ahora se abordarán los distintos componentes que configuran ese complejo constructo que es la *madurez para la lectura*.

Los componentes que configuran lo que se entiende por *madurez para la lectura* son variados en función de los autores, para unos son un número mayor y para otros son menos los elementos implicados en el desarrollo del estado óptimo para la lectura. Por ejemplo, para Filho (1960) esta *madurez* implica el desarrollo óptimo del lenguaje oral, discriminación visual y auditiva, vocabulario, coordinación motora, atención y memoria (visual, auditiva, motriz y lógica); estos componentes se agrupan en 8 test dentro del que Filho propone. Para Mialaret (1970) los componentes de la *madurez* son condiciones sociales y afectivas, condiciones perceptivo-motrices (incluye discriminación auditiva y visual, pronunciación, movimiento manual y ritmo), condiciones relativas al lenguaje, condiciones vinculadas a la estructuración del espacio y edad intelectual. Downing y Thackray (1974) incluyen en su definición de *madurez para la lectura* factores como adaptación social, estabilidad emocional, intereses y habilidades de trabajo, *madurez* general, *madurez* mental, predominio de lateralidad cerebral, lateralidad, esquema corporal, percepción visual y auditiva, articulación de las palabras y razonamiento lógico. Inizan (1979) incluye factores verbales como el componente articulatorio, memorizar relatos y dibujos; organización espacial que mide a través de distintas tareas de copia de figuras, letras o cubos y organización temporal, como ritmo en repetición y en copia. Jiménez (1979) habla de edad mínima, lenguaje correcto, motivación, hábitos grafomotores, desarrollo psicomotor y finalmente atención y memoria. Para García-Hoz (1981), estos componentes son organización espacial y temporal y lenguaje. Romero (1985), por su parte, incluye algunos factores fisiológicos al constructo de *madurez*, tal como maduración orgánica general (explica que algunos autores como Olson - 1940, citado en Romero, 1985- incorporan el desarrollo óseo general al concepto), predominio hemisférico-cerebral, nivel

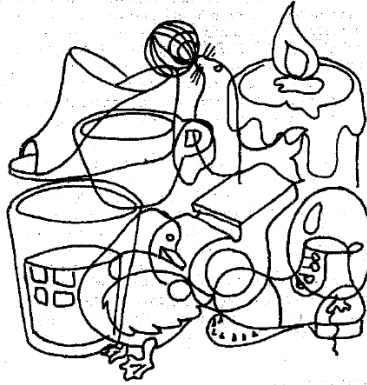
de percepción visual y auditiva; factores psicológicos como coordinación oculo-manual, coordinación motriz general, memoria motora,...espacio corporal, conciencia del propio cuerpo, esquema espacial, percepción de simetrías, discriminación de objetos/figuras, discriminación rítmica, desarrollo del lenguaje, de la capacidad de razonamiento y de solución de problemas, desarrollo intelectual, formación de la función simbólica en el niño, capacidad articulatoria, nivel y calidad de vocabulario y comunicación. Además, incluye los trastornos emocionales y de personalidad como elementos vinculados inexcusablemente a los problemas de lectura y escritura. Escoriza (1986) revisa los elementos predictores del rendimiento en la lectura que se han propuesto hasta el momento y argumenta la oportunidad de cada uno de ellos. Dentro de su revisión incluye: nivel de dentición (aunque reconoce que no es un factor relevante, explica que distintos trabajos de los años 60 y 70 del siglo XX investigaron la relación entre el nivel de dentición y el éxito lector con resultados desiguales), deseabilidad del primer nombre (*“un volumen importante de evidencia empírica sugiere que los individuos, con nombres poco comunes, no usuales o de baja deseabilidad, pueden presentar riesgos evolutivos o afectar al rendimiento escolar”* -Escoriza, 1986, p. 101), influencia del ambiente familiar, habilidades motoras (incluye lateralidad, puntillismo, localización digital, reproducción de figuras geométricas), conductas no intelectuales (afectividad, conducta adaptativa, temperamento, conducta interpersonal), nivel intelectual, memoria, percepción y discriminación (visual y auditiva), modalidad sensorial preferente y lenguaje (incluye desarrollo de lenguaje oral, competencia lingüística, procesamiento lingüístico, conocimiento metalingüístico, segmentación fonética, conocimiento de las convenciones gráficas del lenguaje, conocimiento de palabras y de las letras del alfabeto). Baqués (1990) explica que los elementos que constituyen la lengua escrita son la percepción visual (discriminación figura-fondo y constancia de la forma), fonología (utilización del aparato fono-articulatorio, ruidos y sonidos lingüísticos), estructuración espacial (dominio del espacio, relaciones espaciales, posición relativa en el espacio), secuenciación temporal, coordinación rítmica (secuencias de ritmos y sílabas), asociación auditiva, asociación visual, memoria, codificación semántica, psicomotricidad específica, destreza manual, comunicación verbal.

Como se ha mostrado, cada autor propuso un conjunto de elementos que bajo su punto de vista, bajo su investigación o su revisión documental constituirían



la *madurez para la lectura*. En términos generales, aunque se puede observar una evolución en los componentes que se consideran, podría afirmarse que para esta corriente los elementos que configuran la *madurez* son: *inteligencia general* (Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1986; Mialaret, 1970; Romero, 1985), *estructuración espacial – Esquema corporal y lateralidad –* (Baqués, 1990; Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1986; García-Hoz, 1981; Inizan, 1979; Romero, 1985), *percepción y discriminación auditiva y visual – discriminación figura-fondo, formas, conjuntos de sonidos -* (Baqués, 1990; Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1986; Filho, 1960; García-Hoz, 1981; Inizan, 1979; Mialaret, 1970; Romero, 1985), *secuenciación temporal – ritmos –* (Baqués, 1990; García-Hoz, 1981; Inizan, 1979; Mialaret, 1970) y *desarrollo del lenguaje oral – pronunciación y nivel de vocabulario, fundamentalmente –* (Baqués, 1990; Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1986; Filho, 1960; García-Hoz, 1981; Inizan, 1979; Jiménez, 1979; Romero, 1985).

Tal y como se expuso anteriormente, esta corriente surgió bajo la necesidad de explicar las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura que eran encontradas en las aulas, a la vez que diseñar estrategias que permitieran detectar cuándo un alumno podía aprender con éxito a leer y escribir, cuánto duraría ese proceso y finalmente llevar a cabo acciones educativas que permitieran a los distintos profesionales implicados *reparar* de alguna forma los problemas y dificultades de lectura y escritura que presentaban los alumnos. Éstas se cifraban en una pobre maduración de alguno de los componentes mencionados en el párrafo anterior y por tanto la línea de actuación era restaurar esos procesos o favorecer la maduración de los mismos para que así los procesos implicados en la lectura y la escritura se vieran optimizados.



**Imagen 1. Discriminación figura-fondo.**  
Tomado de Jiménez (1979, p. 125)

Por ejemplo, Jiménez (1979) en su *método antidislexico para el aprendizaje de la lecto-escritura*, propone la utilización de sus técnicas tanto en rehabilitación educativa como en la enseñanza general de la lengua escrita. Éstas estrategias se encaminan a la discriminación figura-fondo, en tareas como la de la Imagen 1, trabajar la orientación espacial, realización de distintos puzzles de complejidad creciente, completar imágenes, realizar escrituras y estructuras rítmicas, ejercicios de organización temporal, encontrar diferencias o analogías dentro de una serie, estimular el análisis y la síntesis a través de una serie de imágenes ordenadas de dificultad creciente. Según Jiménez (1979) la utilización de estas técnicas favorecerá la rehabilitación de alumnos con dislexia y servirá a la vez como forma de enseñar la lengua escrita de manera óptima y eficaz.

Sin embargo, como explica Clemente (2008), la ineficacia de estos métodos en el trabajo de rehabilitación de un gran número de alumnos con dislexia, la inoperancia de las estrategias educativas derivadas de esta corriente – es importante destacar que la mayoría de baterías y test predictivos, utilizados después como métodos educativos, no proponen estrategias directamente vinculadas a la escritura y la lectura (Toro y Cervera, 1984; Shankweiler y Liberman, 1972) - y el surgimiento de investigaciones muy serias y muy críticas con las hipótesis mantenidas por esta corriente (hipótesis perceptiva y maduracional), hicieron avanzar de manera significativa el corpus de teorías y explicaciones del hecho lector y los problemas que aparecían en el proceso de

*Grandes corrientes*

aprendizaje de tan compleja habilidad; lo que llevaron a configurar lo que denominaremos *Corriente Psicolingüística*.

## 2.2. CORRIENTE PSICOLINGÜÍSTICA.

La investigación sobre dificultades en la lectura comenzó a rebatir la hipótesis perceptiva ya a principios de los años 70 del siglo XX. Vellutino, Steger y Kandel (1972) refieren autores incluso anteriores que ya empiezan a cuestionar tal idea: “*Benton (1962) [...] concluye que la deficiencia perceptiva no tiene una importante correlación con las dificultades de lectura*” (página 106). Estos autores comienzan a no ver clara ni directa la relación entre los déficits perceptivos y las dificultades en lectura y escritura. Empiezan a plantear que quizá estas dificultades tengan que ver con el aprendizaje verbal, con tareas que tienen relación con habilidades lingüísticas más que con habilidades perceptivas. Tal y como sostiene Rueda (2003), en esta época comienza a surgir una corriente procedente de la psicología cognitiva que se centra en estudiar los procesos implicados en la lectura, en la escritura y sus dificultades, que hemos denominado *Corriente psicolingüística*.

Tradicionalmente, desde esta corriente se ha hablado de los procesos cognitivos implicados en el acto lector en dos dimensiones. En la primera de ellas, constituida por un gran número de trabajos, se centró en analizar los *procesos básicos* implicados en la lectura, es decir, aquellos procesos cognitivos implicados en el reconocimiento y producción de palabras escritas. La segunda dimensión ha estudiado cómo los lectores se enfrentaban a *procesos superiores* o procesos de comprensión de textos. Ambos grupos de trabajos serán tratados en el presente capítulo.

### ***3.2.1. El debate sobre la hipótesis del déficit perceptivo y cómo comenzó a surgir esta corriente***

El equipo de Vellutino recogiendo un buen número de casos que constataban que los problemas de los malos lectores no se paliaban con las prescripciones de la *Corriente perceptivista* comenzó a diseñar una serie de experimentos que planteaban la idea de que los problemas que algunos lectores tenían cuando se enfrentaban a la palabra impresa estaban ocasionados por aspectos diferentes (Vellutino *et al.*, 1972; Vellutino, Pruzek, Steger y Meshoulam, 1973; Vellutino, Steger, Kaman y De Setto, 1975; Vellutino, Steger, Harding y Phillips, 1975; Vellutino, Smith, Steger y Kaman, 1975).

En 1972, Vellutino *et al.*, contrastaron la codificación viso-motora y oral en lectores con y sin dificultades. Utilizaron una serie de estímulos de carácter verbal (combinaciones de letras y palabras) y no verbal (números, formas geométricas y signos griegos) que los participantes tenían que copiar y leer en voz alta. Encontraron que los lectores con dificultades procesaban las representaciones visuales tan bien como los lectores sin ellas, pero encontraban dificultad en integrar y recuperar los equivalentes verbales cuando tenían que leerlos en voz alta. Un año después, Vellutino *et al.* (1973) diseñaron otro experimento encaminado a buscar pruebas que refutaran de manera fehaciente la hipótesis perceptiva como explicación de los problemas de lectura. Suponían que las dificultades de orientación espacial y otras dificultades perceptivas, que habían sido observadas en malos lectores, ocurrían como una consecuencia de un mal funcionamiento de problemas en la adquisición de la correspondencia del componente visual-verbal más que como un déficit puramente perceptivo. En esa ocasión enfrentaron a buenos y malos lectores a una ortografía que no conocían, la hebrea. Los estímulos presentados consistían en nueve palabras hebreas formadas por grupos de tres, cuatro o cinco letras; en un esfuerzo por reducir la complejidad de las palabras empleadas, las marcas de vocales fueron excluidas. Los resultados mostraron que los malos lectores no tenían más errores en la orientación de las letras (uno de los errores más comunes en alumnos con dislexia, que fue explicado durante años como consecuencia de déficits perceptivos) que los buenos lectores cuando se enfrentaban a tareas que implicaban hablar, leer o escribir una lengua que para ambos grupos era desconocida. Lo que hace suponer que

la organización espacial y las habilidades de recuperación de información son comparables en ambos grupos. Es decir, cuando tanto a buenos como malos lectores se les demanda la realización de tareas que implican la copia de una ortografía que desconocen, y por tanto, se elimina el input lingüístico, sus posibilidades se igualan.

En 1975 se sucedieron los trabajos experimentales encaminados a apoyar la idea de que las dificultades que presentaban los malos lectores tenían que ver con déficits lingüísticos y no perceptivos. Vellutino, Steger, Kamn y De Setto (1975) replicaron el estudio de 1973 ampliando la muestra y comparando distintos subgrupos de alumnos con distinta experticia en la lectura, compararon a lectores con pobres habilidades y buenos lectores en etapas tempranas y más avanzadas del desarrollo. De nuevo, sus resultados mostraron que los buenos y pobres lectores, no conocedores de la lengua hebrea, manifestaban tendencias equivalentes, con un número comparable de errores; siendo esta una nueva evidencia que mostraba que los errores que aparecían en la lectura no eran atribuibles a una disfunción orgánica del procesamiento viso-espacial, sino que se trataba errores de intrusión verbal. Éstos ocurrían cuando elementos lingüísticos mediaban en el reconocimiento de palabras. Concluyeron que la mediación verbal juega un rol significativo en la orientación de los símbolos. Ese mismo año, Vellutino, Steger, Harding y Philips (1975) compararon buenos y malos lectores en tareas de asociaciones verbales y no verbales con componentes visuales y auditivos: crearon dos tareas de criterio, en las cuales eran asociadas pares intermodales, uno de ellos implicaba el aprendizaje auditivo (como suena) y visual (como es) con estímulos no verbales, otro de ellos conllevaba el aprendizaje por vía visual de estímulos verbales. Se llevaban a cabo tareas en las que se pedía a los participantes que aprendieran el estímulo y luego lo reprodujeran. Sus resultados evidenciaron que los malos lectores tenían los mismos errores que los buenos lectores en las tareas que implicaban los pares no verbales, pero sus resultados eran inferiores cuando mediaba algún estímulo verbal. Estos hallazgos les permitieron concluir que las dificultades específicas de lectura eran atribuibles a una disfunción de algún tipo en el aprendizaje verbal.

Vellutino, Smith, Steger y Kaman (1975) replicaron el trabajo de Vellutino *et al.* de 1972 añadiendo la variable edad. Así, además de comparar buenos y malos lectores, compararon lectores de segundo grado con lectores de sexto grado (2° y 6° de Primaria en el equivalente español). Los resultados mostraron que los malos lectores, tanto de 2° como de 6° grado, tenían los

mismos resultados que los buenos lectores en tareas de copia en estímulos que no tenían referentes lingüísticos y que presentaban resultados más favorables cuando tenían que copiar y nombrar letras en palabras que cuando tenían que hacerlo pronunciando las mismas palabras. Es decir, cuando no mediaba un input lingüístico las diferencias entre buenos y lectores con dificultades desaparecían, lo que no ocurría cuando el contenido verbal era elemento principal del ítem presentado. Estos resultados, de nuevo, les llevaron a afirmar que las dificultades específicas de lectura y escritura no eran atribuibles a un desorden de tipo viso-espacial, sino eminentemente lingüístico, aunque aún no pudieran afirmar exactamente cuál era ese componente verbal que mediaba en las dificultades de lectura.

En la misma línea que Vellutino, los trabajos de Liberman no sólo compartían la idea de que el componente principal en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y la existencia de dificultades en el mismo, no era debido a déficits perceptivos sino lingüísticos, sino que van más allá e identifican dos elementos importantes para el aprendizaje de la lengua escrita y cuyo déficit puede ocasionar dificultades específicas en su aprendizaje: *capacidad de análisis segmental del lenguaje y la implicación de la memoria de trabajo* en el procesamiento de las unidades constituyentes del lenguaje (Liberman, Shankweiler, Carter y Fischer, 1972; Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Mann y Liberman, 1984; Shankweiler y Liberman, 1972; Shankweiler y Liberman, 1976;). Explican que la conciencia de la segmentación fonológica es necesaria específicamente para la lectura pero no en la expresión o comprensión oral.

Pese a la existencia de trabajos experimentales muy rigurosos y publicaciones de gran relevancia sobre el tema (Carr, 1981; Vellutino, 1979a, Vellutino, 1979b;), la hipótesis del déficit perceptivo y de la *madurez para la lectura* siguió manteniéndose durante algunos años (Mason, 1980; O'Neill y Stanley, 1976) produciéndose interesantísimos y encontrados debates al respecto, por ejemplo en el trabajo de Vellutino de 1979 (b). A este respecto, los datos del presente trabajo (como se verá más adelante) en lo que se refiere a las creencias u opiniones de los docentes a cerca de la enseñanza inicial de la lengua escrita, parecen señalar que aún se mantiene la idea de que se debe favorecer el desarrollo de ciertos componentes de la *madurez para la lectura* como elementos de verdadera relevancia para este proceso educativo.

### **2.2.2. El proceso del reconocimiento de palabras: Teoría de la Doble Vía**

A la luz de distintos trabajos que sostenían empíricamente la postura de que los principales procesos implicados en la lectura y la escritura tenían que ver con componentes lingüísticos, comenzaron a surgir distintas teorías que explicaban cómo el cerebro procesaba información impresa. Es decir, la psicología cognitiva comenzó a plantearse ¿Qué procesos cognitivos se ponen en marcha cuando leemos?

Cómo vimos anteriormente cuándo explicamos qué entendemos por lengua escrita (Capítulo 1), las definiciones sobre el complejo acto que es leer y escribir han sido diversas en función del área de conocimiento del que se haga la pregunta. Para la psicología cognitiva, leer es una tarea de alta complejidad que implica la integración de información visual, ortográfica, fonológica y semántica (Ziegler *et al.*, 2008); en definitiva, leer supone un complejo acto de procesamiento de la información que permite transformar el texto impreso en texto pronunciado o lo impreso en significado (Coltheart, 2005) Comprender esta compleja tarea supone dividirla al menos en tres niveles: 1) Identificación de letras; 2) Reconocimiento de la palabra impresa; 3) Procesos de comprensión (Procesos sintácticos y Procesos semánticos). Por una cuestión puramente organizativa, en este apartado sólo se explicarán los dos primeros, dejando el siguiente aspecto al apartado dedicado a la comprensión textual.

#### **2.2.2.1. Identificación de letras.**

Durante años se ha mantenido el debate sobre cómo el cerebro procesa la información impresa: unos sostienen que la unidad mínima a procesar es la palabra y otros afirman que la unidad mínima que se procesa es la letra (Cuetos, 2011a; van Order y Kloos, 2005). Ambas hipótesis han tenido mayor o menor apoyo e inevitablemente una importante repercusión sobre los métodos de aprendizaje: si la unidad mínima a procesar es la letra, los métodos fónicos serían los más oportunos; si la unidad mínima a procesar es la palabra, entonces los métodos de enseñanza de la lengua escrita más óptimos serían los métodos globales.



Como Cuetos (2011) explica, resulta más fácil encontrar o reconocer una letra cuando ésta forma parte de una palabra que cuando aparece de manera aislada, se reconocen con mayor rapidez las series de letras que se ajustan a reglas de ortografía que las series de letras no relacionadas. No obstante, sin algún tipo de reconocimiento anterior a la palabra, podríamos producir un gran número de confusiones en palabras que tengan variaciones mínimas. Por ejemplo *Casi* por *Caso*. Las teorías que sitúan a la letra como la unidad mínima de procesamiento indican que al estar las palabras conformadas por letras es natural que procesemos primero éstas. Antes de entrar en este debate, cabe preguntarse ¿Cómo procesa el cerebro la información impresa?

Cuando una persona lee sus ojos no se desplazan por el texto de forma errática o al azar, sino que lo hacen en forma de movimientos sáccadicos que se intercalan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles. Estos periodos permiten al lector procesar un trozo de material escrito y los movimientos saccádicos lo llevan al punto de fijación siguiente con el objetivo de que quede situado frente a la fóvea. La fóvea es la parte de la retina que procesa las palabras ya que posee la resolución necesaria para procesar las letras (Dehaene, 2009). La necesidad de que las palabras queden centradas en la fóvea es lo que explica porqué los ojos están en constante movimiento cuando nos enfrentamos a un texto.

Las letras se identifican como tal independientemente de la forma que presenten como estímulo, bien sea una *S*, una *s* o una *Œ*, estén al inicio, en el medio o al final de una palabra (Cuetos, 2011; Dehaene, 2009; Wolf, 2008).

Cómo puede procesar las letras nuestro cerebro como un estímulo verbal además de visual ha sido largamente discutido. Dehaene (2009) propone una interesante y atractiva teoría llamada *Hipótesis del Reciclaje Neuronal*. Esta hipótesis sostiene que nuestra capacidad de reconocer las palabras al leer utiliza el sistema neuronal especializado en el reconocimiento de los objetos. Explica que tenemos una red cerebral cuyas uniones entre las áreas visuales y del lenguaje son lo suficientemente plásticas como para reciclarse a sí mismas y reconocer las formas de las letras. Observa que muchos de los símbolos y letras utilizados en los sistemas de escritura de todo el mundo están basados en formas y rasgos visuales muy similares a los objetos que podemos encontrar en la naturaleza.

“Durante la evolución como durante los primeros años de nuestra vida, las neuronas llegan a tener una fina sintonía con las configuraciones existentes en nuestro entorno. Después, la escritura toma el mismo camino. Cada vez que un nuevo sistema es inventado, converge a base de ensayo y error con las formas características de las *protoletras*, que ya estarían codificadas profundamente en el nuestro cortex cerebral de primate. En general, el análisis de los sistemas de escritura subrayan el hecho de la forma de las letras no es una elección cultural arbitraria. El cerebro limita el diseño de un sistema de escritura eficiente tanto que en realidad hay poco espacio para el relativismo cultural. Nuestro cerebro primate sólo acepta un conjunto limitado de formas.” (Dehaene, 2009, página 179).

Wolf (2008), sostiene que parecería más probable que el cerebro lector hubiera reutilizado rutas neuronales antiguas, diseñadas en su origen no solo para procesar información visual, sino también para conectarla con áreas lingüísticas y de formación de conceptos.

Una vez establecido y aclarado como nuestro cerebro procesa las letras como unidad mínima, y cómo recicla otros núcleos cerebrales existentes para enfrentarse al texto escrito, cabe preguntarse cómo accedemos a unidades mayores, cómo accedemos a las palabras.

### **2.2.2.2. Reconocimiento de la palabra escrita.**

Han existido, desde trabajos procedentes de la investigación en psicología cognitiva y en psicolingüística, distintos modelos que explican cómo el cerebro procesa la palabra impresa. Uno de ellos fue el modelo Logogen de Morton (1969). Dentro de este modelo, utilizado para explicar la lectura de palabras conocidas, se entiende que el logogen es un *almacén* cognitivo que aglutina información sobre la palabra de distintas fuentes, auditiva, visual, contextual,... qué permite reconocer el estímulo escrito cuando se le presenta. A lo largo de los años, Morton reformuló y actualizó su modelo (comentado en Coltheart, 2001; y en Rueda, 2003), de tal manera que diera respuesta a una cantidad mayor de problemas o dudas que fueron planteándose cómo por

ejemplo por qué se producía el efecto del *priming* semántico<sup>2</sup>. Sin embargo, parece que son los modelos duales los que más aceptación tienen dentro de la comunidad científica, aunque no están exentos de críticas. Dentro de éstos, aunque han sido propuestos varios (como el de Coltheart, 1978 o el de Seidenberg y McClelland, 1989<sup>3</sup>) sólo entraremos a explicar y profundizar en uno de ellos: El modelo de Doble Vía de Coltheart (1980, 1996; 2000, 2005, 2006b, 2006c, Castles y Coltheart, 1993; Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001; Weekes y Coltheart, 1996;).

Fundamentalmente nos ceñiremos exclusivamente a él, por cuatro razones:

- 1) Es el modelo más consolidado y el que mejor sigue explicando los datos experimentales (Cuetos, 2011a).
- 2) Un gran número de trabajos aportan datos que apoyan el modelo obtenidos al analizar sujetos con dislexia del desarrollo (Castles y Coltheart, 1993, 1996; Castles, Bates, Coltheart, Luciano y Martin, 2006; Weekes y Coltheart, 1996; Ziegler *et al.*, 2008) y con dislexia adquirida como producto de lesiones cerebrales (Coltheart, 2006a).
- 3) El modelo de la doble vía de Coltheart ha encontrado soporte en datos empíricos para explicar cómo los lectores expertos se enfrentan al reconocimiento de palabras impresas (Finkbeiner y Coltheart, 2009; Petroula, Coltheart, Saunders y Yen, 2010). Además, aunque esto es discutido y motivo de controversia (que será abordado más adelante), este modelo puede explicar cómo los niños aprenden a leer.
- 4) Distintos y recientes trabajos, desde técnicas de neuroimagen, aportan datos que validan la existencia de este modelo (Cuetos, 2011a).

A lo largo de los años Coltheart ha ido modificando y actualizando su modelo gracias a la investigación añadiendo elementos nuevos o reconceptualizando

---

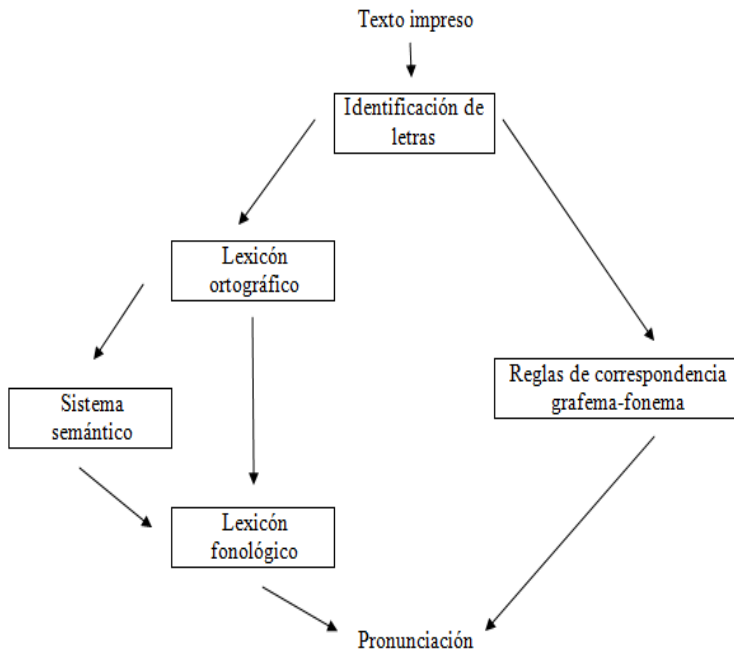
<sup>2</sup> El *priming* semántico hace referencia al efecto de facilitación que tiene lugar cuando se presenta una palabra clave antes que otra con significado similar o con alguna relación semántica (Rueda, 2003)

<sup>3</sup> Aunque el modelo de Seidenberg y McClelland (1989) ha sido tomado como un modelo en triángulo, pues en sus inicios la estructura que proponían tenía tal aspecto, Coltheart (2005) sostiene que los propios autores afirmaban que su modelo era dual.

algunos ya existentes para solventar algunas dificultades que se presentaban. El cambio más sustancial en el modelo fue el que se produjo en el trabajo de Coltheart *et al.* (2001).

Aunque, en principio, el modelo de doble vía fue creado para explicar los procesos de lectura en voz alta (*Reading aloud*) y la lectura comprensiva, se considera válido para explicar también los procesos implicados en la escritura (Weekes y Coltheart, 1996). Nosotros sólo haremos referencia al modelo explicado en lectura, sin embargo, será utilizado para entender también los procesos implicados en la escritura.

En términos generales, desde este modelo, podemos decir que tenemos dos rutas por las que procesamos la información impresa: la ruta léxica y la ruta no léxica o fonológica. Leer por la ruta léxica nos permite identificar las palabras accediendo a las representaciones que tenemos almacenadas en nuestro léxico visual de manera directa. Cuando utilizamos la vía fonológica, leemos las palabras transformando cada uno de los grafemas (letras o conjunto de letras) en sus correspondientes sonidos o fonemas.



**Figura 1. Modelo de doble vía (Coltheart, 2006, página 9).**

## La ruta léxica

La ruta léxica es utilizada para reconocer palabras que son conocidas y familiares para el lector. Maneja información grafémica para acceder al significado de las palabras y a su pronunciación gracias a la existencia de un lexicón mental para palabras conocidas. Cuando una palabra familiar es procesada por el sistema visual, el lexicón ortográfico reconoce la palabra y directamente accede al significado y a la fonología. La existencia de esta ruta implica la activación de un lexicón interno que contiene conocimiento sobre los sonidos y la pronunciación de las letras que conforman las palabras reales y conocidas y que, al ser conocidas, esa información ya se encuentra almacenada en el lexicón (Coltheart, 2005).

Aunque cualquier concepción lineal de la lectura deba ser vista con cautela, ya que los procesos intervinientes son interactivos (Wolf, 2008), se ha optado por explicar de esa manera el proceso que sigue nuestra *maquinaria mental* cuando se enfrenta a una palabra conocida del siguiente modo (Coltheart, 2005; 2006): 1) se debe localizar la palabra familiar impresa en el lexicón interno, para ello se debe identificar cada una de las letras que la conforman. 2) A continuación, se produce la identificación de diferentes patrones de distintas configuraciones de conjuntos de letras, en definitiva, se lleva a cabo la identificación de patrones ortográficos, lo que activará el lexicón ortográfico. 3a) En caso de que se conozca el significado, se accederá al sistema semántico, lugar dónde se accederá al significado o concepto que se activará no sólo desde las palabras escritas, sino también desde las palabras habladas, estímulos visuales, olfativos, etc. (Cuetos, 2011a). El sistema semántico almacena, de alguna manera, toda la información disponible que defina de manera compleja un concepto, y por tanto será conocimiento que proceda de distintas fuentes de estímulos. 3b) en caso de que no se conozca el significado, pero sí cómo se pronuncia la palabra, se activará directamente el lexicón fonológico, lexicón que será activado 4) también desde el sistema semántico. 5) La información pasará después a activar los patrones articulatorios implicados en el habla y nos llevará a la lectura de la palabra impresa.

En sistemas ortográficos opacos<sup>4</sup> (como el inglés o el francés) o en sistemas ortográficos transparentes (como el español o el italiano) al incorporar palabras irregulares en la correspondencia fonema-grafema, es necesario utilizar la vía léxica para acceder correctamente a la pronunciación y significado de dichas palabras. Nótese la dificultad que entrañaría pronunciar /eIt/ cuando se lee *eight* (ocho en inglés) sin esta ruta; o en castellano pronunciar /feisbuk/ al leer *facebook* (una famosa red social en Internet) o /guguel/ al enfrentarse a *Google* (Un conocidísimo motor de búsqueda en la red).

Como Coltheart (1996) expone, la existencia documentada de casos de sujetos con dislexia fonológica es un argumento clave para defender su modelo de doble ruta. Un sujeto con daños en la ruta fonológica, que no podría leer satisfactoriamente palabras desconocidas, nuevas o pseudopalabras, puede, sin embargo, leer palabras familiares (utilizando la vía léxica). Otros casos documentados en esta línea pueden leerse en Castles y Coltheart (1993, 1996).

Como hemos ido viendo, esta ruta es necesaria y muy útil cuando estamos ante palabras irregulares en nuestra lengua y con palabras que ya hemos leído más veces. Sin embargo, aunque un lector experto puede poseer una ingente cantidad de vocabulario en su lexicón – Coltheart (2006) estima que algunos lectores pueden tener 20.000 o más palabras en su léxico interno – siempre podemos enfrentarnos a palabras nuevas o desconocidas, más aún si hablamos de lectores incipientes. Es necesario que exista otro mecanismo que nos permita leer este tipo de palabras: La ruta fonológica.

---

<sup>4</sup> Como se explicó anteriormente, los sistemas ortográficos alfabéticos, basados en la correspondencia entre fonemas y grafemas, son considerados como transparentes cuando dicha correspondencia es prácticamente biunívoca, y opacos o profundos (*deep*) cuando la relación entre ortografía y sonido es arbitraria (Cuetos, 2011a).

## **La ruta fonológica**

La ruta fonológica implica hacer el uso de algunas reglas que relacionen segmentos de ortografía con segmentos de fonología. Es decir, esta ruta conlleva conocer las reglas de correspondencia fonema-grafema<sup>5</sup>. La existencia de esta ruta nos permite explicar cómo un lector puede decodificar una palabra que nunca ha visto antes o que no existe (pseudopalabras, *pseudowords* o *nonwords*). De acuerdo con Coltheart (2006c), cuando nos enfrentamos a una palabra que nos es completamente desconocida no podemos utilizar el lexicón interno, porque no tenemos una representación de cómo suena esa secuencia de letras. Por lo tanto, se debe proceder de alguna manera a transformar esa secuencia desde lo impreso hasta los sonidos. Aunque se trata de componentes muy pequeños y elementales, resultan determinantes para poder llevar a cabo el proceso de lectura (Coltheart, 2005). Ya que, la utilización de esta ruta, en definitiva, implica la capacidad para sintetizar y combinar los sonidos a fin de formar unidades más grandes como las sílabas y las palabras (Wolf, 2008).

Las palabras regulares pueden leerse correctamente utilizando las dos rutas, pero las palabras con irregularidades en la correspondencia fonema-grafema, como se mostró anteriormente, sólo pueden ser leídas por la ruta léxica. De hecho son bastantes los autores que afirman que ambas rutas operan de manera conjunta en los lectores expertos (Cuetos, 2011a; Dehaene, 2009; Roberts, Christo y Shefelbine, 2011; Rubenstein, Lewis y Rubenstein, 1971; Rueda, 2003). Dehaene (2009, p. 40) afirma “cuando leemos, ambas rutas están en constante colaboración y ambas contribuyen a la especificación de la pronunciación de las palabras”.

A este respecto, es interesante la apreciación que hace Wolf (2008). La autora sugiere que los lectores expertos utilizan una de las dos rutas de manera preferente, así hay lectores que aún teniendo plenamente operativas ambas formas de acceder al léxico utilizan con mayor frecuencia una de ellas.

---

<sup>5</sup> Coltheart (2005) utiliza el término grafema para referirse a cualquier letra o secuencia de letras que representan un solo fonema. En castellano tenemos pocos ejemplos de secuencias de letras que representan un sonido, como qu o ch, pero en sistemas opacos, como el inglés, esto es más frecuente como ocurre con –gh en enough /I'nʌf/ (suficiente en inglés).

## Reconceptualizando el modelo y algunas críticas.

Cómo se comentó anteriormente, uno de los mayores cambios sufridos por el modelo de Doble vía de Colheart se produjo en 2001 (Coltheart *et al.* 2001).



**Figura 2. Modelo de Doble Ruta en Cascada (Coltheart *et al.*, 2001, página 214)**

Una cuestión difícil de solventar del modelo dual era su carácter secuencial y modular, es decir, desde el modelo de doble vía cada módulo no se activaba hasta que terminaba el funcionamiento del módulo anterior, lo que ralentizaría el proceso y no explicaría algunos sucesos que tienen lugar cuando nos enfrentamos a la lectura.

El nuevo modelo que Coltheart *et al.* (2001) propusieron, el modelo de *Doble Ruta en Cascada*, presenta una activación basada en ciclos en el que cada



módulo va activando o inhibiendo los siguientes mientras el procesamiento de la información ocurre. En la Figura 2 se puede ver un esquema de éste modelo. Desde el modelo de Doble Ruta en Cascada, la ruta fonológica operaría de manera serial, pero la vía léxica funcionaría de manera paralela y en cascada. Como Cuetos (2011a, p.46) expone, “*con este modelo se explican algunos datos difíciles de explicar con el modelo tradicional, por ejemplo por qué la vía léxica suele ser más rápida que la subléxica*”.

La existencia de este modelo, permite explicar además por qué las palabras de alta frecuencia se leen más rápido que las palabras de baja frecuencia, por qué las palabras se leen más rápido que las pseudopalabras, más rápido las regulares que las irregulares, por qué los pseudohomófonos<sup>6</sup> se leen más rápido que las pseudopalabras no homófonas, el efecto Stroop sensible a la posición<sup>7</sup>, etc. (Coltheart *et al.*, 2001; Coltheart, 2005, 2006b).

En los últimos años, como Rueda (2003) y Cuetos (2011a) explican, han surgido otros modelos que cuestionan la independencia de las dos rutas, un corolario clave en el modelo dual; otros modelos, directamente niegan la existencia de rutas. Los primeros, proponen una alternativa visual-fonológica a las dos rutas (Ehri, 2005); los segundos, proponen la lectura por analogía como solución (Goswami, 1990, 1993).

La alternativa visual-fonológica postula que el reconocimiento visual de las palabras se realiza gracias a las conexiones sistemáticas que establece el lector entre la palabra escrita y la pronunciación; La lectura se efectuaría por la formación de conexiones sistemáticas entre las unidades visuales (ya sean letras, conjunto de letras o palabras enteras) y la pronunciación almacenada.

La lectura por analogía postula que los lectores pronuncian y acceden al significado de las palabras por la síntesis de información fonológica de palabras ortográficamente similares a otras que ya conocen.

---

<sup>6</sup> Las palabras pseudohomofonas son pseudopalabras que se pronuncian exactamente igual que otras palabras existentes pero se escriben de manera diferente

<sup>7</sup> El efecto Stroop sensible a la posición, demostró que en una tarea en la que en una palabra de color en el que la palabra está impresa, la respuesta a la velocidad de emitir el nombre de la palabra es más rápido cuando la palabra comienza por la misma letra que el color a nombrar que cuando no ocurre así, por ejemplo, se emitiría antes la respuesta “red” cuando la palabra es “rat” que cuando la palabra es “cot”. (Coltheart, 2006, p. 13).

Finalmente, Dehaene (2008) hace otro tipo de críticas, basándose fundamentalmente en el relativo escaso conocimiento científico que existe aún sobre cómo funciona el cerebro humano. A este respecto, expone: “Incluso el modelo de doble ruta, probablemente esté subestimando la verdadera complejidad de los sistemas neuronales implicados en la lectura” (página 41).

### **2.2.3. Conciencia fonológica**

Los pioneros trabajos de Vellutino y Liberman (comentados anteriormente) sugirieron de manera temprana que las dificultades específicas de lectura y escritura eran ocasionados por un procesamiento defectuoso de unidades lingüísticas menores y de lo que ellos denominaron conciencia fonológica. Actualmente parece bastante aceptada la idea de que en los sistemas alfabéticos es un requisito indispensable haber desarrollado habilidades de conciencia fonológica para alcanzar unos niveles óptimos de lectura (Alegría, 2006; Castles y Coltheart, 2004; Clemente, 1987; Defior, 2008; Jiménez y O’Shanahan, 2008; Morais, 1994; Scanlon y Vellutino, 1996; Scarborough, Ehri, Olson y Fowler, 1998; Serrano y Defior, 2011; Wolf, 2008). Hay algunos trabajos, como los de Goswami (1990, 1993), que relativizan o reformulan el poder de la conciencia fonológica a favor de otras hipótesis como el efecto de la analogía en el reconocimiento de palabras, según la cual los niños ponen en marcha una estrategia por la cual detectan analogías entre palabras que comparten ortografía o patrones similares de deletreo, o el *priming* fonológico que permite activar secuencias fonológicas similares a otras ya conocidas como forma de acercarse al conocimiento de los sonidos que conforman las palabras. En cualquier caso, nosotros daremos argumentos a cerca de la necesidad de la conciencia fonológica en sistemas alfabéticos, si no como requisito para acceder a la lectura, si como un elemento crucial en el desarrollo de la misma.

Si un niño no puede apreciar que las palabras pueden ser fragmentadas en componentes más pequeños, será extremadamente difícil adquirir el *principio alfabético* que regula las correspondencias existentes entre los grafemas que conforman las palabras escritas y las secuencias de fonemas que otorgan la forma a la palabra de manera oral (Scarborough *et al.*, 1998).

La conciencia fonológica es la habilidad que permite operar de manera explícita con unidades lingüísticas menores a la palabra, y por lo tanto fundamental para leer y escribir. Alegría (2006), lo define como la habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas. Para Serrano y Defior (2011), la conciencia fonológica es: “*La habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas.*” (página 3). Siguiendo a estas autoras, podemos establecer cuatro niveles de conciencia segmental:

1. La conciencia léxica, entendida como la capacidad de identificar las palabras que constituyen unidades lingüísticas mayores, las frases, manipulándolas de distinta forma.
2. La conciencia silábica, como la habilidad para fragmentar y operar con las unidades silábicas que componen las palabras.
3. La conciencia intrasilábica, la habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante o grupo de consonantes antes de la primera vocal) y la rima (la vocal y consonantes que las siguen) (Ehri, 2005).
4. La conciencia fonémica, entendida como la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas que componen la corriente acústica del habla.

El desarrollo de todas estas habilidades se produce de manera secuencial, como un *continuum* en el que sin duda influye la instrucción educativa recibida. Son distintos los investigadores que sitúan entre los 3 o 4 años el inicio de la conciencia fonológica, a esta edad en el nivel de rima y conciencia silábica, pero no es hasta los 6 -8 años cuando los niños no adquieren la habilidad de manipular y operar conscientemente sobre los sonidos del habla (Defior y Serrano – 2011 – sitúan esta habilidad entre los 6-7 años, mientras que Aguilar, Marchena, Navarro, Mechano y Alcalce -2011- lo sitúan en los 8 años). Aunque pueda parecer que estas habilidades emergen espontáneamente, no es un hecho cierto, ya que si lo fuera hasta personas que nunca han recibido un entrenamiento en habilidades lectoras, como personas analfabetas, lo desarrollarían. Ya en los años 70 y 80 del s. XX, los trabajos de Morais (Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986; Morais, Cary, Alegría, y Bertelson, 1979) demostraron que la conciencia fonológica no aparece en personas no alfabetizadas. El equipo de Morais estudió a un grupo de adultos analfabetos

que jamás habían aprendido la lengua escrita comparándolos con otros adultos que acudieron a clases de alfabetización. Los adultos analfabetos fueron incapaces de realizar tareas en las que se les demandaba que operaran con unidades lingüísticas menores, añadiendo o quitando fonemas a distintas expresiones, mientras que los adultos que habían acudido a clases de alfabetización pudieron realizar las tareas perfectamente. Otros trabajos más recientes en esta línea, como los ya comentados trabajos de Carreiras *et al.* (2009) y de Rocha de Souza y Brandao-Neto (2004) encontraron que recibir un programa de alfabetización en el que se trabaja la conciencia fonológica, entre otras habilidades, modifica el cerebro de los nuevos lectores, encontrando diferencias notables en la activación de las zonas cerebrales implicadas en tareas de conciencia fonológica.

Sin embargo, aunque está claro que las habilidades para operar con las unidades lingüísticas menores implicadas en el reconocimiento de palabras son necesarias en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, no parece del todo esclarecida la secuencia y causalidad del desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo lector. Es decir, ¿la conciencia fonológica se desarrolla como requisito previo al proceso de alfabetización o es consecuencia del mismo? Sobre este aspecto hay posturas encontradas, por ejemplo, Stanovich (1993) parecen sugerir que la conciencia fonológica juega un rol causal para el desarrollo lector. Mientras que los trabajos de Morais *et al.* (1979; 1986) apuntan que sólo cuando una persona es sometida al proceso de alfabetización puede desarrollar habilidades de conciencia fonológica. Otros trabajos como los de Byrne, Fielding-Bamsley y Ashley (2000) sugieren la existencia de un tercer factor, independiente de ambos procesos, pero cuya influencia en el desarrollo les hace funcionales a ambos, una especie de eficiencia en el procesamiento general de la información o habilidad de aprendizaje. Y otros, como Defior y Serrano (2011) apuntan a que antes de la enseñanza formal de la lengua escrita se observan ciertos niveles de conciencia segmental pero es el contacto con el lenguaje escrito el que hace a los niños conscientes de la existencia de las unidades menores que lo conforman, los fonemas.

No parece que sea una discusión fácil de resolver. De hecho, Dehaene (2009) define este problema de una divertida forma: *A Chicken and Egg Problem* – el problema del huevo y la gallina. Castles y Colheart (2004), realizaron una interesantísima revisión sobre el tema y sobre este debate (aún vigente), y llegaron a la siguiente conclusión:

“Es posible que no se pueda aportar una evidencia inequívoca satisfactoria sobre la relación causal entre el conocimiento fonológico ni el éxito en el aprendizaje de la lectura, no se ha encontrado ningún trabajo que lo demuestre. Al menos hasta ahora.” (Castles y Coltheart, 2004, página 105).

Lo que sí parece un hecho suficiente probado es que la conciencia fonológica es un elemento sustancial para el satisfactorio aprendizaje del lenguaje escrito. Sin duda, esto tiene importantes repercusiones pedagógicas, pues será necesario incluir y desarrollar planes de fomento de la conciencia fonológica dentro de los diseños pedagógicos de la lengua escrita si queremos que los niños lleguen a estar óptimamente alfabetizados.

#### ***2.2.4. Desarrollo del aprendizaje de la lectura***

Cómo un niño aprende a la lengua escrita ha sido uno de los campos más prolíficos y discutidos sobre la investigación en psicolingüística (Una interesante revisión se puede ver en Rueda, 2003; una visión completa e integradora de este proceso es descrito en Wolf, 2008). Nosotros, expondremos brevemente el modelo de fases de Frith (1985), fundamentalmente porque sigue siendo utilizado y cuestionado hoy día.

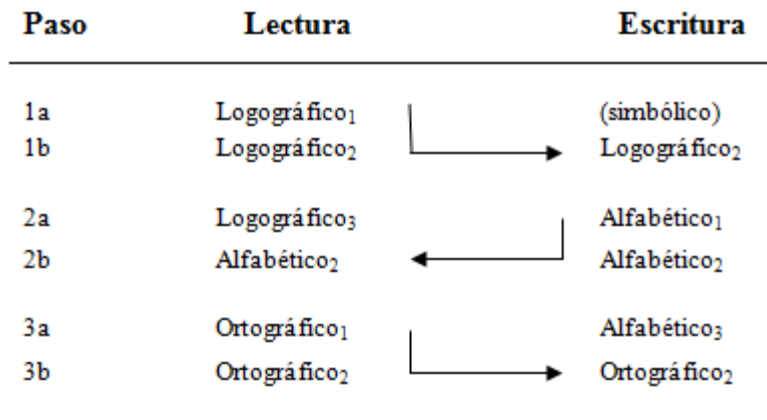
En 1985 Uta Frith introdujo un modelo de aprendizaje de la lectura que distingue tres etapas en el mismo. Los niños se mueven a través de ellas constantemente durante meses o años, entre tanto se producen un número impresionante de cambios en la mente infantil. Las tres etapas son denominadas *Logográfica*, *Alfabética* y *Ortográfica*.

- 1) *Fase 0*: Según Frith (1985), los niños desarrollarían, antes de entrar en las fases, algún tipo de sensibilidad hacia lo impreso, aunque no implique suficientes habilidades lingüísticas para considerar que ya ha entrado en la primera fase. Sólo cuando el niño tiene una base de conocimiento pre-alfabetizador es cuando entraría en ella.
- 2) *Etapas Logográfica*: Se refiere al reconocimiento instantáneo de palabras familiares. Los rasgos gráficos de estas palabras dan importantes pistas en este proceso. En esta etapa, el orden de las letras es ignorado y los factores fonológicos son claramente secundarios, ya que los niños pronuncian la palabra una vez que la han reconocido. Si

el niño o niña no conoce la palabra, simplemente no la *lee*. El ejemplo más típico que se suele poner al hablar de esta etapa es la palabra *Coca-Cola* (*CocaCola*). Serían los rasgos característicos del logotipo lo que llevaría al niño a identificar la palabra y reconocerla como tal, en tal caso sería indiferente que pusiera CacoCola, pues el niño se serviría de las pistas visuales, los rasgos definatorios del logotipo para identificarla. Cuando el niño comenzara a desarrollar cierto tipo de sensibilidad al conocimiento fonológico sería cuando pasara a la fase 2.

- 3) *Etapa alfabética*: hace alusión al conocimiento y uso de las correspondencias fonema-grafema. Es una habilidad analítica que implica un acercamiento sistemático a estas relaciones de correspondencia. En esta etapa, el orden de las letras y los factores fonológicos juegan un rol crucial. La estrategia alfabética sería utilizada para leer las primeras palabras y pseudopalabras. Una vez introducida esta estrategia, comenzaría a desarrollarse la siguiente estrategia, la ortográfica.
- 4) *Etapa Ortográfica*: se refiere al análisis de las palabras en unidades ortográficas sin utilizar las reglas de conversión fonema-grafema. Las unidades ortográficas, representadas por los morfemas, serían internamente representadas como una secuencia acústica en la que se identificaría el orden de los sonidos letra a letra. Aunque serían un conjunto limitado de unidades conocidas, pueden ser utilizadas en un número infinito de combinaciones y por tanto en un número infinito de palabras.

Las etapas que propone Frith (1985) no son estancas si no que coexistirían en el tiempo, y se utilizarían en función de la tarea demandada. La autora propone una secuencia de fases, diferente en función de si estamos ante procesos de lectura o de escritura, aunque el contenido de las mismas sería exactamente igual. Esta secuencia lleva a Frith a hablar de un *modelo de seis pasos* (Frith, 1985, p. 310). En la Figura 3 se puede observar las secuencias que propone. En cada etapa hay dos subetapas, y cada una de ellas tiene tres niveles, siendo el nivel 1 un dominio elemental de la estrategia pero sólo el paso 3 es el que permite llegar a la etapa siguiente. Además, como esta autora expone los errores en el desarrollo de cada una de las fases es lo que explicaría la existencia de distintos tipos de dislexia.



**Figura 3. El modelo de seis pasos en el aprendizaje de las habilidades de lectura y Escritura. (Frith, 1985, p. 311)**

El modelo de Frith ha recibido algunas críticas. Por ejemplo, Alegría (2006), expone fundamentalmente dos argumentos: 1) no existen datos empíricos que permitan afirmar que la sucesión de pasos que propone tenga una realidad psicológica y 2) existen trabajos que demuestran la impermeabilidad total entre los logogramas y las palabras escritas alfabéticamente. Otros, como Ehri (2005) reconceptualizan la idea de etapa logográfica, y hablan de etapa pre-alfabética, en la que los niños tienen algún rudimentario conocimiento sobre la lengua escrita, y reconocen algunas claves visuales en palabras conocidas, lo que les permite anticipar la palabra entera. Ehri arguye, que debido a que, en sociedades occidentales, estamos inmersos en contextos letrados, todos los niños disponen desde temprano de algún tipo de información sobre la lengua escrita antes de enfrentarse a una enseñanza formal.

### **2.2.5. Comprensión textual desde el comienzo de la alfabetización.**

Los modelos clásicos de comprensión, como el modelo de Kintsch (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998; Kintsch y Rawson, 2005), explican que comprender es un ejercicio de atribución de significados que requiere, por un lado identificar las distintas ideas contenidas en el texto y sus relaciones, por otro lado conectar las ideas del texto con las propias y finalmente regular estratégicamente ese proceso dependiendo del propósito del texto y del lector. El proceso de comprensión de un texto, de acuerdo a Kintsch y Rawson (2005) ocurre de la siguiente manera:

- En primer lugar, el nivel lingüístico, implica el procesamiento de las palabras particulares y las frases contenidas en el propio texto. El lector deberá transformar los símbolos gráficos que aparecen en una página (proceso del que hablamos anteriormente). En este nivel, por tanto, estarían involucrados los procesos perceptivos, el reconocimiento de palabras y la asignación de roles a estas palabras dentro de las frases.
- Después, deberá producirse un análisis semántico que determinará el significado del texto. Los significados de las palabras se combinan formando unidades de contenido o proposiciones. Todas las proposiciones del texto están interrelacionadas en una compleja red de información textual que se denomina *microestructura del texto*. Ésta se construye a través de las complejas relaciones entre el texto y su sintaxis y un análisis de la coherencia en la relación de las proposiciones contienen marcadores de cohesión lingüística. Algunos de estos marcadores, cómo las inferencias, tienen un papel fundamental en la comprensión (Son muchos los trabajos que han documentado esta relación, como por ejemplo Kendeou, Bohn-Gettler, White y van den Broek, 2008; Pike, Barnes y Barron, 2010; Oakhill, Cain y Bryant, 2003; van den Broek, 1990). Todas las partes de un texto están también relacionadas semánticamente. La microestructura está organizada en unidades mayores que conforman el texto como unidad global que denominamos *macroestructura*.



Captar la existencia de la macroestructura implica el reconocimiento de temas globales y sus relaciones que frecuentemente se organizan de acuerdo a esquemas retóricos familiares. Llegar a comprender y extraer ideas de la micro y macroestructura de forma conjunta se llama *texto base*. Otros autores como Sánchez, García y Rosales (2010) han denominado *representación superficial* a la representación mental que un lector hace sobre las ideas generales y contenidos de un texto.

- El texto base o representación superficial de un texto resulta suficiente para reproducir las ideas contenidas en el mismo, parafrasearlas o seleccionar información determinada. Una comprensión más profunda del texto, llamada *modelo de la situación*, que implica la construcción de un modelo mental a partir de la información contenida en el texto, requiere la integración de la información proporcionada por el mismo con los conocimientos previos del lector y sus metas de lectura (Sánchez, García y Rosales, 2010; Solé, 1992). Como explican Kintsch y Rawson (2005) y Sánchez y García-Rodicio (2014) una de las cosas más interesantes de la construcción del modelo de la situación, es que los conocimientos previos que se activan no tienen sólo que ver con información verbal, sino con imágenes, sentimientos y experiencias personales que permiten al lector atribuir un significado más profundo de lo que leen.

En muchas ocasiones los procesos de integración de la información se vuelven costosos, difíciles e incluso imposibles por la existencia de algún tipo de desconocimiento o por la existencia de contradicciones, por carecer de metas para la lectura o por no identificar los propósitos de los textos. En estos casos resulta indispensable que el lector sea capaz de detectar posibles errores en el proceso de comprensión lo que supone una importante actividad de *metacognición y de control de la comprensión*. Ser capaz de poner en marcha estrategias en este sentido ayudará al lector a formar una representación del texto más rica y profunda en su memoria. Nelson y Narens (1990) y Otero (2002) señalaron que los procesos metacognitivos implicados en la comprensión de textos son dos: evaluación o supervisión de la comprensión y control o regulación de la comprensión. El primero de ellos consiste en detectar cuándo se no se está comprendiendo y el segundo de ellos, la regulación de la comprensión, implicaría la puesta en práctica de diversas estrategias para solventar esos problemas detectados.

Markan (1977, 1979) descubrió, a través de un interesante diseño experimental en el que se pedía a distintos niños que juzgaran la comprensión de diferentes textos con contradicciones o errores intencionales en el mismo, cómo los pequeños van aumentando su nivel de control de la comprensión a medida que su nivel de formación y edad crecen. Los trabajos de Otero y Campanario (1990, 1992) utilizando el mismo paradigma con sujetos mayores, indican conclusiones similares a los de Markman.

Cuando se ponen en marcha estas estrategias metacognitivas el lector es capaz de detectar y resolver posibles contradicciones en el texto, entre varios textos o entre sus ideas y el propio texto, este grado de comprensión puede ayudar al lector a resolver otras tareas más complejas como el grado de concordancia y consecución de sus propias metas de lectura. A este nivel de comprensión, más complejo y profundo, Sánchez, García y Rosales (2010) lo han denominado *Comprensión Crítica o Reflexiva*.

Las metas de lectura parecen ser un gran indicador del éxito en alcanzar el modelo de la situación y de comprensión reflexiva. Algunos trabajos recientes como el de Lynch y van den Broek (2007) lo confirman y añaden además, que la detección de las metas de los personajes participantes en distintas narraciones ayuda a lectores incipientes a mejorar la comprensión de su lectura.

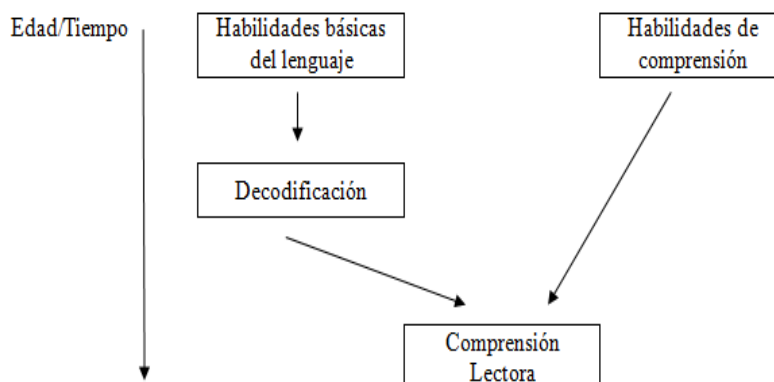
Una de las formas más útiles para ayudar a los lectores a darse cuenta de si están o no comprendiendo es la utilización de preguntas. Conscientes de esta relación, McMaster *et al.* (2014) diseñaron un estudio experimental en el que comprobaron qué tipo de preguntas y en qué momento de la lectura resultaban más efectivas. Estos investigadores diseñaron distintas situaciones de lectura con un grupo de 62 escolares con dificultades de comprensión. Sus datos parecen sugerir que las preguntas causales son más efectivas para garantizar la comprensión que las preguntas generales, realizadas tanto durante la lectura como después de la misma, aunque cuando se realizaron preguntas durante la lectura éstas parecían más efectivas.

Teniendo como base las ideas que nos permiten entender el proceso de comprensión lectora y sus elementos constituyentes, cabría preguntarse si es útil para el objeto de nuestro estudio, la alfabetización inicial; Sería necesario plantearse cómo llevar estos hallazgos a las aulas dónde se inicia a los alumnos en los procesos de alfabetización formal y si se pueden llevar a cabo

acciones educativas que ayuden a los alumnos a cimentar estrategias que les permitan enfrentarse de forma efectiva a la comprensión textual.

Algunos trabajos recientes y sus hallazgos tienen importantísimas repercusiones para la práctica educativa durante la alfabetización inicial como el trabajo de Kendeou *et al.* (2005) en el que se sostiene que los procesos cognitivos puestos en marcha para la comprensión de narraciones son similares independientemente del medio a través del cual se presente sea oral, visual o escrito. En su trabajo niños de 4 y 6 años veían o escuchaban narraciones, después se les realizaban preguntas o tareas de distinto tipo para comprobar que habían detectado la estructura de la narración. También compararon sus resultados en estas tareas con otras relacionadas con habilidades básicas implicadas en la lectura. Sus resultados indican que la comprensión de estructuras narrativas a través de la televisión (videos) o narraciones orales están fuertemente relacionadas, lo que sugiere que la comprensión narrativa no depende de la forma en que la narración se presente. Sus resultados también mostraron que la comprensión narrativa es independiente de otras habilidades básicas del lenguaje tanto en los niños de 4 como en los de 6. En un estudio posterior comprobaron la efectividad predictiva de estas habilidades de comprensión cuando los niños tenían 8 años. Encontraron que las habilidades de comprensión de narraciones presentadas a través de formatos visuales o auditivos en niños de 6 años predecía directamente la comprensión lectora dos años después. Sus hallazgos nos permiten afirmar que la comprensión de narraciones ocurre sistemáticamente independientemente del medio en el que se presenta y que ocurren de forma independiente al desarrollo de habilidades básicas de lectura. Kim, Kendeou, van den Broek, White y Kremer (2008) replicaron este trabajo con niños con síndrome de Down, y sus resultados fueron muy parecidos.

Los datos de estos trabajos permiten derivar una interesante propuesta o reconceptualización de los procesos de alfabetización inicial que sin duda pueden resultar muy efectivos para trabajar la comprensión textual desde el principio. Dicha propuesta puede resumirse en el siguiente esquema:



**Figura 4. Modelo de alfabetización inicial.**  
 Tomado de Kendeou *et al.* (2005), p. 95

Otros trabajos pueden acotar estos hallazgos. Por ejemplo, Greenhoot y Semb (2008) investigaron el papel de las ilustraciones a la hora de recordar y comprender las narraciones en preescolares de 46 y 63 meses. Sus datos parecen indicar que es poco probable que los preescolares más pequeños generen narraciones espontáneamente sólo a partir de las imágenes. También comprobaron como la comprensión de las narraciones era prácticamente la misma en el caso de presentar sólo la narración oral o si se contaba a través de imágenes. Afirman también, que resulta más fácil memorizar y recordar una narración cuando se presentan de manera simultánea los estímulos auditivos y orales. También Peralta y Salsa (2011) encontraron cómo hasta los 3 años los niños no pueden atribuir espontáneamente un significado a las ilustraciones o imágenes.

Sería ingenuo pensar que a todos los niños les apasionan los cuentos, algunas investigaciones han encontrado que algunos niños tienden a preferir textos expositivos a otros géneros, textos a través de los cuales puedan conocer distintos aspectos sobre el mundo físico y social que los rodea (Chapman, Filipenko, McTavish y Shapiro, 2007). Sin embargo, más allá de su posible poder motivador, es necesario plantear la importancia de los mismos a lo largo de la escolaridad, si bien en Educación Infantil no parecen tan relevantes, si lo son cuando los libros de texto se convierten en el elemento

vehicular de la enseñanza. ¿Podríamos incorporar textos expositivos al trabajo sobre la comprensión textual en las primeras edades? Han sido varios los trabajos que no sólo responden afirmativamente a esta pregunta sino que además insisten en la importancia de la incorporación de este tipo de textos desde el principio de la alfabetización (Duke, Halladay y Roberts, 2013; Duke, Halvorsen y Knight, 2012; Pentimonti, Zucker, Justice y Kaderavek, 2010; Price, Bradley y Smith, 2012; Santoro, Chard, Howard y Baker, 2008; Tracey y Morrow, 2015; Watanabe y Duke, 2013). Duke, Halvorsen y Knight (2012), por ejemplo, sugieren que los textos expositivos no aparecen de manera frecuente en la Educación Infantil y que es un elemento que debería ser modificado ya que una de las tareas que los docentes deben realizar en el proceso de alfabetización inicial es mostrar a los alumnos que desde distintos textos se puede construir y generar conocimiento sobre el mundo que nos rodea. Por otro lado, la incorporación de estos textos a la Educación Infantil puede aportar a los alumnos información sobre de la estructura de los textos expositivos (Santoro *et al.*, 2008; Watanabe y Duke, 2013), incrementar el interés e información de un área de conocimiento concreto (Pentimonti *et al.*, 2010) o ampliar su vocabulario en general o sobre temas específicos.

La incorporación de estos textos a prácticas educativas de Educación Infantil puede resultar sencillo si seguimos el modelo propuesto por Kendeou *et al.* (2005). Obviamente, los niños aún no podrán acceder a la comprensión de textos escritos por sí mismos desde que entran en la escuela, principalmente porque aún no dominan el código escrito. Esto no quiere decir que no puedan beneficiarse de la comprensión de textos de distintos formatos. Algunos trabajos han encontrado que el conocimiento infantil sobre un tema aumentaba tras el visionado de documentales y actividades relacionadas con el mismo (Fingeret, 2008); también las lecturas en voz alta por parte del profesor resultan altamente útiles para trabajar también la comprensión textual de textos expositivos (Santoro *et al.*, 2008), andamiando siempre el proceso de comprensión, ofreciendo a los alumnos claves y preguntas que puedan ayudarles a comprender los textos leídos, como en el siguiente ejemplo:

El título de este libro es *The Grouchy Ladybug* (La mariquitita hambrienta). Hambrienta (Grouchy) significa gruñón o que tiene hambre. Alguien que está hambrienta (grouchy) no está feliz. ¿Qué significa hambrienta (Grouchy)? Mostrarme, con vuestra cara, cómo sería estar hambriento. Mirar la portada del libro otra vez. ¿Cómo podríamos describir la mariquita de la portada? (Santoro *et al.*, 2008, p. 398)

Watanabe y Duke (2013) realizan una sugerente propuesta en la que no sólo plantean la necesidad de incorporar prácticas que fomenten la comprensión de textos expositivos, sino que además, recomiendan la utilización de prácticas de escritura y exposición de información obtenida a través de los textos. Como se verá más adelante, no es necesario que los niños dominen como un lector experto el código alfabético para aprender que las palabras transmiten significados y que nos permiten adquirir conocimiento sobre el mundo a través de ellas. Con las ayudas necesarias, un niño inmerso en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita puede ya realizar tareas a través de las que exprese la información obtenida de un texto, sus opiniones e ideas.

### ***2.2.5. Críticas a las derivaciones pedagógicas de la corriente psicolingüística.***

Como hemos podido ir viendo a lo largo de nuestro comentario sobre la *Corriente Psicolingüística*, los trabajos experimentales con lectores expertos y sujetos con dislexia del desarrollo, el análisis de casos de dislexia adquirida como consecuencia de lesiones cerebrales, el estudio de las características de lectores incipientes y la aplicación de técnicas de neuroimagen, han dotado a esta corriente de un prolífico y fundamentado corpus teórico acerca de los elementos implicados en el desarrollo del conocimiento lector. Aunque en sí no se trata de una corriente pedagógica, si podemos extraer importantes derivaciones prácticas. Entre ellas la importancia de la enseñanza del código escrito, las habilidades fonológicas, y vocabulario. Son bases bien fundamentadas que conformarían un programa exitoso de enseñanza inicial de la lengua escrita.

Sin embargo, aunque han sido propuestas diferentes maneras muy lúdicas de trabajar estos aspectos (Clemente, 2008; Domínguez y Clemente, 1993; Yopp y Yopp, 2000), podemos pensar que la enseñanza de la mecánica de la lectura y la escritura, el código, puede alejar a los lectores incipientes del verdadero significado y utilidad de la lengua escrita. Además, es fácil pensar que enseñar las letras, las correspondencias fonema-grafema, no dista demasiado de los modos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura, no se diferencia

en exceso de las técnicas que se vienen usando desde que la lectura comenzó a formar parte de los contenidos escolares.

Otras de las limitaciones de esta corriente son la visión de la lengua escrita como un compendio de subprocesos que operan de forma bastante lineal o no tener en cuenta características importantes como el contexto en el que se producen los procesos de alfabetización, las prácticas sociales y los puntos de vista culturales, que obviamente, influyen en la concepción de este proceso (McCarthy y Raphael, 1994).

No obstante, hemos de reconocer que esta es una corriente psicológica, como su propio nombre indica y lo que intenta es explicar los procesos cognitivos implicados en la lectura, por tanto, es la pedagogía la que debe concretar estos procesos en estrategias de enseñanza. En este sentido, es cierto, que en ocasiones se ha hecho demasiado hincapié en aspectos relacionados con la enseñanza del código obviando otros aspectos más funcionales, aspectos de los cuales se ha encargado, casi en exclusividad, la corriente que analizaremos a continuación.

### 2.3. TEORÍAS NATURALISTAS.

Los métodos tradicionales de enseñanza, aún imperantes en un gran número de escuelas, y basados en gran medida de la instrucción del código y de los procesos de codificación y decodificación de la palabra escrita, comenzaron a ser criticados por obsoletos, por carecer de sentido práctico y por alejar a los aprendices del verdadero sentido de la palabra escrita, es decir, la comprensión de los mensajes transmitidos y su utilización en diferentes contextos y situaciones.

Entre los años 70 y 80 del siglo XX comenzaron a surgir propuestas que provenían en parte de la investigación y en parte de maestros en ejercicio que cuestionaban la efectividad y sentido de una enseñanza memorística y repetitiva basada en unidades menores del lenguaje como son los fonemas o las palabras. Hemos englobado bajo el epígrafe de *Corrientes Naturalistas* dos teorías que aunque diferentes en su planteamiento comparten la idea del aprendizaje de la lengua escrita como un proceso de desarrollo natural en el niño. La primera de las corrientes que analizaremos, el *Lenguaje Integrado*, por que sitúa en el mismo plano de desarrollo espontáneo el lenguaje oral y el lenguaje escrito, y la segunda de ellas, *El Constructivismo*, por que si bien reconoce que la lengua escrita es un artefacto cultural, investiga, analiza y expone las etapas evolutivas por las que pasan los niños de manera espontánea por el hecho de estar inmersos en un contexto letrado.

Ambas propuestas tienen en común la defensa de un papel más activo del alumno en su aprendizaje y el empeño en transformar la manera en la que se alfabetiza a la población buscando la forma más útil y satisfactoria de aprender a leer y a escribir mientras se lee y se escribe.



### **2.3.1. Lenguaje Integrado: El lenguaje escrito como desarrollo natural.**

El lenguaje integrado surgió como un movimiento educativo, los maestros y educadores (fundamentalmente en Estados Unidos o Canadá) llevaron a cabo diversas estrategias de innovación en los métodos pedagógicos que utilizaban para trabajar la alfabetización inicial (Goodman, 1992a). Estos colectivos argumentaban que las prácticas tradicionales impedían u obstaculizaban el desarrollo de lenguaje, ya que fragmentar en unidades menores el lenguaje *natural*, lo transformaba en algo más abstracto y complejo (Goodman, 1995). Sin embargo, aunque el desarrollo de las prácticas educativas resultara muy atractivo e interesante como innovación docente, resultaba necesario localizar las bases teóricas que soportaran y apoyaran las ideas de este movimiento.

En 1976, Goodman y Goodman presentaron un *paper* titulado *Learning to Read is Natural* que, aún siendo muy criticado, sentó las bases teóricas y se erigió como uno de los pilares fundamentales del *Lenguaje Integrado*. Teniendo en cuenta el título de su ponencia, es importante destacar que éste pilar fundamental es el postulado de que el lenguaje escrito se adquiere igual que se adquiere el lenguaje oral: inmerso en un contexto social que hace uso de ese lenguaje. Estos autores sostienen que *El proceso de adquisición del lenguaje escrito sucede de forma paralela a la adquisición del lenguaje oral en cada niño* (Goodman y Goodman, 1979, p. 456). Martín (1995) explica que para los seguidores del *Lenguaje Integrado*, el desarrollo del lenguaje oral y escrito se producen en un continuo evolutivo que comienza cuando el niño entra en contacto con este elemento lingüístico de manera natural.

La inmersión en contextos letrados como los que caracterizarían nuestras sociedades altamente alfabetizadas, proveería a los niños de experiencias suficientes como para poder desarrollar por sí mismos el lenguaje escrito. Los niños aprenden distintos elementos del lenguaje escrito de manera natural porque son miembros de una sociedad alfabetizada (Goodman, 1977; Goodman, 1992b; Smith, 1990 en Kim, 2008;). En las sociedades alfabetizadas la lectura y la escritura son utilizadas de diversa manera en la vida cotidiana, este contacto y uso diario es el que permite al niño adquirir el lenguaje escrito.

Desde esta postura, el lenguaje escrito no debe enseñarse de manera fragmentada ya que la sintaxis, la semántica y los aspectos grafo-fonéticos son partes constituyentes y de vital importancia para el mismo. Puesto que estos tres sistemas lingüísticos son interactivos, no pueden ser separados para la enseñanza ya que se crearían situaciones no lingüísticas, abstracciones innecesarias y sin sentido. Se plantea la necesidad de trabajar desde un enfoque en que la comprensión de lo que se lee y lo que se escribe sea lo principal desde el primer momento en el que desde la escuela se trabaja la lengua escrita.

Goodman (1992a, 1995) expone que una de las bases teóricas que sustenta el *Lenguaje Integrado*, parten, en primer lugar, de las ideas de John Dewey. El concepto de Dewey de *Learning by doing*, aprender haciendo, fue para Goodman una revelación a la hora de plantear un método para llevar la alfabetización a las aulas. Tanto para Dewey como para Goodman, la escuela no es sólo una preparación para la vida, no es sólo una preparación para asumir roles sociales, sino que debe preparar a los alumnos para reconstruir la sociedad y hacerla mejor. En este sentido, la alfabetización cobra un papel relevante, ya que en definitiva, posibilita el pensamiento autónomo y el acceso a un gran número de conocimientos e ideas.

Otra de las bases teóricas que según los autores de esta corriente sostienen el *Lenguaje Integrado*, es la teoría generativa de Noam Chomsky (referido en Goodman, 1977, 1992a, en Shafer, 1998 y en Kim, 2008). La idea de Chomsky de que el lenguaje es algo innato, natural, dispuesto biológicamente en cada uno de los individuos que conforman la especie humana, un mecanismo generativo y automático apoya la idea de que el lenguaje no es algo que deba enseñar, sino un elemento más del desarrollo que debe ser guiado. Aunque las teorías de Chomsky refieren al lenguaje oral, los autores de la corriente del *Lenguaje Integrado*, incorporan su idea de innatismo al lenguaje escrito, siendo, además, el postulado principal del lenguaje integral, cómo se vio anteriormente: el lenguaje escrito se desarrolla de forma similar a como lo hace el lenguaje oral. Es preciso ser muy cauto en estas bases, ya que Chomsky siempre se refirió al lenguaje oral y son los defensores del *Lenguaje Integrado* quienes hacen la extrapolación al lenguaje escrito, y como se mostrará en el apartado de críticas, ambos lenguajes guardan importantes diferencias.

Por otro lado, los trabajos de Halliday (1982) desde la lingüística, también desde el lenguaje oral, fue una influyente fuente que los autores de esta corriente utilizaron para la concepción del *Lenguaje Integrado*. Como vimos anteriormente, la alfabetización tiene lugar en contextos letrados, en situaciones y contextos concretos que determinarán los usos que se hace del lenguaje escrito. En este sentido, Halliday plantea un enfoque funcional del desarrollo de la lengua, explica que distintas funciones y modos de utilización del lenguaje surgen como consecuencia de la estructura social en la que se desenvuelve el individuo y los tipos de relación social vinculados a ella. Expone, que según este enfoque funcional, la primera pregunta que debería plantearse sobre el desarrollo de la lengua sería: *¿A qué funciones en la vida de un niño contribuye la lengua?* (Halliday, 1982, p. 29). Desde este punto de vista, el *Lenguaje Integrado*, pretende dar respuesta a las necesidades comunicativas reales que tienen los alumnos en función del contexto social en el que se desenvuelven. Hace hincapié en la necesidad de adaptar la enseñanza a las situaciones cotidianas reales en las que los alumnos utilizarán la lengua escrita.

Para Lacasa, Anula y Martín (1995) y para Shafer (1998) otras grandes fuentes para la corriente que estamos analizando son las teorías psicológicas de Jean Piaget y de Lev Vygotsky. Desde la psicología más piagetiana el desarrollo del niño se basaría en esquemas de acción que va modificando, actualizando y ajustando en base a sus percepciones y experiencias, así el sujeto participaría de forma activa en el desarrollo del conocimiento, desarrollando sus propios conceptos y teorías. Los aprendices integran la información nueva con lo que ya sabían, pueden aplicar ese conocimiento a situaciones nuevas o reestructurar sus esquemas para incluir el nuevo conocimiento. Las contribuciones de Vygotsky al *Lenguaje Integrado*, tendrían que ver con el poder que la interacción social juega y la importancia de creación de contextos de aprendizaje satisfactorios. Estas dos ideas, apoyan la idea de Goodman (1995) de crear contextos democráticos y participativos en las aulas donde se favorezca el desarrollo intelectual de los alumnos siendo elementos activos de los aprendizajes.

Partiendo del estudio en profundidad de estos autores, del estudio de prácticas de aula, de la investigación sobre el desarrollo del lenguaje escrito en niños pequeños (Como en Goodman, 1992b), se establecieron una serie de principios que parecen guiar las prácticas de aula de *Lenguaje Integrado*:

- 1) El lenguaje es una actividad centrada en el significado (Lacasa, Anula y Martín, 1995). Goodman y Goodman (1982) explican que el significado es construido mientras se escucha y se leen historias, el lector construye el significado a través de sus experiencias previas de aprendizaje y la interacción de estas con el texto. La lectura es un proceso de predicción, selección, confirmación y autocorrección, sólo si este proceso se ve de dicha manera se llegará a una lectura efectiva que producirá significado coherente y relevante.
- 2) El lenguaje, tanto oral como escrito, se aprende más fácilmente en contextos de uso y en relación con las funciones y necesidades que esos contextos generan (Lacasa, Anula y Martín; 1995, Goodman, 1995).
- 3) Distintas dimensiones que configuran el lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar, han de ser consideradas de manera integrada (Goodman, 1992). Una mejora o avance en cualquiera de esas habilidades repercutirá de manera decisiva en las demás (Martín, 1995).
- 4) El lenguaje ha de aprenderse de manera integrada para poder ser después diferenciado y complejizando (Lacasa, Anula y Martín, 1995).
- 5) Es la práctica la que posibilita el aprendizaje del lenguaje. Para los teóricos de esta corriente, la mejor forma de llegar a ser un lector hábil es simplemente leer (Kim, 2008).
- 6) Se aprende el lenguaje mientras se va desarrollando (Goodman, 1995).
- 7) Proveer los contextos de material impreso suficiente para favorecer que los alumnos puedan desarrollar las habilidades que necesitan para enfrentarse con la lengua escrita.
- 8) Son los alumnos los que han de generar su propio aprendizaje. Goodman (1995) sostiene que:

Si a los programas escolares se les considerara desde la perspectiva de la conquista de poder por parte de los alumnos [...] los niños tendrán éxito en la escuela a partir de la lectoescritura en la medida en que tengan el poder de usar en las aulas la palabra escrita que ellos y sus familias poseen [...] (El

objetivo es) Ayudarlos a lograr un sentimiento de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y del aprendizaje en la escuela

(Goodman, 1995, p. 81).

Según Harris (1993), la aplicación de estos principios llevan a una forma radicalmente diferente de ver las clases: los profesores y alumnos tomarían el poder de sus actividades y compartirían satisfactoriamente la decisión de enseñar-aprender. Los maestros que se adhieren al *Lenguaje Integrado* como metodología de aula, se transformarían en lectores y en escritores, adoptarían una actitud relativa en cuanto a su poder en la clase ofreciendo a sus alumnos diversas opciones educativas.

Una de las mayores confrontaciones de los seguidores del *Lenguaje Integrado* ha sido la relativización de la importancia y necesidad de instruir a los alumnos sobre unidades menores a la palabra, es decir, los fonemas y grafemas y las habilidades fonológicas; Smith (1973) llega a decir que los lectores ni usan ni necesitan usar el principio alfabético para decodificar los sonidos y aprender o identificar palabras. Para otros autores, no es que no se instruya en estas habilidades, sino que se basa en otras pistas semánticas y sintácticas para el acceso a las habilidades fonológicas, lo trabajan de forma indirecta poniendo el énfasis en otros aspectos educativos como la literatura o la composición escrita (Newman y Church, 1990). Ante las críticas recibidas sobre la eliminación del trabajo sobre conciencia segmental en las aulas de *Lenguaje Integrado*, algunos trabajos, como el de Dahl y Scherer (2000) han analizado clases en las que se utiliza esta metodología con el objetivo de comprobar si este postulado es cierto. Analizaron ocho aulas de primer grado (primer curso de primaria en el equivalente español) durante un curso escolar en Estados Unidos, grabando y transcribiendo después el discurso de los docentes mientras llevaban a cabo su enseñanza. Valoraron y examinaron en profundidad esas clases, de manera cuantitativa a través de un sistema de categorías que establecieron, y de manera cualitativa analizando el discurso. Encontraron que la instrucción en conocimiento fonológico ocurría en todas las aulas a través de otras actividades más funcionales como la lectura de cuentos o poemas. Concluyen que quizá la dicotomía entre instrucción en conocimiento fonológico y *Lenguaje Integrado* es artificial y simplista, ya que sus resultados parecen evidenciar que en aulas con esta metodología establece una relación entre ambos aspectos que permite a los alumnos comprender las

relaciones letra-sonido realizando actividades que ocurren en un amplio rango de contextos durante cada clase.

### **2.3.2. Teorías Constructivistas: El niño como agente activo del aprendizaje.**

Aunque algunos autores hablan de los trabajos del equipo de Emilia Ferreiro como parte o fundamentación del *Lenguaje Integrado* (Goodman, 1992b, Lacasa, Anula y Martín, 1995), preferimos verlo como diferentes teorías o concepciones bajo la óptica de lo que hemos denominado *Corrientes Naturalistas*. Aunque la *Concepción Constructivista* comparte algunos principios con el *Lenguaje Integral*, sus diferencias son tales que nos permiten conceptualizarlas como propuestas diferentes aunque no alejadas. Mientras que el *Lenguaje Integrado* confiere al lenguaje escrito un estatus de elemento natural que forma parte del desarrollo humano, tal y como ocurre con el lenguaje oral; la *Concepción Constructivista* reconoce que el lenguaje escrito es un elemento cultural y por lo tanto, son las relaciones que se propician en este medio social y cultural con las personas más expertas en el uso de la lengua escrita y con el propio medio escrito el que propicia el desarrollo del aprendizaje de este sistema, que los niños acaban desarrollando sin necesidad de una mediación externa explícita.

A continuación veremos como en qué consiste esta teoría y que diferencias y semejanzas presenta con la teoría anterior.

Para la *Concepción Constructivista* el aprendizaje supone la re-elaboración de representaciones, modelos o teorías que son objetos de aprendizaje, se asume que la mente humana está organizada en base a una red de esquemas de conocimiento que se van modificando en base a la experiencia de los sujetos (Fons, 2004; Tolchinsky y Simó, 2001). El soporte teórico a esta idea lo da la teoría psico-genética de Piaget<sup>8</sup>, sin duda uno de los pilares fundamentales de la visión constructivista. Desde esta visión son las acciones del sujeto sobre su entorno, la interacción de éste con las personas, su cuerpo o distintos medios de representación es lo que posibilita la construcción del conocimiento. Así

---

<sup>8</sup> En el presente trabajo no se entrará a explicar en profundidad las teorías de Piaget, tan sólo se utiliza como referencia para comprender el punto de partida de la *Concepción Constructivista*.

pues, el sujeto es un elemento clave en la apropiación y génesis del conocimiento del mundo que le rodea. Ferreiro y Teberosky (1979) desde la teoría de Piaget explican cómo se produce el proceso alfabetizador, aunque éste no elaborara una teoría al respecto. Así, explican “*La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. [...] La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto*” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 32). Esta corriente pedagógica también utiliza una reinterpretación del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, supone la capacidad de “*atribuir significado propio y personal a un objeto de conocimiento que existe objetivamente*” (Fons, 2004, p. 25). Supone, por tanto, el establecimiento de relaciones entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender.

Otro de los grandes pilares que sustentan esta concepción de la enseñanza de la lengua escrita, son las teorías de la psicología rusa, representada por Vigotsky <sup>9</sup>(1979, 1995). La idea de que el lenguaje escrito es un instrumento cultural que se desarrolla en contextos letrados y que responde a distintos usos y funciones es tomada como un postulado central. La concepción constructivista parte de que si la escritura forma parte del bagaje cultural, forma parte del contexto social dónde se desenvuelve, la interacción con este medio letrado y con adultos o pares más expertos será lo que permita al niño apropiarse de ese instrumento cultural que es la lengua escrita (Skibbe, Bindman, Hindman, Aram y Morrison, 2013; Teberosky y Tolchinsky, 1992). El postulado de que el medio letrado es clave para el desarrollo de la alfabetización infantil puede acarrear ciertos peligros, y es que, es bien sabido que no todos los contextos sociales donde se desarrollan los primeros años de vida de un niño tienen por qué ser letrados. Y precisamente, es en este punto dónde hallamos la principal diferencia de la *Concepción Constructivista* y el *Lenguaje Integrado*. Para la primera, la escuela es un factor primordial, en primer lugar, como elemento que puede compensar las carencias que los distintos contextos sociales puedan ocasionar sobre los alumnos, y en segundo

---

<sup>9</sup> Aunque son varios los trabajos que incluyen los trabajos de Vigotsky dentro de la Concepción Constructivista (Ferreiro y Teberosky, 1979), nosotros desarrollaremos la teoría de Vigotsky a cerca de la lengua escrita en el punto siguiente, que hemos denominado *Corriente Sociocultural*; ya que sus postulados y los de otros autores en la misma línea tienen entidad suficiente como para configurar una corriente de enseñanza en sí misma.

lugar, porque reconocen que hay ciertos aspectos de la lengua escrita que deben ser enseñados, que deben ser instruidos, como el nombre de las letras, que junto a las letras aparecen otros signos que no son letras, como las marcas de interrogación o exclamación, los puntos o las comas, o que existen ciertas normas ortográficas (Ferreiro y Teberosky, 1981).

En 1979, Ferreiro y Teberosky presentaron diversos datos que les permitieron argumentar que el aprendizaje de la lengua escrita, entendido como objeto cultural, comenzaba mucho antes de la incorporación de los niños a la escuela. Estas autoras, en un primer estudio, entrevistaron a 30 niños de entre los 5 y los 6 años, después, en un trabajo posterior, ampliaron la muestra y entrevistaron a niños entre los 4 y los 6 años de clase media y clase baja que asistían a la escuela, pero que aún no se habían sometido a ningún programa de alfabetización (en Argentina, lugar dónde se llevó a cabo la investigación, la enseñanza de la lengua escrita no comienza hasta los 6 años). En total entrevistaron 108 niños entre el primer y el segundo estudio. Los datos que obtuvieron les permitieron exponer una génesis o patrón evolutivo de la escritura, que puede ser visto como dos patrones diferentes, uno para la lectura, otro para la escritura. En primer lugar, se presentan un resumen de los hallazgos en lectura:

- 1) *Indiferenciación entre dibujo y texto*: El texto que se presenta se predice a través de la imagen. Para los niños es posible leer el dibujo como el texto, aceptando el nombre de un objeto o una oración; suponen que el texto representa lo que figura en los dibujos, el texto representa aquello que los niños son capaces de aislar del dibujo, independientemente de las características del texto: discontinuidad entre los trazos, tamaño del texto, etc. En esta etapa dibujo y escritura no se diferencian, es posible pasar de uno a otro puesto que se conciben como distintas formas de representar un mismo significado.
- 2) *Diferenciación entre dibujo y escritura*: En esta etapa, comienza a otorgarse significado verbal al texto atribuido de forma global y asociado a la imagen. No se tienen en cuenta las características del texto, ni sus posibles fragmentaciones.
  - a. *La escritura representa el nombre del objeto dibujado*: en un primer momento, los niños comienzan a diferenciar la referencia de la imagen y el texto, éste representará sólo el



nombre del objeto pero no el dibujo mismo. Tampoco se reconocen las diferencias entre los diferentes tipos de notaciones gráficas, es decir, las propiedades del texto no son relevantes, es visto como una unidad a la que se le atribuye otra unidad: el nombre del objeto dibujado.

- b. *La escritura representa una oración asociada a la imagen:* en un segundo momento, se atribuye una oración a todo el texto independientemente de las características del mismo. Los niños señalan todo el texto, concibiéndolo como una unidad general y con una atribución global.
- 3) *Comienzo de consideración de las propiedades gráficas del texto:* en este nivel, al igual que el anterior, la escritura representa o el nombre del objeto o una oración asociada a la imagen, pero ahora se empiezan a considerar las propiedades gráficas del texto. Esto hace que a cada una de las partes del texto sea atribuida una unidad perteneciente a la misma categoría (nombres u oraciones).
- a. *La escritura representa los nombres de los objetos dibujados:* Cuando a los niños se les presentan dos líneas de texto, cada una de ellas representa un nombre. Aunque algunos niños pueden repetir el mismo nombre, otros pueden añadir denominaciones diferentes; es decir, o se conserva el significado, o se introducen nuevos significados. Cuando, en situación experimental, se presenta una lámina con muchos objetos con texto al lado, los niños atribuyen a cada fragmento del texto un dibujo referido. Se intenta producir una correspondencia entre *unidades perceptibles*, trozos gráficos del texto con elementos de la imagen a través de nombres. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 111).
  - b. *La escritura representa oraciones asociadas a la imagen:* Los niños toman como unidad la oración, así, en las mismas situaciones experimentales, hacen corresponder una oración con cada segmento del texto. Aún la relación entre texto y dibujo es tan directa que se espera la representación semejantes elementos en los dos sistemas de representación.

- c. *Diferenciación entre lo que está escrito y lo que puede leerse.* En este momento los niños ubicarían en el texto los nombres y después procederían a una lectura que incluyera esos nombres dentro de una oración más compleja. Existen dos variantes: 1) el niño parte de uno o varios nombres que localiza en el texto y luego leería la oración; y 2) el niño anticipa una oración pero localiza en el texto solo uno o dos nombres.
- 4) *Búsqueda de una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras:* en esta fase, el niño maneja la opción de realizar una fragmentación en el enunciado que corresponda a la separación gráfica. La hipótesis silábica comienza a ocurrir. El niño puede descomponer un nombre en sílabas, aunque no signifique que atribuya una representación biunívoca ni estable a cada sílaba. Los fragmentos gráficos son puestos en correspondencia con segmentos del enunciado.
- a. *Correspondencia entre segmentos silábicos del nombre y fragmentos gráficos:* Los niños elaboran una correspondencia entre sílabas y cada fragmento gráfico presentado, son actos de lectura pero no llega a ser una lectura efectiva, el niño introduce un modo lector que se diferencia del modo hablado. El silabeo no llega a ser un instrumento de comprensión de la escritura, ni si quiera puede tener relación exacta con las partes del texto. Los niños desarrollan diversas estrategias para que los fragmentos del texto coincidan con la emisión silábica, una de ellas es la repetición de una sílaba o de una vocal, (por ejemplo, pa-a-to, página 119). En esta fase, se comienza a tener en cuenta diversas características del texto para emitir hipótesis sobre lo escrito, por ejemplo, una palabra de dos letras es demasiado pequeña para ser leída.
- b. *Correspondencia entre segmentaciones de la oración y fragmentos gráficos.* En esta fase, pueden llevarse a cabo varias estrategias: 1) Ubicación del nombre, después toda la oración. Los niños ubicarían el nombre por un lado, y la oración completa por otro lado, en forma separada. 2) Atribución de una oración, segmentada en dos partes: los

niños ubican una parte del enunciado en un trozo del texto, y la otra en el texto restante. 3) Atribución de una oración, segmentación en tres partes. Sucede de la misma forma que en la estrategia 2, pero ocurre en tres momentos ya que este es el número de fragmentos de texto que se presenta.

En todas las etapas que proponen, el significado del texto puede predecirse de la imagen, pero se observa una evolución en esta predicción, al comienzo es total pero poco a poco se van necesitando indicadores que permitan verificar lo anticipado. Tras su estudio en prelectores, o niños que aún no se habían enfrentado a una enseñanza explícita de la lengua escrita, realizaron otro en el que analizaron, de manera similar, las conductas lectoras de niños de primer grado (equivalente a primero de primaria). Es necesario volver a destacar, que si bien el *Constructivismo* incorpora la concepción vigotskiana del lenguaje escrito como un objeto cultural, insisten en analizar el proceso evolutivo que sigue el aprendizaje del mismo de una forma similar a como Piaget explica el desarrollo infantil. Este hecho puede parecer una contradicción en el planteamiento, y así es, si estamos ante un objeto cultural el aprendizaje no puede ser natural tiene que ser mediado e instruido. Sin embargo, los autores de esta corriente sostienen que sólo el proceso evolutivo ocurre cuando los niños están inmersos en contextos letrados, añadiendo además información de estudios transculturales que demuestran que las fases del desarrollo del lenguaje escrito es algo que ocurre de manera similar independientemente del contexto letrado en el que ocurran (Ferreiro, Pontecorbo, Ribeiro y García, 1998).

Como hemos ido viendo, las concepciones infantiles sobre el lenguaje escrito pasan por la predicción del significado de lo escrito partiendo de los dibujos que lo acompañan. Ferreiro y Teberosky (1979), ampliaron su trabajo analizando a niños sometidos a procesos de enseñanza de la lengua escrita y encontraron algunas diferencias con aquellos niños que no habían recibido ninguna instrucción explícita. En el caso del primer grupo, los niños tendían a realizar un descifrado sin sentido, es decir, los niños se limitaban a identificar las letras que conocen o a construir sílabas, pero sin intentar obtener el significado de lo impreso.

Como se dijo anteriormente, la investigación de estas autoras les permitió establecer no sólo la génesis de la lectura cómo un proceso evolutivo sino

también el proceso por el que se desarrollaba la escritura de manera espontánea en niños no escolarizados. Será éste el proceso que veremos a continuación:

- 1) *Escribir es reproducir los rasgos típicos de la escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura.* En este nivel todas las escrituras se parecen mucho entre sí, no pueden servir como vehículo de transmisión de información. También pueden aparecer intentos de reproducción de las correspondencias entre la escritura y el objeto al que quieren referirse. Parece que los niños establecen estas correspondencias basándose en aspectos cuantificables del objeto y de la escritura, es decir, se buscan un número mayor de grafías, grafías más grandes o de mayor longitud para hacerlo corresponder con algunas características del objeto, como el tamaño, la edad o la importancia.
- 2) *Para poder leer cosas distintas deben existir diferencias objetivas en el texto escrito:* en esta fase, existe un progreso gráfico evidente hacia formas gráficas más parecidas a las letras. En ese nivel las características de la escritura infantil tienen a buscar correspondencias con los objetos que representan. Parecen guiarse por tres hipótesis (Fons, 2004):
  - a. Hipótesis de cantidad: Es necesario que haya una cantidad mínima de caracteres para que la palabra pueda contener significado.
  - b. Hipótesis de variedad interna: Se considera que tiene que haber variedad en el repertorio de caracteres, ya que es esto lo que le otorga significado a la palabra.
  - c. Hipótesis de variedad externa: puesto que los objetos tienen características diferenciadas, la escritura que los representa, también tiene que ser diferenciada.
- 3) *Intento de dar valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura: Hipótesis silábica.* El niño busca la sonorización de los elementos que escribe, puede aparecer con elementos gráficos que aún no llegan a ser letras, y por lo tanto la asignación sonora no será estable, o con grafías diferenciadas, en cuyo caso los niños realizarían una atribución convencional del sonido correspondiente. Los niños

escribirían los elementos más fácilmente reconocibles auditivamente, las vocales, para referir una palabra. Así, por ejemplo, la palabra *Sapo* aparecería escrita como AO. En otros casos, cuando se conocen algunos elementos gráficos de la palabra, como en el caso del propio nombre o los nombres de sus amigos, pueden aparecer algunas consonantes. Se suele producir un conflicto entre la hipótesis de cantidad y la hipótesis silábica. Este conflicto suele resolverse asignando un número mayor de caracteres aunque no haya correspondencia silábica. Posteriormente, este conflicto cognitivo desaparece, asignando los sonidos silábicos independientemente de su longitud como texto, en este punto los niños asignan un valor silábico aunque los caracteres indiquen a un lector experto que existen más o menos sonidos.

- 4) *Paso de la hipótesis silábica a la hipótesis alfabética*: en esta fase, el niño va dejando la hipótesis silábica como elemento de correspondencia entre lo sonoro y lo escrito para ir asignando elementos menores, grafías individuales, a cada sonido. En esta fase aún coexisten ambas hipótesis y pueden aparecer ambas como parte de un texto escrito, así un observador externo, podrá comprobar cómo en los escritos infantiles faltan letras.
- 5) *Escritura alfabética*: en esta fase, culmen de la evolución de la escritura, los niños abandonan definitivamente la hipótesis silábica y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los constituyentes de la palabra que va a escribir, y sólo tendrá que enfrentarse a problemas de carácter ortográfico, como la separación de palabras.

Otros trabajos, como los de Sulzby (1985), Teale y Sulzby (1989), Clemente y Domínguez (1993), McLane y McNamee (1999), Ortiz y Jiménez (2001), Cabell, Justice, Zucker y Kilday (2009) o los Cabell, Justice, Konold y McGiuty (2011) también han investigado sobre lo que los niños saben a cerca de la lengua escrita antes de estar bajo procesos formales de enseñanza o aquello que los niños aprenden sobre ella en contextos familiares, aunque sus investigaciones son interpretadas de forma diferente a como lo hacen Ferreiro y Teberosky (1979) y quedarían bajo la corriente que se ha denominado *Alfabetización Emergente* que veremos más adelante en este mismo capítulo. También Goodman (1992) realizó un intenso análisis de lo que los niños saben sobre la lengua escrita antes de ir a la escuela y sus trabajos, aunque

comparten aspectos con el de las autoras constructivistas, han sido conceptualizados bajo la corriente del *Lenguaje Integrado*.

Las derivaciones prácticas de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) evidencian la necesidad de reconceptualizar la enseñanza tradicional de la lengua escrita. Si los niños conocen distintos elementos de ésta antes de seguir un proceso de alfabetización formal, si los niños desarrollan espontáneamente por el hecho de estar inmersos en una sociedad letrada, los sistemas de escritura y escritura el papel de la escuela ha de ser otro. Teberosky (1989), Tolchinsky (1993), Tolchinsky y Simó (2001) y Fons (2004) analizan como llevar la *Concepción Constructivista* a la escuela y hacen algunas propuestas muy interesantes. Estas autoras reconocen la necesidad de respetar el proceso natural del desarrollo de la lengua escrita, insisten en la importancia de desarrollar actividades contextualizadas y con pleno sentido práctico enmarcadas dentro de los contextos de uso de la lengua escrita dónde los niños se desarrollan, recalcan la importancia del proceso interactivo entre escribir y leer, así como la realización de tareas de re-escritura y re-lectura de las producciones infantiles. También reafirman la idea de la realización de tareas individuales y grupales, insistiendo en la doble naturaleza de la lengua escrita, como actividad personal y también como práctica cultural, proponiendo actividades tales como la realización conjunta de controles de asistencia, escritura de los nombres en los materiales individuales, poner la fecha, escribir y leer noticias, leer y componer recetas, redactar las autorizaciones para que los padres firmen, etc. (Algunos interesantes ejemplos se pueden ver en Tolchinsky, 1993 o en Fons, 2004).

### **2.3.3. Algunas críticas a las Corrientes Naturalistas.**

La complejidad de nuestro objeto de estudio, la enseñanza de la lengua escrita, así como de los procesos que lo componen, lectura y escritura, hace comprensible la existencia de un gran número de investigaciones, de muy diverso orden y distinto calado teórico. Es frecuente hallar opiniones encontradas y fuertes críticas entre unas y otras visiones de la lengua escrita y su enseñanza. Como vimos al principio de este trabajo, la definición que se hace de la lengua escrita conlleva, inexcusablemente, la visión que se tiene del resto de procesos circundantes, lo que explica la existencia de distintas posturas.

Tanto *Lenguaje Integrado* como la *Concepción Constructivista* han sido fuertemente criticadas por unos y enérgicamente defendida por otros.

Bergeron (1990) y Clemente (1997) expresan sus dudas de que el *Lenguaje Integrado* sea un planteamiento científico y argumentan para ello que carecen de contrastación empírica. Bergeron (1990) realizó un meta-análisis de 64 artículos en los que se plantea el trabajo desde la corriente del *Lenguaje Integrado*, y concluye que ésta tiene una definición difusa, poco precisa y un gran número de discrepancias, lo que sin duda le resta credibilidad y valor científico. Arguye que es difícil saber si se trata de un método, un conjunto de creencias, una filosofía, una orientación pedagógica, una teoría o una orientación pedagógica, un programa educativo, una perspectiva educativa o una actitud mental, e incluso es llamada de diferente forma por el mismo autor.

Uno de los postulados centrales de ambas teorías, el desarrollo natural del lenguaje escrito, es sin duda el más cuestionado. Clemente (1997), Foorman, Fletcher, Francis, Schatschneider y Metha (1998), Gough (1996), Liberman y Liberman (1990), del Río (1995) y Sánchez (1996), coinciden en señalar la diferencia entre lenguaje oral y lenguaje escrito. En primer lugar, ambos sistemas simbólicos tienen características claramente diferenciadas, sin ir más lejos el medio en que se manifiestan. En segundo lugar, como Liberman y Liberman (1990) exponen, mientras que todas las sociedades han desarrollado el lenguaje oral, sólo algunas han desarrollado el lenguaje escrito cómo

código comunicativo. En tercer lugar, ambos se desarrollan de forma diferente. Sánchez (1996) explica que:

Cuatro millones de años de evolución biológica han preparado a nuestra especie para adquirir y utilizar el lenguaje con una sorprendente facilidad: basta con la participación espontánea de los niños en las actividades sociales ordinarias. El caso del lenguaje escrito es en cierta manera distinto. Reclama [...] el desarrollo de habilidades muy específicas que dependen en gran medida del tipo de sistema de escritura que corresponda aprender. (Sánchez, 1996, p. 46).

A este respecto, Tolchinsky, Levin, Aram y McBride-Chang (2012), explican cómo las habilidades metalingüísticas de los preescolares están asociadas con el sistema de escritura preponderante en su cultura. Lo que de nuevo, nos hace detectar una contradicción en su planteamiento, si se trata de un objeto y un elemento cultural no es posible que el proceso de aprendizaje sea algo natural, evolutivo y espontáneo.

Un argumento, aunque sencillo muy común, que contradice la espontaneidad del aprendizaje del lenguaje escrito es la existencia de personas analfabetas. Aunque puede parecer una evidencia simplista e incluso reduccionista, la existencia de personas analfabetas en sociedades letradas parece indicar la necesidad de recibir un proceso de instrucción explícita, al menos en algún grado, para aprender la lengua escrita. Los ya comentados trabajos de Morais (1979, 1986) nos explican la necesidad de recibir algún programa alfabetizador para poder desarrollar habilidades de gran importancia para el aprendizaje de la lengua escrita: el conocimiento fonológico. A este respecto, es importante recordar el debate sobre el desarrollo de la conciencia fonológica. Una serie de trabajos parece indicar la necesidad de estar inmerso en programas de alfabetización para poder desarrollar los niveles más finos y necesarios para leer y escribir satisfactoriamente.

La necesidad de estar inmerso en un contexto letrado para poder adquirir la lengua escrita también ha sido, en cierta manera, cuestionado. Se han destacado algunos problemas que presenta esta idea. Clemente (1997) arguye que existen contextos en los que leer no es una práctica cultural. No todas las familias tienen hábitos lectores ni comparten lecturas con sus hijos. La cuestión radicaría en cómo crear contextos lectores significativos que favorecieran el desarrollo de la lengua escrita en todos los niños. A este respecto, del Río (1995) expone cómo elemento de gran complejidad el hecho de que en estas corrientes, las *Corrientes Naturalistas*, sean los alumnos los



que seleccionen los propios temas sobre los que van a trabajar y que sean éstos los que comiencen su aprendizaje. Bajo este supuesto está un elemento clave, como es la motivación del alumno. Es por todos sabido que ni los elementos motivadores son iguales en todas las personas ni el nivel de motivación. Podemos, por tanto, encontrarnos con alumnos muy poco motivados que no quieran seleccionar temas o que seleccionen temas recurrentes, con lo cual estarían perdiendo oportunidades de aprendizaje.

Otros autores, como Forman *et al.* (1998), explican que estas corrientes ralentizan innecesariamente el aprendizaje de la lengua escrita en los niños. Estos autores investigaron sobre el grado de explicitud en la enseñanza del código alfabético y sus efectos sobre en el procesamiento alfabético y la lectura de palabras. Para ello crearon tres situaciones experimentales, enseñanza explícita, instrucción a través de textos y enseñanza indirecta e incidental. Encontraron que los niños que eran directamente instruidos en el principio alfabético desarrollaban habilidades lectoras mucho más rápido que los otros grupos.

Es importante destacar que son muchos los autores, que aún criticando aspectos de las *Corrientes Naturalistas*, destacan sus puntos fuertes. Clemente (1997), Liberman y Liberman (1990), del Río (1995) y Sánchez (1996), valoran muy positivamente la contextualización de las prácticas educativas así como dotar de funcionalidad y utilidad los aprendizajes para los alumnos que propugnan tanto *Lenguaje Integrado* como la *Concepción Constructivista*, siendo este postulado pedagógico uno de los aspectos considerados de mayor interés.

Sin duda, es la idea de que el lenguaje escrito es un sistema de representación asentado en prácticas culturales una de las más valoradas e interesantes de las *Corrientes Naturalistas*. Uno de los aspectos que más repercusión puede tener para el proceso de alfabetización es comprender que cada contexto letrado, cada contexto cultural lleva a cabo unas prácticas lectoras diferentes a las prácticas que se pueden realizar o se llevan a cabo de manera más habitual en otros contextos. A este respecto, podemos hablar de otra corriente que surge como consecuencia de este postulado y otros derivados de él. Estamos hablando de la *Corriente Sociocultural*.

## 2.4. CORRIENTE SOCIOCULTURAL.

Las *Corrientes Naturalistas* resaltan el valor funcional de la lengua escrita. En este sentido es fundamental comprender que la lengua escrita es un instrumento cultural que responde a diversas funciones y usos que pueden variar según la sociedad y momento histórico en el que nos encontremos. La historia de la lengua escrita da buena cuenta de ello. Como vimos anteriormente, Clemente (2004) Mangel (1996) y Viñao (1999) explican cómo los habitantes de Mesopotamia utilizaron la lengua escrita con un papel preponderantemente comercial, en la antigua Roma era utilizada como forma de registro mercantil y recaudatorio, y sin duda, los textos religiosos tuvieron un peso importante en la Edad Media. Mientras, con la revolución industrial y el auge de los movimientos sindicales y obreros la lectura y divulgación de textos políticos eran una práctica habitual de las ciudades de las sociedades occidentales; ya en los siglos XIX y XX la lectura con fines recreativos e informativos resultó una de las prácticas más habituales. Hoy día, la lengua escrita se considera una práctica cultural básica, una competencia básica que todo escolar ha de adquirir, imbuje todo nuestro mundo y es necesaria para poder llevar a cabo alguna de las actividades más básicas y necesarias para los seres humanos, como realizar la compra, pedir cita médica, estar informados y actualizados. Aunque es obvio que las necesidades y las exigencias han cambiado con el paso de los años, es destacable como estos cambios han ido modificando lo que entendemos por un *lector competente*.

La lengua escrita, como instrumento de la cultura, debe ser vista dentro de su contexto, como proceso cultural, social y no sólo como práctica individual. Por ello, es necesario examinar lo que se ha denominado *Corriente Sociocultural*. Desde esta visión se entiende que el aprendizaje es construido socialmente a través de la interacción y transmisión de información compartida entre sus participantes. El aprendizaje y el desarrollo forman parte de los eventos sociales que le ocurren al aprendiz a través de sus interacciones con otras personas, objetos y sucesos que tienen lugar en contextos colaborativos (Wang, Bruce & Huges, 2011). En este sentido, Vigotsky (1979) explica que todo aprendizaje ocurre dos veces en el desarrollo del individuo: primero a nivel social, como parte de la interacción con su contexto, y después, como parte de su propia acción. Un ejemplo que ilustra

esta idea de forma clarificadora, es lo que se ha denominado el *lenguaje egocéntrico*. Los niños pequeños cuando realizan una acción compleja, como un juego simulado, o la organización de una secuencia de acciones de gran dificultad para él, suelen acompañar sus acciones de actos verbales. Desde un punto de vista piagetiano, este lenguaje, sería una expresión del egocentrismo cognitivo del niño. Sin embargo, desde el punto de vista de Vigotsky, este lenguaje sería una regulación externa, social, de su conducta, que poco a poco pasará a formar parte del lenguaje interior del niño y podrá ayudarle a comprender y organizar su actividad.

En esta línea, podemos intuir cómo la lengua escrita puede ser vista también como un elemento que ocurre primero como consecuencia del contexto social.

### ***2.4.1. La lengua escrita como artefacto cultural.***

Son muchos los autores que explican que la lengua escrita es un elemento cultural que ha inventado el ser humano en su evolución (por ejemplo Clemente y Domínguez, 1999; Dehaene, 2009; Gough, 1996; Halliday, 1993; Vigotsky, 1979 o Wolf, 2008). Así pues, mientras que la lengua oral se desarrolla como un proceso natural al estar en un contexto lingüístico en el que prima la interacción social, la lengua escrita se basa en una instrucción formal. Es el contexto cultural el que determina para qué y por qué se utilizarán la lectura y la escrita:

Absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana (Vigotsky, 1986, p.10).

Para Vigotsky (1979; 1995) lengua oral y escrita presentan características diferenciales bien notables, en su estructura y funcionamiento, pero también en el nivel de abstracción que requiere su uso y comprensión. La diferencia fundamental entre lengua oral y escrita radica en que la lectura y la escritura suponen un segundo grado de simbolización. La lengua escrita es un sistema de signos que representa sonidos y palabras del lenguaje oral, que son, a su vez, representaciones simbólicas de la realidad. A medida que el niño progresa en el dominio de la lengua escrita, ésta se transforma en un sistema simbólico que representará directamente la realidad (Vigotsky, 1979)

desapareciendo el vínculo intermedio que supone el lenguaje oral en este proceso.

Un rasgo importante de este sistema (la lengua escrita) es que posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo. Ello significa que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente, este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos. (Vigotsky, 1979, p. 160).

Para poder llegar a ello, el niño debe descubrir que no sólo puede dibujar objetos sino también palabras.

Esto nos llega a la segunda gran aportación de Vigotsky a la *Corriente Sociocultural* para la enseñanza de la lengua escrita, lo que él denomina la *prehistoria* del lenguaje escrito.

El descubrimiento que antes mencionábamos, se pueden dibujar también palabras, tiene su comienzo en otros sistemas simbólicos más primarios que van a permitir al niño descubrir que la realidad que conoce puede ser representada de diversos modos. Así, explica, el gesto y el lenguaje simbólico son los primeros sistemas a los que refiere ya que éstos frecuentemente denotan la reproducción de signos gráficos. Añade, además, que los garabatos infantiles no son más que una fijación de los gestos sobre el papel. En el juego simbólico los niños utilizan algunos objetos para designar otros, utilizan éstos para simular que son otras cosas, un palo puede convertirse en un caballo, en un cohete o un coche, lo que importa es que realiza con el objeto acciones que simularían los que pudiera realizar con aquellos que imagina. El juego simbólico puede ser entendido como un complejo sistema de lenguaje mediante gestos y acciones que sirven de acto comunicativo y de atribución de significados, hecho que puede verse a través del lenguaje egocéntrico que el niño expresa en voz alta como consecuencia de una autorregulación y explicación de su propia conducta. Vigotsky (1979) arguye que en sus experimentos, en los que creaba una narración con objetos que simulaban ser otros (un libro una casa, unas llaves unos niños, etc.), niños de tres años eran capaces de comprender narraciones simbólicas fácilmente. Expone, que el objeto mismo realiza una función sustitutiva, es decir, *los objetos pueden indicar cosas que designan, así como sustituirlas* (p. 165). Este sistema, al igual que ocurre con el lenguaje escrito, también es un sistema simbólico de

segundo orden, ya que representan cosas que designan otros sistemas. El tercer sistema de representación propuesto por el autor ruso es el dibujo. Los niños a través del dibujo expresan fácilmente sus inquietudes, emociones y pensamientos, lo más interesante de este sistema notacional es que permite representar la realidad y la imaginación, más que designarla. El dibujo, en definitiva, es un lenguaje gráfico que puede representar el lenguaje oral, aunque es necesario que el niño descubra la función simbólica de sus dibujos. El dibujo infantil es sustituido paulatinamente por la palabra como medio de expresión más complejo y profundo (Vigotsky, 1986), siendo éste el último nivel de simbolización. Todos estos sistemas simbólicos no dejan de representar a la lengua oral, primer sistema que permite al niño representar y comprender el mundo que los rodea, por lo tanto, es necesario conceptualizar la lengua oral como el punto de partida de los demás sistemas de representación. En definitiva, el niño mientras realiza tareas de simbolización a través del dibujo, el gesto o el juego simbólico se acompaña del lenguaje oral para dotar de sentido las tareas que realiza. Clemente y Domínguez (1999) partiendo de las teorías de Vigotsky, plantean algunas sugerencias que permitan llevar la *Corriente Sociocultural* al aula, entre ellas lo oportuno de guiar el proceso de instrucción del lenguaje escrito a través de un proceso que vaya desde el simple dibujo al dibujo como narración hasta llegar a lo escrito. Algunos trabajos experimentales recientes, como el de Geraghty, Waxman y Gelman (2014), han encontrado que niños de 15 meses de edad ya tienen la capacidad de reconocer el potencial simbólico de los dibujos, es decir, incluso estos niños pueden aprender que un dibujo representa una palabra y que ésta representa un objeto, aún cuando no han desarrollado el lenguaje oral en su totalidad. Los resultados de su investigación sugieren que estos pequeños pueden extender el significado de categorías de objetos más allá de los elementos concretos que se les muestra, con lo que pueden integrar el conocimiento que obtienen al referenciar un objeto nuevo con los significados que ya poseen para obtener una definición de conceptos mucho más compleja. Es decir, los niños, incluso a la edad enunciada, pueden obtener información de representaciones bidimensionales y aplicar esa información de manera sistemática a los objetos reales cuando los encuentran. Estos datos nos sugieren que la habilidad de representar la realidad a través de distintos sistemas notacionales comienza muy temprano en el desarrollo infantil, lo que nos puede aportar algunas ideas para llevar a cabo en las aulas, y tiene innegables repercusiones para la utilización de libros de imágenes como una forma temprana de acercar el lenguaje y su potencial simbólico a los niños.

Para Vigotsky (1986) el paso al lenguaje escrito, mucho más abstracto que el resto de sistemas, resulta complejo puesto que los niños pueden no comprender para qué es necesario o útil escribir y a tal respecto dice:

Es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre temática que comprenda en su interior, que le emocione y le incite a expresar con la palabra su mundo interior (Vigotsky, 1986, p. 57).

Si la lengua escrita ha de plantearse como algo que el niño necesite, algo que sea útil y valioso para ellos, la primera pregunta que deberíamos plantearnos, tal y como hace Halliday (1982) es ¿Para qué le sirve la lengua escrita a un niño?

### ***2.4.2. Funciones de la Lengua Escrita.***

Halliday (1982) postuló la necesidad de centrar el estudio de la lengua no sólo como acto cognitivo individual sino como un acto social complejo, puesto que los seres humanos estamos en constante interacción, el estudio del lenguaje debería realizarse en un contexto de uso. Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000) explican que los niños que aprenden su lengua materna necesitan aprender no sólo un sistema lingüístico complejo sino que además han de tener en cuenta las limitaciones impuestas por los distintos contextos en los que se desenvuelven ya sean contextos físicos, personales o sociales. En un trabajo de 1973, Shatz y Gelman encontraron que niños de cuatro años modifican su lenguaje, haciéndolo más lento y sencillo, cuando hablan con niños más pequeños que ellos, conservando su lenguaje habitual cuando hablan con sus pares o con adultos. Clemente (2000) indica que entre los cuatro y seis meses de edad los niños inician intercambios pre-verbales con adultos, en forma de lo que Bruner <sup>10</sup>(1986) denominó formatos y que todos conocemos como los juegos infantiles del tipo cu-cu-tras-tras, en el que una conducta del niño tiene como consecuencia una reacción predecible y

---

<sup>10</sup> Bruner (1986) define los formatos como pautas de interacción estandarizadas entre un adulto y un infante que contiene papeles establecidos que pueden llegar a ser reversibles. Los formatos son fácilmente comprensibles para los niños e incluso pueden llegar a anticiparse (Serra *et al.*, 2000), lo que provee al niño de situaciones seguras en las que poner en juego las habilidades que está aprendiendo sobre el lenguaje y de este modo, desarrollar la función comunicativa de la lengua.

esperable. Estos datos parecen sugerir que a una edad muy temprana, los niños comienzan a darse cuenta y a aprender a utilizar su lenguaje en situaciones y contextos sociales diferentes, respondiendo de manera contingente con sus respuestas.

Así, la lengua comienza a ser aprendida y comprendida en función de su uso. Las relaciones lingüísticas y comunicativas en su contexto más cercano permite al niño pequeño ir asumiendo que la función principal de la comunicación es la interacción con los demás, adultos o niños. A éste respecto, y en su estudio sobre el desarrollo del lenguaje infantil, Halliday (1982) estableció una serie de funciones a las que el habla infantil parece dar respuesta: *Instrumental* (permite satisfacer las propias necesidades), *Reguladora* (Controlar a los demás), *Interactiva* (mantener la comunicación con otros), *Personal* (expresión de sentimientos y estados mentales), *Heurística* (como forma de exploración de la realidad), *Imaginativa* (creación de otros mundos posibles inventados), *Informativa* (para dar información). Estas *microfunciones*, como Halliday las denomina (1993), pueden ser agrupadas bajo otras 3 funciones (Clemente y Domínguez, 1999):

- *Ideativa*: haría alusión al contenido del lenguaje como forma de expresión de la experiencia propia.
- *Interpersonal*: comprendería el lenguaje como modo de expresar la propia personalidad así como la interacción intencional con otras personas.
- *Textual*: referiría a la capacidad de crear contextos y facilita que el hablante pueda estructurar su discurso de manera que sea comprensible en un contexto determinado.

Al comienzo del proceso de desarrollo del lenguaje, el niño sólo es capaz de cumplir una función por enunciado o emisión oral, pero va complejizándose a medida que avanza en el aprendizaje social del lenguaje. Halliday (1982) indica que es el uso del lenguaje lo que le permite al niño aprenderlo e interpretar intercambios de significados en relación a la cultura. Explica que *la cultura se trasmite al niño primero y antes que nada mediante el lenguaje, en el curso de la interacción cotidiana en las agencias socializadoras clave de la familia, el grupo de iguales y la escuela* (página 163).

Nótese que hasta ahora, al hablar de las funciones de la lengua, sólo hemos referido a la lengua oral. Sin embargo, compartimos con Clemente y Domínguez (1999) la idea de que es posible que aunque no sean exactamente los mismos usos en el lenguaje escrito, sí puede ser vista con claridad la dimensión social del mismo.

Cómo indicábamos anteriormente, la cultura resulta un elemento clave en la definición y clarificación de las prácticas sociales de la lectura. Wells (1987) afirmaba que resultan innegables las diferencias entre grupos culturales en las actividades alfabetizadoras que organizan, y que, además, parece existir una predisposición a desarrollar el potencial de comprensión de las distintas formas y funciones que cumple el lenguaje escrito en la cultura en la que se desarrollan. En este sentido, como veremos después al hablar de *Alfabetización Emergente*, cuando los niños crecen en sociedades letradas, como la nuestra, su contacto con lo impreso les hace aprender de manera temprana algunas nociones sobre para qué sirve y se utiliza la lengua escrita (Wells, 1990), estas primeras nociones se irán modificando inevitablemente con la experiencia y las necesidades de su vida como lectores y/o escritores.

La *Corriente Sociocultural* sitúa los proceso de alfabetización en el contexto de relación de las actividades sociales, fijándose en la construcción de prácticas lectoras mediadas por la interacción de sus participantes (Kalman, 2003). Zavala (2008) explica que la alfabetización es una práctica socialmente construida y por lo tanto está inmersa en valores e ideologías que establecen y delimitan sus formas y usos particulares. Esta autora realiza un estudio de las prácticas que llevan a cabo diferentes personas no letradas que se deciden a acudir a programas de alfabetización en una zona de los Andes de Perú. Realiza un seguimiento exhaustivo a una mujer madura que aprende a leer con un propósito claro: comunicarse con sus parientes que han emigrado. Analizando procesos lectores en personas concretas podemos intuir cómo las funciones a las que responde la lengua escrita pueden servir a muy diversos propósitos, sin duda, uno de los más importantes, al igual que ocurre con la lengua oral, es la comunicación. El trabajo de Zavala señala cómo, mucha de la población andina participa en actividades lectoras que vienen definidas por su contexto, un contexto de emigración. Debido al alto índice de población obligada a emigrar a otros países, la escritura de cartas parece ser una de las prácticas alfabetizadas más habituales en la población estudiada. Sin embargo, de ella, deriva algunas funciones más. Estos eventos letrados permiten



construir o reconstruir la identidad del que escribe, asumen un gran peso en la transmisión de noticias, no siempre positivas, que les obligan a repensar su papel en la comunidad. Por otro lado, explica Zavala, los eventos letrados de los que hablamos, cumplen un papel de transmisión de la cultura innegable, que permite *sentir* su cultura en un contexto lejano y establecer un nexo entre diferentes culturas. Expone que

“Las metas de la alfabetización son múltiples: [la escritura de cartas] no es sólo un acto comunicativo con los propios parientes. También sirve como acto documental importante de la vida familiar, permite la participación social, ayuda a crear la memoria colectiva, estrechar lazos familiares y de transmisión de afectos por los demás” (Zavala, 2008, p. 888).

Purcell-Gates (2005 en Purcell-Gates, Melzi, Najafi y Orellana, 2011) también ha documentado cómo las prácticas más comunes entre población inmigrante que trabaja en las granjas de áreas rurales de Estados Unidos, es la escritura y lectura de cartas para celebrar eventos importantes. En 2013 esta misma autora documentó las prácticas lectoras que llevaban a cabo familias con hijos que asistían a programas Head Start <sup>11</sup> en los mismos contextos. Su análisis permitió detectar hasta 16 tipos de prácticas con la lengua escrita, que pueden ser resumidas en las siguientes funciones: Las familias inmigrantes realizaban prácticas lectoras vinculadas con la realización de distintas relaciones con la administración, el mantenimiento de las relaciones con la familia y la comunidad y la participación en actos religiosos.

Kalman (2003) analiza las prácticas lectoras que realizan distintas personas participantes en programas de alfabetización en una población rural de México. A través de un estudio de caso, nos permite ver cómo la lengua escrita responde a distintas funciones, no sólo en cuanto a la cultura en la que se esté, sino también en función de las necesidades personales de cada sujeto que la utiliza. Describe el caso de *Ana*, una mujer que tiene que hacerse cargo de una tienda y que hasta el momento ha tenido que gestionar junto a otra persona. Aprender la lengua escrita le permitió aumentar su empoderamiento, hacerse cargo por sí misma de la tienda que regentaba, hacer listas con

---

<sup>11</sup> Los programas Head Start, son programas federales que tienen lugar en Estados Unidos, y que promueven la atención educativa temprana, educación preescolar, a niños de familias poco favorecidas cultural y económicamente.

pedidos y organizar sus propias gestiones, en definitiva, aprender la lengua escrita en un contexto de uso le permitió tener la libertad de decidir cuándo y por qué utilizar una herramienta cultural que hasta ahora le era desconocida. Aunque, su letra y caligrafía eran deficientes, respondían incuestionablemente a una función que era importante para ella.

Estudios antropológicos que pretenden encontrar las funciones para las que se utiliza la lengua escrita en distintos contextos socioculturales, han coincidido en señalar que frecuentemente en comunidades indígenas, inmigrantes o minorías tiende a verse la alfabetización como un elemento del poder establecido, algo ajeno a su propia vida. Señalan, asimismo, que el dominio de la lengua escrita ha de ser entendido como un elemento disociado: una cosa es lo que ocurre en la escuela, la iglesia u organismos oficiales y otra bien distinta lo que ocurre en la vida diaria de los lectores y escritores (Paciotto, 2010; de la Piedra, 2009). Esta distinción también ha sido destacada por otros trabajos como los de Aliagas (2008), Cassany, Sala y Hernández (2008) o Aliagas, Castellà y Casanny (2009). Estos autores hacen una distinción entre prácticas letradas dominantes (aquellas actividades de lectura y escritura que se ven como legítimas formas de utilizar el lenguaje escrito por distintas instituciones) y prácticas letradas vernáculas (como formas de lectura y escritura personales, que utilizan un lenguaje no estandarizado y se realizan de manera informal y personal). Sus trabajos analizan éstas últimas en adolescentes catalanes. Demuestran que aunque muchos sujetos son calificados como malos lectores o no lectores por contextos académicos, en su vida personal y privada realizan un gran número de prácticas lectoras relacionadas con la lectura de periódicos, búsqueda y recuperación de información de internet, comunicación con amigos y familiares. Obtienen interesantes resultados que resumen de la siguiente forma:

“Algunos no leen literatura ni dentro ni fuera del contexto escolar, pero esto no significa que no lean: leen periódicos, blogs y escritos funcionales de sus colegas [...] son, nos guste o no, sus textos, los que generan por su cuenta, los que resultan motivadores porque se vinculan con su vida”. (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009, p. 111).

Otra de las prácticas lectoras que pueden llegar a ser habituales en los próximos años son las que tienen que ver con soportes electrónicos. Cómo se comentaba en los trabajos de Aliagas, los adolescentes llevan a cabo prácticas lectoras mediadas por la red. Pero, ¿Qué ocurre en las primeras edades? En realidad, los estudios que analizan la efectividad de la utilización de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la alfabetización inicial son bastante escasos y en ocasiones contradictorios. Algunos trabajos, como el de Segers y Verhoever (2002) encontraron un efecto positivo en el aumento del vocabulario infantil como consecuencia del entrenamiento mediado por un programa de ordenador. Aunque sus resultados parecen sugerir que las intervenciones con lenguaje multimedia pueden producir un efecto positivo en el aprendizaje, no se puede obviar que su diseño experimental tiene un formato pretest-postest y no compara con un grupo control que reciba el mismo entrenamiento con soportes tradicionales. Otros trabajos que pretenden comprobar la efectividad de la implementación de prácticas mediadas por TIC en el proceso alfabetizador inicial, llegan a resultados similares, como el trabajo de Korat (2010) que encuentra que los niños que leen e-books exhiben un progreso significativamente mayor que los que son instruidos bajo métodos de enseñanza tradicionales, o el trabajo de Shamir y Shlafer (2011) que encuentran diferencias significativas en la efectividad para desarrollar conciencia silábica en niños que leen en soportes digitales y aquellos que lo hacen en soportes tradicionales. Estos autores, no encontraron que existieran diferencias en el desarrollo de habilidades fonológicas en ambos grupos. Savage *et al.* (2010) apuntan un incremento sustantivo del habilidades relacionadas con la lengua escrita, siempre que los docentes adopten un uso coherente en la utilización de TIC y métodos de enseñanza, aunque reconocen que en sus investigaciones nunca han visto la utilización de estos recursos de forma alternativa a la que se llevaría a cabo con soportes tradicionales en el proceso de alfabetización. Sin embargo, todos estos trabajos coinciden en resaltar el papel motivador que tienen las TIC y su potencial como fuente que permita a los niños captar que el lenguaje escrito es un sistema simbólico que representa la realidad, ya que los propios materiales utilizados en los soportes TIC, por su propia naturaleza, utilizan muy diversos sistemas simbólicos como sonidos, dibujos e imágenes. Esto genera la necesidad de desarrollar nuevas habilidades ya en las primeras edades. Marsh y Yamada-Rice (2013) quienes realizan un estudio de caso en el que analizan cómo varios docentes llevan a cabo las prácticas de alfabetización inicial con niños de tres y cuatro años mediadas por TIC, señalan que algunas de estas nuevas destrezas tienen que ver con la selección de información relevante a través de distintos códigos comunicativos más allá del escrito o la toma de conciencia de la audiencia a la que va dirigida la información que se obtiene y la que se genera. En definitiva, son las prácticas mediadas por las TIC y no las TIC en sí mismas lo que modifica las funciones y las destrezas que deben desarrollarse.

Ya a principio de los años 80, Scribner y Cole (1982), explicaban que si bien los niños no se educan y desarrollan sólo en la escuela ésta les prepara para el mundo real. Reconocen la base del conocimiento escolar, así como las situaciones de aprendizaje que ocurren en la escuela están en conflicto con los de la cultura del alumno, su cultura situacional y contextual. A lo largo de estas páginas se ha ido mostrando cómo esta clara disociación entre lo que ocurre en la escuela y lo que ocurre fuera de ella, nos señala la existencia de variaciones entre los usos de la lengua escrita tanto entre culturas como entre las diferentes personas que las constituyen. Cabría preguntarse ¿Deben las prácticas alfabetizadoras establecer este sesgo? Los estudios que se han revisado han estado centrados en alfabetización de adultos o en los usos que dan a la lengua escrita jóvenes adultos y adolescentes, pero ¿Qué ocurre con las primeras prácticas de alfabetización? Tal y cómo Scribner y Cole (1982) afirman, quizá la educación que se transmite en la escuela resulte útil para la vida diaria de los alumnos. La escuela debería enseñar que la lengua escrita puede responder a múltiples funciones, puede satisfacer múltiples necesidades y quizá incorporar e integrar esas prácticas vernáculas a lo que se trabaja en ella, de este modo los niños podrán ver que la lectura y la escritura no es algo alejado de ellos, ni de su cultura.

### ***2.4.3. La narración como forma de comprender el mundo social y cultural.***

Para Bruner (1988), uno de los principales teóricos de la *Corriente Sociocultural*, la adquisición del conocimiento es el resultado de un acto más social que individual. Muy influenciado por los trabajos de Vigotsky, sintetiza los orígenes de la idea del siguiente modo: *La principal premisa de la formulación de Vigotsky era que el hombre estaba sujeto al juego dialéctico entre la naturaleza y la historia, entre sus cualidades como criatura de la biología y como producto de la cultura humana* (Bruner, 1988, p. 81). Y continúa diciendo

“(Vigotsky) Pensaba que la transmisión de la mente a través de la historia es efectuada por participaciones mentales sucesivas que aseguran la transmisión de las ideas de los más adelantados o capaces a los menos. Y el medio en el que se produce la transmisión es el lenguaje y sus productos: la alfabetización, la ciencia, la tecnología...” (Bruner, 1988, p. 84).

Bruner (1984, 1986, 1988, 1991) otorga un papel central a los contextos sociales como forma de transmisión cultural y sobre todo como un lugar de negociación de significados. Los conocimientos que un niño desarrolla, aprende, tienen relación con la cultura y sentido en la cultura en la que está inmerso. Una de las formas primordiales que el ser humano utiliza para comprender el mundo que le rodea es la narración. Estas formas discursivas permiten establecer vínculos entre lo excepcional y lo corriente, es decir, la narración permite hacer comprensible aquello que es excepcional e inusual. En definitiva, las narraciones tratan sobre las acciones y las intenciones humanas, permitiendo a los aprendices de la lengua comprenderlas. A través de éstas, los niños aprenden lo que es habitual en su cultura, lo que se considera bueno o apropiado, las creencias, las ideas, y, más allá, permite descubrir mundos posibles, mundos nuevos e imaginarios. Para Bruner (1991) la narración es una de las formas más habituales y poderosas de discurso en la comunicación humana. Bruner explica que los seres humanos organizamos nuestra propia experiencia bajo formatos narrativos, contamos lo que nos ha pasado, lo que hemos sentido, bajo un formato similar que podemos llamar *narración*. Esta disposición humana, muy presente en los procesos de adquisición del lenguaje, permite a los niños comprender y producir historias desde temprana edad. Por otro lado, es innegable como las narraciones permiten comprender y sentir distintas emociones, además, suelen ocurrir en contextos afectivos en los que los niños comparten situaciones de narración con sus adultos de referencia.

Algunas investigaciones recientes, como el de Kendeou *et al.* (2005) han encontrado que los mecanismos cognitivos que se ponen en marcha cuando nos enfrentamos a la comprensión de una narración son independientes del formato en el que se presenten, sea visual, oral o en texto impreso. Estos hallazgos, como vimos anteriormente, tienen un valor fundamental a la hora de analizar como favorecer la *Comprensión desde el principio* del proceso alfabetizador, pero también reafirman la idea de Bruner.

Otros trabajos han encontrado relación entre la cantidad y calidad narraciones que comparten los niños con sus padres en la primera infancia y el vocabulario que poseen después (Larraín, Strausser y Lissi, 2012), un elemento claramente vinculado al desarrollo del lenguaje escrito, aspecto resaltado por varios trabajos como el reciente de Geraghty, Waxman y

Gelman (2014). Otros, han relacionado las narraciones compartidas con el éxito en el aprendizaje lector (Strickland y Tailor, 1989).

Según Clemente y Domínguez (1999) partiendo de los postulados de Bruner podemos derivar una de las funciones más básicas e interesantes del lenguaje escrito: la posibilidad de acceder a mundos imaginarios.

#### ***2.4.4. Alfabetización Emergente***

La *Corriente Sociocultural* adquiere un gran sentido en lo que se ha venido en denominar *Alfabetización Emergente*. Han sido muchos los autores que han expuesto que el proceso de alfabetización comienza mucho antes de que los niños empiecen a ir a la escuela, antes de que reciban una enseñanza formal de la lengua escrita (Aram *et al.*, 2013; Camilli, Vargas, Ryan y Barnett, 2010; Lonigan, Purpura, Wilson, Walker y Clancy-Menchetti, 2012; Manz, Huges, Barnabas, Braciello y Giusburg-Block, 2010; McLane y McNamee, 1999; Segers y Verhoeven, 2002; Teale y Sulzby, 1986; Van Kleeck, 2008; Whitehurts y Lonigan, 1998; Yaden, Rowe y MacGillivray, 2000). La corriente teórica que deriva de este postulado ha recibido el nombre de *Alfabetización Emergente*.

La *Alfabetización Emergente* ha sido definida como las habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran precursores de las formas convencionales de lectura y escritura, que se desarrollan en las interacciones sociales que ocurren en diversos contextos letrados y que desarrollan los niños antes de llegar a recibir una instrucción explícita sobre la lectura y la escritura (Cabell *et al.*, 2011; Manz *et al.*, 2010; Sulzby, 1985; Sulzby y Teale, 1991; Teale y Sulzby, 1986, 1989; Whitehurts y Lonigan, 1999). Bajo este nombre subyace la idea de que la alfabetización es un continuum que comienza en los contextos más próximos al niño en sociedades letradas, se desarrolla con profusión en los años escolares y no termina nunca en la vida de una persona.

Dentro de las habilidades que se consideran precursoras de la lectura y escritura convencionales encontraríamos el lenguaje oral, la comprensión y producción de narraciones, convenciones sobre lo escrito, juegos con la lectura y la escritura, conocimiento fonológico, conocimiento de las

correspondencias fonema-grafema, velocidad de nombrado o motivación por lo impreso (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Aunque han sido definidas muchas tareas que fomentan el desarrollo de la alfabetización dentro de situaciones familiares, una de las actividades más frecuentes y más estudiadas en estos primeros contextos de alfabetización inicial es la lectura de cuentos compartidos. La relación de esta actividad con diversas habilidades implicadas en el aprendizaje de la lengua escrita ha sido muy estudiada (Sulzby, 1985; van Kleeck, Stahl y Bauer, 2003). Duursma, Augustyn y Zuckerman (2008) afirman que a través de la lectura compartida de cuentos los niños aprenden a reconocer las letras, a comprender que lo impreso representa el lenguaje oral, diversos conceptos sobre lo impreso, como la dirección de la página y la orientación de la lectura, la estructura de las historias narrativas y convenciones lingüísticas como la sintaxis y la gramática.

Sin embargo, una mera exposición a situaciones de lectura compartida de cuentos no es suficiente para desarrollar habilidades implicadas en el desarrollo lector. Reese y Cox (1999) sugieren que no sólo importa la cantidad de estas situaciones sino también la calidad de las mismas. Su trabajo analiza distintos estilos de lectura compartida y comprueba su influencia en el desarrollo de distintas habilidades implicadas en el proceso de alfabetización. En su diseño experimental, los investigadores compartieron situaciones de lectura con niños de cuatro años durante un periodo de seis semanas. Se asignaron distintos grupos de investigación en función de los tres estilos de lectura que se consideran los más habituales en este tipo de interacciones y que querían analizar: descriptivo (bajo nivel de demandas e interrupciones), comprensivo (alto nivel de demandas e interrupciones) y orientado al rendimiento (alto nivel de demandas sin interrupciones). Sus datos parecen mostrar que el estilo descriptivo resulta más beneficioso para aumentar el vocabulario receptivo y conocimiento de lo impreso que los otros dos estilos. Sin embargo, hallaron que todos los estilos promueven distintas habilidades en distintas tipologías infantiles. Por ejemplo, los niños con un nivel de vocabulario inicial alto presentaban más aumento de vocabulario en el estilo orientado al rendimiento, mientras que el estilo descriptivo resultaba más beneficioso para niños que ya disponían de un alto nivel de comprensión de historias antes del estudio. Un estilo en el que las demandas son menores puede ser el más apropiado para avanzar en el desarrollo del vocabulario de niños más pequeños o que posean menos conocimiento inicial, mientras que

un alto nivel de demandas pero sin demasiadas interrupciones puede ser el mejor para niños mayores o más avanzados en el nivel de conocimientos. Concluyen, en cualquier caso, los tres estilos de interacción en situaciones de lectura compartida son altamente positivos para aumentar vocabulario. Van Kleeck (2008) sugiere la utilización de preguntas literales e inferenciales durante la lectura compartida de cuentos, sobre todo en ámbitos escolares tempranos. Sugiere que cuándo el lector experto, alguno de los padres o el docente, acompaña la formulación de preguntas con la exposición de sus pensamientos ayuda a los lectores incipientes a activar sus conocimientos previos y a contrastar las ideas que posee con la información que le otorgan, lo que sin duda resultará beneficioso para alcanzar unos niveles mayores de comprensión.

Duursma, Augustyn y Zuckerman (2008) sólo establecen diferencia entre la lectura de cuentos compartidos en familias de clase trabajadora y familias de clase alta. Sugieren que las familias de bajo nivel socioeconómico realizan menos lecturas compartidas que las familias con mayor poder adquisitivo, y que esto repercute de forma manifiesta en el nivel de desarrollo de habilidades lectoras cuando los niños son mayores. Aram *et al.* (2013) encontraron que más que el nivel sociocultural de las familias, el factor que más influía en el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente era disponer de un contexto doméstico rico en materiales y actividades alfabetizadoras. Luo, Tamis-LeMonda, Kuchirko, Ng y Liang (2014) analizaron los estilos lectores de madres provenientes de distintas minorías étnicas y de clase baja de Estados Unidos. Encontraron una amplia gama de situaciones de lectura, y además diferencias interculturales en la forma en que éstas eran abordadas. Establecieron dos maneras de afrontar las situaciones de lectura: madres que cuentan historias, las leen (*Storytellers*, en inglés) y madres que construyen historias (*Storybuilders*, en inglés). En el primero de los estilos las madres narran simplemente la historia mientras que en el segundo se pregunta a los niños para estimular la construcción de la historia. Los autores, encontraron que las preguntas de las madres durante la lectura ayudaban a los niños a desarrollar habilidades narrativas en todas las culturas. Este estilo de interacción era el más frecuente en todos los grupos. Sus hallazgos muestran diferencias culturales en función de las habilidades en las que las madres insisten durante la lectura, por ejemplo, las madres afroamericanas hacían más hincapié en las metas individuales, las madres chinas en las consecuencias negativas mientras que las madres latinas hacían más énfasis en las



emociones. Estos autores concluyen que las diferencias interculturales a la hora de enfrentar situaciones de lectura compartida no son tan notables como podría parecer ya que todas las interacciones con cuentos desarrollan la destreza para narrar historias en los niños de manera significativa.

Respecto a cuál resulta el estilo dominante o más habitual en las prácticas alfabetizadoras que ocurren en contextos informales, en 1994, de Temple y Tabors llevaron a cabo un estudio en el que analizaron los estilos de lectura compartida de 290 madres adolescentes en Estados Unidos con el fin de obtener un perfil de pautas de lectura y diseñar planes de intervención adecuadas. Encontraron cuatro perfiles lectores: *Lectores directos*, cuya interacción consiste en la lectura del texto pero sin pausas para interacciones; *Lectores interactivos*, cuya lectura está repleta de pausas para comentar la lectura; *No Lectores*, que no realizan una lectura real de los textos sino que realmente comentan los dibujos o la historia a medida que pasan las páginas, y finalmente, *Lectores recitadores*, que exigen al niño la repetición del texto leído frase a frase. Sus datos mostraron que el perfil más común era el de lectoras interactivas (79.66% de su muestra). Sin embargo, más allá de los datos que presentan sobre las lecturas compartidas en contextos afectivos, aportan información muy relevante para las prácticas alfabetizadoras. Parece que la adopción de un rol de lectura determinado viene marcado, fundamentalmente por la definición que se maneja de manera individual sobre la lengua escrita y el papel que se asume en su promoción.

Otra de las habilidades que más se relacionan con la lectura compartida de libros es el desarrollo del vocabulario, unido íntimamente al desarrollo lector y a la comprensión textual. Larrain, Strasser y Lisi (2012) diseñaron dos estudios experimentales a través de los cuales comprobaron que la lectura compartida de cuentos aumentaba el vocabulario de los niños participantes. Bus, van IJzendoorn y Pellegrini (1995) afirman que la lectura de libros es el más fuerte predictor para el desarrollo de la lectura. Estos autores realizaron varios trabajos en los que registraron en video a madres compartiendo situaciones de lectura con sus hijos pequeños, y analizaron no sólo como actividad que potencia el desarrollo lector sino su valor afectivo (Bus y van IJzendoorn, 1997). Afirman que la lectura es un acto eminentemente social y en estos primeros contextos afectivos el niño desarrolla su interés por la lengua escrita y por los libros. Penno, Wilkinson y Moore (2002) comprobaron, en niños mayores, como la lectura compartida de cuentos era

más eficaz para desarrollar el vocabulario cuando las historias eran repetidas dos o tres veces.

Realizar tareas compartidas de lectura de cuentos, interactuar en estos contextos afectivos con los libros, aportan a los niños un importante conocimiento sobre las convenciones sobre el texto impreso, tales como el sentido y dirección de las páginas y el sentido en el que se debe producir la lectura. Éstos aspectos han sido también un muy estudiados dentro de la corriente de *Alfabetización Emergente*. Goodman (1992b) habla de este aspecto cuando introduce la idea de que es un precursor de la lengua escrita y sugiere que este conocimiento aparece muy temprano en los niños inmersos en contextos letrados. Clemente y Domínguez (1993) también investigaron los conceptos que niños de cinco años tenían sobre lo impreso. Entre otros aspectos, descubrieron que el 42.10% de los niños de su muestra conocían la orientación que ha de seguir el libro y que el 57,89% de su muestra sabía qué dirección ha de seguir la lectura del texto impreso. McLane y McNamee (1999) exponen que de forma muy temprana los niños desarrollan conocimientos sobre las convenciones del mundo letrado.

Estas autoras y otros como Yaden, Rowe y MacGillivray (2000) han estudiado la relación del juego simbólico con el desarrollo de la lectura y escritura, como un elemento que se genera en las primeras edades, incluso a través de las interacciones con los cuentos y que puede favorecer el desarrollo de la alfabetización de forma temprana. Según McLane y McNamee (1999) cuando el juego simbólico infantil va progresivamente dependiendo del lenguaje para crear mundos posibles e imaginarios se va aproximando a las situaciones de contar cuentos, leer o escribir. Yaden, Rowe y MacGillivray (2000) explican como diversos estudios correlacionales y experimentales han encontrado que el *metajuego* (la comunicación del juego con otros pares) predice los niveles de lectura posteriores mientras que las representaciones simbólicas que conlleva son el mejor predictor para la escritura emergente (Pellegrini y Galda, 1991). Roskos y Christie (2013) sostienen que aunque la evidencia que une el juego simbólico con el desarrollo de la alfabetización es limitada, es cierto que permite desarrollar el vocabulario infantil y que el juego de temática fantásica tiene un importante papel en la comprensión de historias, la planificación del juego y el desarrollo de la pronunciación.

Como se señaló anteriormente, también el conocimiento fonológico y el conocimiento de la correspondencia fonema-grafema se ha relacionado con la

lectura compartida de cuentos y en definitiva con la alfabetización emergente. Tal y como se vio anteriormente en este mismo capítulo, son varios los autores que señalan como algunas de estas destrezas se desarrollan antes de recibir una enseñanza formal de la lengua escrita (por ejemplo Serrano y Defior, 2011) como la conciencia léxica o algunos niveles de conciencia silábica. Whitehurst y Lonigan (1998) sugieren que las situaciones informales con la lengua escrita que tienen lugar en contextos familiares pueden ayudar a desarrollar cierto nivel de conocimiento metalingüístico y algún tipo de sensibilidad hacia unidades lingüísticas. Suarez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos (2013) encontraron que el entrenamiento en conocimiento fonológico a prelectores y por lo tanto el nivel de procesamiento fonológico, resultaba el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura. Al Otaiba *et al.* (2011) también señalan que la habilidad para denominar letras y asociarlas a sonidos así como leer letras al finalizar la Educación Infantil predice las habilidades lectoras futuras. Asimismo, Suarez-Coalla, García-De-Castro y Cuetos (2013) encontraron que la velocidad de nombrado (*naming speed*) en las primeras edades influía de manera determinante en el éxito lector posterior. Esta habilidad relacionada también con el nivel de vocabulario, ha sido estudiada por muchos autores (Norton y Wolf, 2012; Parrila, Kirby y McQuarrie, 2004; Suarez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013; Wolf, 2008). Wolf (2008) sugiere que la velocidad en la recuperación de nombres de objetos y letras a la edad de tres años puede predecir su éxito lector años después.

### **Escritura Emergente**

Los autores de la corriente de *Alfabetización Emergente* han estudiado las producciones escritas tempranas de los niños y sus intentos de lectura, al igual que hacían Ferreiro y Teberosky (1979). Sin embargo, sus interpretaciones son bien distintas. Mientras que para Ferreiro y Teberosky estas primeras producciones eran consideradas ya formas de lectura y escritura, para McLane y McNamee (1999) constituyen una forma de juego simbólico, los niños juegan a leer y a escribir, se trata de lectura y escritura simulada:

Jugando a leer y a escribir, los niños se familiarizan con las herramientas de la alfabetización y empiezan a aprender a usarlas y a controlarlas. Jugar así también les permite adquirir algunas nociones generales respecto a qué es la lectura y la escritura y sobre lo que se puede hacer con ellas. (McLane y McNamee, 1999, p. 31)

Sin duda, estos juegos simulados permiten a los niños comprender para qué sirven la lectura y la escritura, aumenta su motivación y su percepción de competencia, elementos muy relacionados con el completo proceso de alfabetización.

Otros estudios, por su parte, han investigado cómo las habilidades de alfabetización emergente se vinculan directamente con el aprendizaje de la escritura. Los hallazgos del trabajo de Puranik, Lonigan y Kim (2011) indican que las habilidades de los niños respecto al conocimiento de lo impreso, el principio alfabético y la escritura de su propio nombre contribuye a desarrollar el conocimiento de escritura de las letras, encontrando una alta correlación entre esta destreza y la habilidad para escribir sus nombres. Shatil, Share y Levin (2000) sugieren que las habilidades de escritura en Educación Infantil predicen las habilidades de decodificar, deletrear y la comprensión lectora años después.

Durante las últimas tres décadas los trabajos de la corriente de *Alfabetización Emergente* han insistido en el papel de la escritura como un elemento clave en el desarrollo temprano de la alfabetización inicial (Rowe, 2008; Morrow, 2009), aunque especialmente en los últimos años han proliferado un buen número de trabajos que insisten en la necesidad de incorporar prácticas con la escritura en las primeras edades de instrucción sobre la lengua escrita. De hecho, algunos trabajos como el de Dehaene *et al.* (2015) sugieren que el entrenamiento en la escritura manual es un gran facilitador del aprendizaje de la lectura en todas las culturas escritas.

No sólo se conceptualiza como una especie de juego simbólico con el código escrito. Muchos trabajos hablan de *escritura infantil* para referirse a los primeros acercamientos de los niños a la escritura (Rowe y Flushman, 2013; Cabell, Tortorelli y Gerde, 2013).

Parece habitual que en los contextos de enseñanza los niños no escriban hasta que dominen el código. En realidad, el hecho de permitir a los pequeños realizar composiciones escritas aunque no dominen el código puede permitirles comprender el potencial de significado de las palabras, es decir, comprender que la palabra escrita transporta significados (Rowe y Flushman, 2013; Dennis y Votteler, 2013), y por otro lado, les puede permitir entrenarse desde primeras edades en la composición escrita lo que les facilitará realizar estas tareas de forma efectiva cuando sean más mayores.

Cuando se anima a los alumnos a utilizar su *escritura infantil* aunque no dominen la escritura de las letras para realizar distintas tareas, mientras de forma simultánea se va llevando a cabo un proceso de instrucción explícita y sistemática sobre la lengua escrita da lugar a unas *fases de aprendizaje* de la escritura que permiten la mediación del docente de tal modo que pueda aportar las ayudas necesarias para permitir a los alumnos avanzar en el aprendizaje. Cabell, Tortorelli y Gerde (2013), Dennis y Votteler (2013), Gerde, Bingham y Wasik (2012), King (2012), Schickedanz y Casbergue (2009), Rowe y Flushman (2013), y Tracey y Morrow (2015) coinciden en señalar estas fases de un modo similar al siguiente:

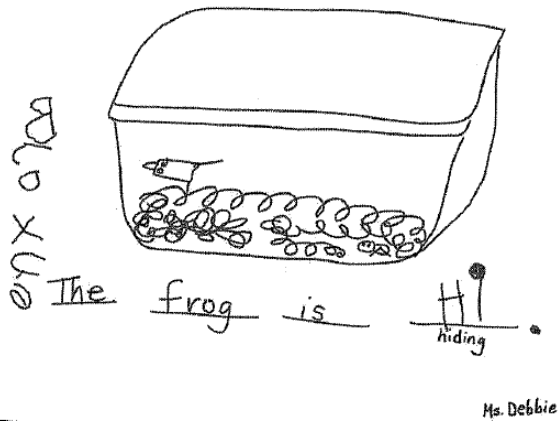
- Dibujar y hacer garabatos: Cuando aún los niños no han sido sometidos a una enseñanza explícita y sistemática de la lengua escrita, cuándo no se les han enseñado ni las letras ni sus correspondencias con los fonemas, ya poseen conocimiento sobre lo impreso, proveniente de sus experiencias con un mundo letrado y de sus experiencias compartidas con los libros, tales como la dirección que tiene que seguir la escritura y que hay marcas que representan cosas. Si se les anima a escribir, aunque no conozcan aún los formalismos, los niños garabatean y hacen marcas aunque no puedan diferenciarlo de la escritura. Mientras siguen avanzando en sus experiencias con la lengua escrita y con la enseñanza formal, van aprendiendo que las marcas que representan letras son diferentes a los dibujos, aunque aún no sepan que las marcas escritas llevan consigo significados diversos. A medida que se les instruye en los primeros niveles de conciencia segmental tales como la conciencia léxica o la rima, y a la vez van conociendo algunas letras como las que componen su nombre, su escritura va siendo modificada hacia unos niveles más convencionales aunque no lleguen a ser considerados escritura en sentido estricto.
- Letras y formas que parecen letras: En una fase posterior del aprendizaje, los niños comienzan a realizar formas que parecen letras, que mezclan con las letras que ya han aprendido, bien por qué forman parte de su nombre, bien porque forman parte del nombre de sus amigos o de otras palabras frecuentes. Cuando los niños comienzan a aprender letras convencionales, con frecuencia aparecen un gran número de letras mezcladas sin aparente conexión porque aún no saben conectar cada uno de los sonidos con las grafías correspondientes. En este nivel los niños suelen mezclar símbolos y

números con formas que parecen letras y las propias letras que conocen. En ese momento, comienzan a aprender que el texto escrito conlleva un significado aunque aún no hayan aprendido que las letras representan sonidos del habla de forma sistemática. Mientras van desarrollando la conciencia segmental, van aprendiendo el alfabeto y el nombre de las letras, van realizando sus primeras experimentaciones con el código escrito, aunque aún sus escritos no pueden ser leídos ni por un adulto ni por sí mismos.

- Sonidos Predominantes y Sonidos Iniciales: Cuando los niños comienzan a comprender que las letras representan sonidos del habla se produce un punto crítico en el aprendizaje de la escritura. Según Cabell, Tortorelli y Gerde (2013), los niños comienzan a representar aquellos sonidos que más peso tienen en una palabra o incluso sonidos que pueden ser *sentidos* en su boca, como sonidos bilabiales o fricativos. Los sonidos iniciales son los más detectables, por lo tanto son los que los niños consiguen escribir de manera autónoma, en este momento.
- Sonidos Iniciales y Finales: cuando la conciencia fonológica es desarrollada, los niños pueden prestar atención a los sonidos individuales de las palabras. No obstante, aún desarrollan estrategias de compensación para escribir las palabras, tales como utilizar el nombre de las letras para realizar la escritura, lo que genera un gran número de errores. La escritura de los niños se vuelve más convencional a medida que aumenta su conocimiento en el principio alfabético y desarrollan la conciencia fonológica.

A diferencia de la propuesta de la *Perspectiva Constructivista*, que como vimos anteriormente también propone fases de desarrollo de los procesos lectores y escritores, el planteamiento de esta corriente no plantea que se deje a los niños pasar por distintas fases de manera autónoma, sino que se den las oportunidades suficientes como para que el niño pueda experimentar con la lengua escrita. Se trata de andamiar el proceso de aprendizaje, dando a los niños las ayudas necesarias para que puedan lograr acceder al complejo proceso de escritura, ayudas tales como verbalizar lo que han escrito, escribir por ellos lo que quieren decir, explicarles cómo se escribe una palabra, animarles a descubrir la relación entre los sonidos y las letras que han escrito,

moldearles la escritura, etc. (Gerde, Bingham y Wasik, 2012; VanNess, Murner y Bertelsen, 2013).



**Imagen 2. Andamiaje de una tarea de escritura. Tomado de Rowe y Flushman (2013, p. 241)**

En este sentido, Rowe y Flushman (2013) proponen hacer participar a los niños en situaciones de escritura de muy diverso tipo, tales como tomar notas de teléfono o invitaciones a fiestas aunque su escritura no sea convencional, de tal forma que puedan aprender qué el lenguaje escrito permite transmitir y recibir mensajes e información y que pueden utilizarlo en muy diversas situaciones. Estas autoras sugieren que sean los adultos los que escriban lo que los niños aún no saben hacer, de tal forma que se consiga el objeto de permitir a los niños comprender que lo escrito trasmite un significado.





### **2.4.5. Algunas críticas a la Corriente Sociocultural.**

La *Corriente Sociocultural*, al igual que el resto de corrientes, ha recibido diferentes críticas, incluso alguno de los propios autores vinculados a esta corriente han reconocido alguna de sus limitaciones.

El propio Bruner (1991) reconoce que uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la concepción de la construcción del conocimiento mediado a través de la cultura, es el relativismo cultural. Postula que nuestros pensamientos, concepciones e ideas unidos inexcusablemente a la cultura en la que estamos vinculados establecen lo que es *correcto e incorrecto* respecto a estos valores, que sin embargo no constituyen verdades absolutas, así pues lo que podamos considerar cómo funciones apropiadas y usos deseables de la lengua escrita en nuestra cultura pueden no serlo para otra. Cómo se vio cuando hablamos de prácticas vernáculas y de las diferencias culturales respecto a las prácticas lectoras, se puede observar cómo los usos de la lengua y la escritura considerados óptimos por las instancias educativas no tienen por qué ser ni las más habituales ni las más útiles en la vida cotidiana de los alumnos.

En este sentido McCarthy y Raphael (1992), explican que una de las limitaciones de esta corriente es la *relación entre aculturación y transformación de la mente* (p. 39). Es decir, el hecho de que un lector se adapte a las exigencias sociales tanto en usos como en funciones de la lengua escrita de la cultura prevaleciente, limita en gran medida la capacidad del individuo para ser inventivo, para diseñar usos y funciones diferentes a las establecidas como apropiadas. De esta forma, se establece para lo que es correcto utilizar la lengua escrita, y para que no lo es, tanto en forma como uso. De esta manera se podría limitar el uso libre de la lengua escrita, no sólo adaptado a las exigencias culturales y contextuales sino también a los usos personales que cada individuo puede determinar en función de sus intereses y motivaciones.

Por otro lado, han sido varios autores los que han reconocido qué no es posible explicar cómo un sujeto puede pasar de sistemas simbólicos primarios como el gesto o el dibujo al complejo sistema que es la escritura. Es el mismo Vigotsky (1979) uno de los que reconoce que es difícil especificar cómo se produce este cambio. Tolchinsky-Landsmann y Karmiloff-Smith (1992) y

Karmiloff-Smith (1992) sugieren que aunque el dibujo y la pintura precedan en el tiempo a sistemas simbólicos más complejos no quiere decir que deriven de ellos, ni ontogénica ni filogénicamente.

## **2.5. RESUMEN**

A lo largo de este capítulo se han revisado las aportaciones de distintas corrientes teóricas al campo de lo que podemos denominar *La enseñanza de la lengua escrita*. Ésta es una de las habilidades humanas más complejas y relativamente recientes en la evolución humana, parece lógico que una sola teoría sea insuficiente para comprender tan complejo hecho.

Se ha podido comprobar cómo si bien todas las corrientes han realizado importantísimas contribuciones y han permitido avanzar en esta ciencia, todas ellas han sido criticadas, cuestionadas o rebatidas por otras teorías y autores que han asumido posiciones, en muchos casos, contrapuestas y encontradas.

Aunque algunas teorías han sido fuertemente criticadas por la investigación científica y asumida su invalidez para explicar ciertos fenómenos (por ejemplo, la *Corriente Perceptivista o Maduracionista*), la realidad y la práctica escolar puede reflejar cosas bien distintas, por distintas razones que veremos más adelante. En cualquier caso, cabría plantearse, ¿Puede existir alguna propuesta didáctica de enseñanza de la lengua escrita que incorpore lo mejor de cada una de las teorías?



## **CAPITULO 3.**

# **UNA PROPUESTA INTEGRAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.**



*Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura, que se ha olvidado el lenguaje escrito.*

Lev Vigotsky

Cómo se mostró anteriormente, la enseñanza de la lengua escrita ha basado sus prácticas en la enseñanza del alfabeto, apoyado en láminas, sonidos conocidos, etc. La enseñanza de la lectura y la escritura fue hasta principios del siglo XX bastante similar a cómo se realizaba en la antigua Grecia, cambiando los materiales pero manteniendo las técnicas y en definitiva enseñando las correspondencias entre fonemas y grafemas como único objetivo. Cuando Decroly propuso la necesidad de enseñar la lengua escrita partiendo de unidades mayores para permitir el acceso al significado tempranamente, las prácticas de enseñanza se vieron modificadas. Sin embargo, ambas propuestas no llegan a ser tan diferentes en la práctica, puesto que las dos ideas se centran en la enseñanza del código escrito como el único aspecto a instruir.

Vigotsky (1979) criticó esta idea de instruir únicamente sobre el código, ya que se obviaba todo aquello que permitiría obtener una visión completa que posibilite comprender y aprender a los más pequeños el fenómeno en toda su complejidad. La pregunta sobre cuál es la mejor forma de llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita ha sido uno de los asuntos más cuestionados y debatidos tanto en la psicología educativa como en la pedagogía, tal y como pudimos comprobar en el capítulo anterior. Así como la cuestión de cuál es la mejor forma de llevar las aportaciones científicas a la práctica educativa lo que ha constituido una de las principales batallas en la investigación sobre el tema, incluso ha sido llamado por varios autores *The Reading War*, la guerra de la lectura (Ravitch, 2001; Connor, Morrison y Katch, 2004; Kim, 2008).

Este debate ha tenido innegables repercusiones en la práctica educativa, algunas derivaciones prácticas fueron más criticadas y otras más avaladas científicamente. En este capítulo también se mostrará una forma realista de llevar a cabo la teoría científica derivada de la investigación a las aulas, escenario dónde tiene lugar la enseñanza.

Al finalizar el capítulo anterior, nos cuestionábamos si sería posible que existiera alguna manera de incorporar las mejores aportaciones de cada una de las distintas corrientes teóricas. Una posible respuesta se encuentra en el presente capítulo, a lo largo del cual se mostrará lo que hemos denominado *Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita* cómo una forma de recoger y llevar a las aulas las más interesantes derivaciones prácticas de las distintas teorías.

Comprobaremos a qué se refiere este término, por qué se propone y qué datos avalan su existencia cómo una forma de llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial.

### **3.1. ¿A QUÉ LLAMAMOS PROPUESTA INTEGRAL?**

Cómo se mostró a través del capítulo anterior, a lo largo de las últimas décadas se han desarrollado un gran número de investigaciones sobre la lengua escrita, desde los procesos cognitivos implicados, los métodos pedagógicos más apropiados hasta los usos y prácticas lectoras más habituales en distintas culturas, así como un gran número de trabajos que han acercado o intentado llevar estos hallazgos a las aulas, escenario dónde tiene lugar normalmente la enseñanza formal, explícita y sistemática de la lengua escrita.

Se han producido un buen número de críticas, carencias, aspectos mejorables o directamente cuestionables respecto a prácticamente todas las teorías. Quizá sea el momento de preguntarse si procede adherirse a una propuesta concreta o más bien deberíamos plantearnos si las distintas visiones teóricas pueden abocar a una propuesta didáctica más completa.

Es evidente que muchas de las teorías anteriormente expuestas se centran, principalmente, en un solo aspecto de la lengua escrita y resultan por lo tanto parciales. No se pretende sugerir que menosprecien la verdadera complejidad del proceso de alfabetización, un logro del ser humano tan importante para el desarrollo social como cultural. Más bien, cada corriente, debido a la misma naturaleza que la constituye y sobre todo a cuál ha sido su eje central o punto de partida desde teorías más amplias, se han centrado en un pequeño aspecto que repercute en el éxito lector. Como se comentó anteriormente, dominar con



experticia la lengua escrita no sólo supone decodificar y codificar sus elementos constituyentes, o comprender las funciones a las que da respuesta la lectura y la escritura, o saber sólo comprender un tipo de texto determinado. La lengua escrita es todo eso y es más. Es un instrumento que nos permite representar y comprender el mundo que nos rodea y desarrollar otros posibles, expresar nuestras ideas más complejas y sentimientos más profundos, adquirir conocimientos nuevos y hacerlos propios, conocer otras realidades e ideas,... cómo sostiene Maryanne Wolf (2008) *Leer cambia nuestra vida, y nuestra vida cambia la lectura* (p. 186). La escuela tiene la obligación de dar a los alumnos la oportunidad de llegar a ser lectores y escritores hábiles y expertos, es su deber disponer de todas las herramientas necesarias para que los alumnos puedan disponer de la lengua escrita en su totalidad. Puede que se consiga o puede que no, pero al menos se tendrá la tranquilidad de haber ofrecido la oportunidad de llegar a serlo.

El afán de comprender el hecho lector en su complejidad y más aún en derivar propuestas didácticas en su multidimensión nos lleva a hacer una Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita. Ésta será una opción pedagógica que recoja todos los datos que la investigación actual aporta sobre la Lengua Escrita y los adapte para llevarlos al aula de tal modo que los programas de enseñanza sean lúdicos y efectivos, adaptados al colectivo en cuestión, es decir, a los lectores iniciales, de Educación Infantil y Primer Curso de Primaria. Es importante destacar, que no se pretende mostrar una propuesta detallada de enseñanza, ni una secuenciación de una programación didáctica ni mucho menos ofrecer un programa prescriptivo de enseñanza sino ofrecer algunas pistas que nos permitan llevar a cabo una enseñanza más eficaz.

Nuestra opción de incluir una propuesta didáctica de enseñanza de la lengua escrita responde al interés por comprobar, partiendo de esta propuesta integral, qué es lo que ocurre en las aulas reales que serán objeto de análisis, qué aspectos se trabajan y cuáles se relegan a un segundo plano. Por otro lado, algunos datos preliminares (Rodríguez y Clemente, 2013a) nos permiten intuir que quizá sea más frecuente de lo pensado que los docentes realicen prácticas de enseñanza de la Lengua Escrita bastante completas, bajo esta perspectiva integral, aunque desconozcan que lo hacen.

### 3.2. ¿POR QUÉ UNA PROPUESTA INTEGRAL?

Las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita han estado durante mucho tiempo vinculadas al debate sobre los métodos más apropiados para llevar a cabo la enseñanza y sobre el momento adecuado para hacerlo (Snow y Juel, 2005). Respecto al primero de los aspectos, durante años el debate se centró en la discusión sobre la utilización de métodos fonético y global, después entró en la pugna el constructivismo cómo forma de apropiarse de la escritura. Respecto al segundo aspecto, cuándo comenzar la enseñanza, el debate se centró, como vimos anteriormente, entre los seguidores de las corrientes maduracionistas y aquellos que propugnaban que no existía algo como madurez para la lectura.

Desde las primeras corrientes centradas en estudiar el aprendizaje de la Lengua Escrita y las dificultades que podrían aparecer durante ese proceso, se estableció que la edad apropiada para comenzar esa enseñanza debía de ser aquella que asegurara que el alumno había adquirido la *madurez para la lectura*. Como vimos anteriormente, aunque esta madurez dependía de un gran número de factores lo que provocaba una amplia variabilidad en los sujetos, un buen número de autores como Filho (1960) o Inizan (1979) establecían que la edad apropiada para comenzar la enseñanza estaría situada entre los cinco o siete años, edad que solía coincidir con el acceso a la educación obligatoria. Cómo se señaló previamente, resulta cuanto menos curioso que la edad recomendada para la enseñanza de la lengua escrita coincidiera con la edad en la que la educación se hace obligatoria y generalizada. También vimos que otros autores, como Doman (1970) o Cohen (1982) confrontaron esta idea, presentando datos empíricos e investigaciones que demostraban que la *madurez para la lectura* era algo más flexible y que contenía un importante componente educacional. Como comprobamos, los trabajos de estos autores planteaban planes muy exhaustivos de enseñanza de la lengua escrita, focalizados en la enseñanza del código, las letras y las palabras. Efectivamente, estos trabajos resaltan el poderoso papel del contexto como facilitador de los aprendizajes y según sus propuestas transforman, bajo un halo de juego muy entretenido, a los padres en educadores formales. Lo que no deja de resultar un elemento a debatir y a pensar detenidamente. Por otro lado, los trabajos de Cohen y Doman, permiten comprobar el poderoso

papel de las familias dentro del complejo proceso de alfabetización y nos llevaría a plantearnos las disparidades que podrían ocurrir si se dejara el proceso de alfabetización sólo a contextos naturales.

Algunos planteamiento recientes, como el de Wolf (2008) sugieren que, en realidad, no resultaría del todo productivo comenzar la enseñanza explícita y sistemática del código antes de los cuatro o cinco años ya que las redes neurobiológicas que conectan las áreas auditivas, visuales y motoras implicadas en el desarrollo de la lengua escrita no están aún preparadas. Sin embargo, aunque pueda parecer que en parte otorgue la razón a los teóricos de las corrientes maduracionistas, lo que Wolf sugiere queda muy lejos de esta postura ya que, en realidad, que las redes neurales infantiles no estén preparadas para aprender el código no quiere decir que no lo estén para aprender otros aspectos. Cómo se vio cuando se presentó la corriente de *Alfabetización Emergente*, los niños desde edades bien tempranas pueden aprender muchos aspectos de una cultura letrada que van a favorecer su propio proceso de alfabetización.

Desde la Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita, se plantea comenzar el proceso de alfabetización lo antes posible utilizando otras herramientas y actividades que no tienen por qué centrarse en la enseñanza del código. Por tanto, podríamos responder a la pregunta que abre este epígrafe respecto al **cuándo** comenzar la enseñanza, diciendo que la propuesta integral selecciona la información aportada por distintas corrientes científicas que permite adentrarnos en el proceso alfabetizador de una manera temprana. La Propuesta Integral pretende acercar a los niños el proceso de alfabetización permitiéndoles avanzar con las herramientas de las que ya disponen (lenguaje oral, conocimiento de lo impreso, utilización de funciones, narraciones de cuentos,...) hacia un conocimiento más avanzado siendo ayudados por las estructuras que pueden aportar los docentes. Según este punto de vista, desde que el niño comienza en la escuela, en torno a los tres años en Educación Infantil<sup>12</sup>, pueden ser diseñadas acciones educativas encaminadas a favorecer su proceso alfabetizador tales como contar historias y leer cuentos, aportando claves, inculcando el interés por la leer, explicitando los objetivos de la lectura y utilizando preguntas que permitan a los pequeños comprender las

---

<sup>12</sup> Según el último informe del INE respecto a escolarización infantil, en el curso 2012-13, la tasa de escolarización de la población infantil de 3 años era del 95,80%.

narraciones, de tal modo que se pueda facilitar el proceso de comprensión y control de la misma, tal y como planteaban Kendeou *et al.* (2005), utilizar los dibujos como una fuente de narraciones y forma de expresión, potenciar el desarrollo del lenguaje oral en sus dimensiones fonética, morfosintáctica y semántica, utilizar el juego simbólico como formas de representar la realidad, trabajar el conocimiento de vocabulario a través de juegos o trabajar algunos niveles de conciencia segmental como la conciencia léxica o algunos niveles de conciencia silábica.

Como Snow y Juel (2005) sugerían, otro de los grandes caballos de batalla sobre la enseñanza de la lengua escrita ha sido el debate sobre los métodos de enseñanza. Para Mialaret (1972) a lo largo de la historia sólo han existido dos métodos de enseñanza el fonético y el global. El primero de ellos, el fonético, parte de la idea de transmitir en primer lugar las unidades básicas, constituyentes del lenguaje, es decir, plantea partir de letras, fonemas y grafemas, para llegar a sílabas, palabras, frases y textos, unidades con significación. El segundo de los métodos, el global, plantea el proceso inverso, partir de unidades con significación, como palabras, frases y textos, para llegar paulatinamente a unidades menores (Cuevas, Gordillo y Martí, 1985). Los trabajos de Gough (1993, 1996) concluyeron que los métodos fonéticos resultaban más rápidos y efectivos que los métodos globales. Desde nuestro punto de vista, métodos globales y métodos fonéticos difieren únicamente en el orden en el que presentan las unidades constituyentes de la lengua escrita a los nuevos lectores pero resultan las mismas, igual que resultan iguales sus objetivos: aprender el código. Las derivaciones de investigaciones de la *Corriente Psicolingüística*<sup>13</sup>, han aportado a los métodos validez respecto a las unidades que deben trabajar, esto es, la conciencia fonológica, en sus distintos niveles, y el código deben ser instruidos por qué es esencial dominar el sistema de escritura y cuando hay dificultades en el aprendizaje de estas destrezas, habrá a buen seguro dificultades en el desarrollo lector. Cuando las *Corrientes Naturalistas* se extendieron como método de enseñanza-aprendizaje, el debate y las unidades que compondrían la enseñanza se amplían. No se trataría ya sólo de que los alumnos aprendieran el código sino que también entendieran su utilidad y lo hicieran

---

<sup>13</sup> El texto que aparece resulta un acto de simplificación de la investigación de la corriente psicolingüística, pero únicamente pretendemos referirnos a las derivaciones prácticas que podríamos extraer de ellas.

desde un punto de vista funcional: la lengua escrita responde a sus necesidades y a los objetivos que la cultura define.

La aportación de la *Corriente Sociocultural* nos permitió ver que las funciones a las que da respuesta la lengua escrita difieren sobremanera en función del contexto cultural y social, pero también en función de las características y opciones personales. Anteriormente ya avanzábamos, que todo este tipo de prácticas han de tener cabida en la escuela. Así, desde los primeros años se puede ofrecer a los alumnos la opción de crear y utilizar muy diverso material impreso, desde periódicos, recetas, elaboración de listas de la compra, álbumes ilustrados, cuentos, intercambio de cartas o correos electrónicos e incluso narraciones en distintos soportes.

De esta forma, podríamos responder a la pregunta que abre el epígrafe de este capítulo respecto al *cómo*, que obviamente va intrínsecamente unido al *cuándo*. La Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita, rompe con la idea de método de enseñanza de la lectura y la escritura y propone la utilización de diversas derivaciones prácticas de todas las corrientes teóricas, de tal modo que se superara la fragmentación de la lengua escrita y pudiera ser entendida y enseñada en su totalidad. Es decir, ¿Por qué es interesante una propuesta integral? Porque otorga al proceso de alfabetización un sentido integral y continuo.

El proceso de alfabetización es complejo y dilatado en el tiempo, no puede reducirse a la enseñanza de ciertas destrezas a una edad determinada y otras en otro momento evolutivo. Un ejemplo que puede ilustrar esta idea es la comprensión lectora. Parece asumirse la idea general de que primero se enseña la lengua escrita, tarea que tiene lugar en la educación infantil, y que luego se genera la comprensión lectora en la primaria. Sin embargo, como los datos del informe PISA (OCDE, 2010) y otros estudios científicos como el trabajo de Sánchez, García y Rosales (2010) parecen indicar la comprensión lectora ni es algo que se genera espontáneamente ni es algo que ocurre inequívocamente. En este sentido, la propuesta integral (desarrollada en Clemente, 2008 y en Clemente y Rodríguez, 2014) puede ofrecer una alternativa didáctica realista, trabajando la comprensión lectora, lo que preferimos llamar comprensión textual, desde los primeros momentos de la escolarización aprovechando lo que los niños ya conocen, como el conocimiento de estructuras narrativas, el conocimiento de la lengua oral, utilizando diversos soportes que resulten cercanos y motivadores, haciendo

por ellos lo que aún no pueden hacer por sí mismos, plantear los objetivos de la lectura o narración, hacer preguntas que permitan supervisar la comprensión, y evaluando la misma a través de preguntas cercanas, dibujos, etc.

Es necesario hacer ver que la idea de Propuesta Integral como una forma de enseñanza de la lengua escrita de una manera holística es totalmente diferente al *Lenguaje Integrado*. Puede existir una confusión terminológica, pero la Propuesta Integral, a diferencia del *Lenguaje Integrado*, ve la lengua escrita como un artefacto cultural, que como tal debe ser transmitido y enseñado de forma explícita y sistemática.

### **3.2.1. ¿En qué se concretaría la Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita?**

Cómo se ha ido mostrando en las páginas anteriores, la Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita pretende incorporar bajo una propuesta didáctica versátil y completa la información aportada por diversas corrientes teóricas, de tal modo que permita a los alumnos estar inmersos en un proceso alfabetizador completo. Ahora bien, cabe plantearse cómo esta propuesta puede concretarse en acciones educativas.

Las concreciones pedagógicas que se mostrarán a continuación no pretenden ser una guía didáctica completa, ni un plan de actuación docente, únicamente se pretende ejemplificar cómo se podría concretar esta propuesta en las aulas. Una visión más completa de las tareas que compondrían una Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita puede verse en Clemente (2008), en Clemente y Rodríguez (2014), en Jiménez y O'Shanahan (2008), en Kennedy *et al.* (2012), Morrow, Tracey y del Nero (2011), en Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil (2003), en Riley-Ayers (2013) o en Tracey y Morrow (2015).

El proceso de alfabetización comenzaría desde el momento en que los alumnos se inician en la escolarización en Educación Infantil. En estos primeros momentos pueden realizarse narraciones compartidas de manera oral, leyendo cuentos o visionando películas. En estas narraciones es altamente positivo que se activen los conocimientos previos de los alumnos,

comentando el título, preguntando por cuentos parecidos,... resulta importante explicitar tanto el objetivo que se persigue con la narración como las metas de los personajes, cómo vimos en el capítulo anterior, son tareas que ayudan a los alumnos a alcanzar una comprensión textual óptima. Durante la lectura se pueden comentar palabras desconocidas o realizar preguntar tanto literales como inferenciales que ayuden a los niños a comprobar si están comprendiendo o no la narración, extraer las ideas importantes o hacer un breve resumen sobre lo que ha ido ocurriendo a lo largo del cuento. Cuando se finalice la narración puede pedirse a los alumnos que realicen un dibujo sobre el texto o sobre la parte más importante, pueden realizarse preguntas sobre los sucesos más importantes, cuestiones sobre aspectos generales o aspectos más concretos de la narración.

También en estas primeras edades se pueden realizar distintas actividades relacionadas con el lenguaje oral que permitan a los alumnos aumentar significativamente su vocabulario en relación a sus centros de interés pero también expandiendo ese conocimiento más allá de ellos. Puede fomentarse la realización de carteles para el aula de distinto tipo, como normas de comportamiento o utilización de material de modo que los niños digan que es lo que quieren que aparezca escrito y que sea el maestro el que lo realice al principio, que los alumnos aporten las letras o palabras que ya conocen, incluso se puede pedir que copien un modelo, o incluso que lo escriban ellos cuando ya manejan el código. El juego simbólico dirigido, fomentar que los niños narren y creen historias a través de imágenes o de manera oral son tareas muy útiles en las primeras edades.

Se pueden realizar juegos divertidos que fomenten la conciencia segmental en los diversos niveles, tales como cambiar el orden de palabras de una frase, contar las palabras que hay en una emisión oral, jugar a palabras encadenadas, realizar rimas y retahílas, enseñar poesías insistiendo en cómo finaliza la palabra, contar las sílabas de una palabra, jugar a inventar palabras nuevas añadiendo y quitando sílabas, contar los sonidos de una palabra, jugar con ellos, identificándolos, añadiéndolos u omitiéndolos en diversas posiciones, etc. También realizar tareas que faciliten el reconocimiento visual de un gran número de palabras puede ser interesante, como pasar una batería de palabras escritas cada vez más compleja y más rápida, insistir en que se fijen en palabras nuevas,... Por su puesto, resulta necesario instruir en el conocimiento de la correspondencia fonema-grafema, en el principio alfabético, en cómo suenan las letras, y qué sonidos se obtienen cuándo se mezclan, etc. No menos

importante es ofrecer suficientes oportunidades para que los niños puedan leer y escribir desde que entran en contacto con la escuela, aunque sus conocimientos aún no sean amplios.

Conviene utilizar material impreso de muy diverso tipo tales como periódicos, propaganda, cartas o correo electrónico que se intercambien con otras clases, utilizar textos informativos además de narrativos, crear y seguir recetas de cocina o instrucciones, realizar listas de material, alimentos para la compra o que permita recordar la tarea. En definitiva, crear contextos ricos en material impreso y en actividades diversas que permitan interactuar con él en distintas situaciones y con diferentes propósitos.

La cuestión radica en incorporar tareas y actividades al aula que permitan fomentar el aprendizaje de la conciencia segmental, el principio alfabético, el aumento de vocabulario oral y visual, la escritura de letras, palabras, frases y textos, la comprensión textual desde el principio, el potencial simbólico del lenguaje y la composición escrita desde el comienzo de la alfabetización todo ello en contextos ricos y complejos en material impreso que permita comprender que la lengua escrita responde a muy diversos usos y funciones.



### **3.3. ¿QUÉ EVIDENCIAS CIENTÍFICAS AVALAN UNA PROPUESTA INTEGRAL?**

Han sido un gran número de autores los que han propuesto, sobre todo en las últimas décadas, distintas opciones pedagógicas que aúnen muy diversos aspectos relacionados con la Lengua Escrita. Obviamente desde distintas ópticas, desde la psicología educativa o la pedagogía, han sido numerosos los trabajos que han defendido que las diferentes teorías que explican cómo se ha de llevar a cabo las prácticas de enseñanza de la lengua escrita operen de manera conjunta. Fundamentalmente han sido dos los planteamientos que han permitido realizar esta serie de propuestas pedagógicas: 1) analizar lo que hacen los profesores más efectivos para realizar después propuestas generalistas sobre cómo llevar a cabo la enseñanza y 2) realizar propuestas docentes derivadas de la investigación científica sobre el tema.

A continuación examinaremos estos dos grandes planteamientos como una valiosa fuente de información que apoya la idea de realizar Propuestas Integrales de Enseñanza de la Lengua Escrita.

#### **3.3.1. Trabajos sobre Profesores Eficientes.**

Los trabajos del equipo de Michael Pressley con un largo recorrido en la investigación sobre el tema, han apoyado la idea de incorporar a las prácticas alfabetizadoras aspectos provenientes de diversas teorías. Estos trabajos no sólo analizan cuáles serían las mejores prácticas docentes derivadas de las teorías existentes sino que además estudian qué experiencias son las que llevan a cabo los docentes que consiguen que sus alumnos alcancen mejores cotas de éxito en la lectura y la escritura, es decir, analizan qué hacen los profesores que son más efectivos en la enseñanza de la lengua escrita. Pressley, Rankin y Yokoi (1996) informan que los profesores que analizaron en clases de primer grado (primero de primaria en España) y que eran considerados como altamente efectivos, utilizaban prácticas instruccionales muy variadas, desde tareas de decodificación hasta la comprensión lectora, utilizan diversos tipos de tareas de lectura, escritura y supervisión del mismo

proceso. El trabajo de Wharton-McDonald, Pressley y Hampton (1998) encontró que las clases que obtenían óptimos resultados mostraban un buen balance entre enseñanza explícita y sistemática de la lengua escrita y experiencias holísticas de lectura y escritura. Además, estos profesores tenían alumnos altamente motivados que se veían a sí mismos como lectores y escritores altamente capacitados. Pressley *et al.* (1998), concluyen, tras un estudio de casos múltiple realizado a través de metodologías de observación y entrevistas, que los profesores más efectivos son aquellos que fomentan las habilidades de reconocimiento de palabras, comprensión lectora y estrategias de lectura, tales como conocimiento de vocabulario o identificación de palabras, además de instruir sobre el aprendizaje auto-regulado, lectura de libros y tareas basadas en la literatura. También resaltaron el poder de la motivación y la necesidad de interconectar la enseñanza de la lengua escrita con el resto de áreas del curriculum. En definitiva, el trabajo de Pressley *et al.* (1998) señala que una buena estrategia de enseñanza de la lengua escrita se caracteriza por la creación de contextos ricos en variadas actividades alfabetizadoras que se conjugan con la instrucción en habilidades básicas implicadas con la palabra escrita. Uno de los elementos que se va resaltando a lo largo de los trabajos del equipo de Pressley es la necesidad de proveer espacios y tiempos dedicados a la lengua escrita, es decir, la necesidad de ofrecer las suficientes oportunidades para que los alumnos puedan leer y escribir.

En 2001, Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block y Morrow realizaron un estudio de casos múltiple con el objeto de comprobar cómo eran las prácticas más efectivas de enseñanza de la alfabetización en primer grado (Primer curso de Primaria en España). Aunque sostienen ser cautos en sus afirmaciones, parecen intuir que los profesores más efectivos realizan actividades alfabetizadoras altamente motivadoras para sus alumnos, son capaces de detectar las necesidades individuales de sus alumnos y diseñan actividades específicas para dar una respuesta educativa eficaz a las mismas. Estos profesores se ocupaban tanto de las habilidades básicas (conciencia segmental, conocimiento de vocabulario, entre otras) dentro de contextos en los que se trabajaban procesos cognitivos más complejos tales como la comprensión, la escritura o la autorregulación. Además, observan que estos profesores ofrecen un gran número de oportunidades a los lectores a la hora de enfrentarse con la palabra impresa proponiendo muy variadas prácticas lectoras. En el trabajo de Castells (2006) se encuentran resultados similares.

Analizó distintas clases en las que se lleva a cabo prácticas de enseñanza de la lectura utilizando diversas metodologías de aula y concluye que las clases que muestran mejores resultados son aquellas en las que el docente lleva a cabo actividades más diversificadas y dónde se ofrecen más oportunidades para aprender a leer. Resultados similares fueron hallados en el trabajo de Connor, Morrison y Katch (2004) los que sugieren que una mayor variabilidad respecto a las tareas de enseñanza, conlleva un mejor rendimiento en lectura.

Pressley, Graham y Harris (2006) explican que no sólo es necesario que las prácticas converjan desde varias teorías, sino que es necesario que esto ocurra también en la propia investigación sobre los procesos de enseñanza de la lengua escrita: *Creemos que la investigación sobre la intervención educativa debería ser una diversidad teórica porque las teorías individuales nunca capturan la complejidad del fenómeno en cuestión* (Pressley, Graham y Harris, 2006, p. 3).

### **3.3.2. Trabajos sobre buenas prácticas.**

En inglés se utiliza los términos *Evidence-Based Best Practices* (Buenas prácticas basadas en la evidencia) para definir aquellas propuestas pedagógicas que se realizan a partir de lo que la investigación ha determinado que es crucial para lograr un aprendizaje óptimo de la lengua escrita. Bajo esta perspectiva tenemos un gran número de trabajos que justifican la necesidad de propuestas integradoras de enseñanza.

Por ejemplo, ya en 1994, McCarthey y Raphael tras destacar las ventajas y limitaciones de las derivaciones prácticas de las teorías del procesamiento de la información, de las teorías naturalistas y del socio-constructivismo, propone alejarse de los postulados que pretenden profundizar en cuál es la corriente más oportuna y reconocer que cada una de ellas contribuye de una manera diferente pero útil a los procesos de alfabetización y explican: *puede ser más realista reconocer que cada perspectiva contribuye a un entendimiento de diferentes aspectos de los procesos de alfabetización y cómo se relacionan* (McCarthey y Raphael, 1994, p. 45).

Años más tarde, Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil (2003) presentaron una guía de buenas prácticas presentada y difundida por la UNESCO en la que

reconocen la complejidad que presenta el proceso de alfabetización y proponen conjugar prácticas que incluyan aspectos relacionados con el lenguaje oral, la conciencia segmental, ampliar vocabulario como una forma fundamental de progresar en la lectura y la escritura, integrar ambos procesos en las prácticas de aula, incorporar los conocimientos previos de los alumnos, así como los usos y funciones contextuales de la lengua escrita en cada cultura, trabajar la comprensión textual dentro de las aulas y la incorporación de muy diversos tipos de textos, con el objetivo de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias que les permitan acercarse a la lengua escrita de una manera eficaz y efectiva. También Snow y Juel (2005) sugieren incorporar a las prácticas de enseñanza de la lengua escrita distintos aspectos provenientes de diversas teorías, recogiendo el potencial de las mismas. También apoya esta misma idea el trabajo de Paratore, Cassano y Schickedanz (2011). Dentro del territorio nacional, Jiménez y O'Shanahan (2008) revisan con profusión las aportaciones de distintas teorías y llegan a la siguiente conclusión:

“Las aportaciones que se derivan de los distintos enfoques han de ser complementarias, de ahí que exista 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, p. 18)

De acuerdo con esta idea, Clemente (2008) añade a la revisión sobre las aportaciones de distintas corrientes psicopedagógicas sobre el desarrollo de los procesos de alfabetización un conjunto de interesantísimas propuestas sobre como acercar y llevar a las aulas esta propuesta integradora.

Trabajos sobre buenas prácticas como el Morrow y Tracey (2007), en los que no sólo se sugieren aplicaciones pedagógicas de los más recientes hallazgos de la investigación sobre la lengua escrita sino que además añaden estudios de caso en los que ofrecen un análisis de algunas prácticas docentes que permiten vislumbrar y comprender cómo llevar estas ideas al aula, sostienen que es un planteamiento fundamental incorporar aspectos muy diversos al proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo de la alfabetización aparecen muy unidos a las experiencias que los pequeños aprendices pueden aportar desde el medio familiar. Explican que todos los niños en edad preescolar necesitan ricas experiencias con el lenguaje oral y escrito que les preparan para beneficiarse de la instrucción formal en lectura y escritura cuándo lleguen a la escuela. En este sentido, explican que las experiencias en escuelas de preescolar (Educación Infantil en España) que son calificadas como de alta calidad focalizan su atención sobre todo en dos

aspectos: el enriquecimiento del lenguaje oral y el desarrollo de la alfabetización en sentido amplio. Respecto al primero, el lenguaje oral, plantean la importancia del trabajo sobre la expresión gestual, la expresión verbal, un amplio conocimiento de vocabulario, comprensión oral, y conciencia segmental. Respecto al segundo de los aspectos, el desarrollo de la alfabetización en sentido extenso, proponen incorporar a las prácticas docentes tareas que tengan relación con dotar a los niños de un amplio conocimiento sobre lo impreso, sobre las convenciones a cerca de la palabra escrita y los libros, el principio alfabético y el nombre de las letras, el conocimiento de estructuras textuales, comprensión de historias, motivación por la escritura y comenzar ya, desde edades muy tempranas, con la escritura. Todos estos aspectos constituirían para Morrow y Tracey (2007) una propuesta de enseñanza de la lengua escrita altamente eficaz.

Siguiendo esta misma línea en 2011, Morrow, Tracey y del Nero incluyen algunas modificaciones en su propuesta, añadiendo al trabajo de 2007 la importancia de diseñar acciones educativas sobre la comprensión textual partiendo de la comprensión oral. Y de nuevo insisten en la importancia de vincular en las prácticas de aula los conocimientos que los niños pueden aportar desde sus experiencias con la lengua escrita en contextos naturales. Tracey y Morrow (2015) incorporan a su propuesta anterior, el trabajo sobre la escritura desde las primeras edades así como la utilización de textos expositivos además de narraciones como elemento para trabajar la comprensión textual desde el principio de la alfabetización.

También Riley-Ayers (2013) revisa la información existente a cerca de los procesos de alfabetización emergente, y sugiere que las buenas prácticas que se basan en ello utilizan aspectos relacionados con el conocimiento alfabético, el conocimiento fonológico, conceptos sobre lo impreso y escribir y comprender desde el principio. Además, lo ilustra con un estudio de caso en el que trabajan todos estos aspectos. Propone la incorporación de los padres al proceso de alfabetización inicial dentro de la escuela aportando situaciones de lectura muy diversas adaptadas a los distintos contextos dónde tienen lugar. Scanlon, Anderson y Vellutino (2013) desarrollan una propuesta de enseñanza bastante integradora, así, plantean la creación de contextos motivadores para la lectura y la escritura como un elemento fundamental, desarrollar conceptos y convenciones sobre lo impreso, desarrollar la conciencia segmental, la identificación de letras, correspondencia letra-sonido y principio alfabético, desarrollar el uso de unidades alfabéticas mayores y palabras multisilábicas,

aplicar una gran variedad de estrategias que permitan a los niños la identificación de palabras no conocidas, instruir en la lectura de palabras de alta frecuencia, desarrollar el vocabulario y el lenguaje oral, fomentar la comprensión textual y el aprendizaje de estrategias que permitan a los alumnos aprender de lo impreso, leer en repetidas ocasiones textos conocidos, introducir nuevos libros altamente motivadores, y desarrollar la composición escrita desde el comienzo. Otro trabajo en los que se hacen propuestas docentes a partir de los datos obtenidos en la investigación es el de Kennedy *et al.* (2012). De su revisión surgen los datos necesarios para realizar una propuesta de enseñanza inicial de la lengua escrita bastante similar a la de Clemente (2008) y Clemente y Rodríguez (2014), en la que incluso se especifican con detenimiento que tareas deberían realizarse en cada periodo escolar comprendido entre los tres y los ocho años. Opiniones semejantes han sido mantenidas por Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky y Seidenberg (2001) o Connor, Morrison y Katch (2004) quienes sostienen que el punto clave es diseñar programas de enseñanza en los que se establezca un balance entre la instrucción en aspectos formales de la lengua escrita y ofrecer suficientes oportunidades para leer y escribir en distintos contextos y situaciones.

#### **4.4. RESUMEN**

A lo largo de estas páginas se ha mostrado como existen formas posibles de incorporar todos los hallazgos de la investigación a la práctica educativa. Nosotros hemos presentado sólo una de las muchas opciones que pueden existir, aunque han sido muchos los trabajos los que abogan por la integración de las distintas aportaciones teóricas de distintas corrientes a las aulas.

*La Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita* puede ser un instrumento efectivo y realista para llevar a cabo un proceso de alfabetización completo y visto desde toda su complejidad, huyendo de visiones fragmentadas o parciales. Sin embargo, esta visión, tal y cómo sostenían Pressley, Graham y Harris (2006) nos puede permitir analizar no sólo qué es lo que debería ocurrir, que es lo que se desearía que ocurriera sino también qué es lo que ocurre en las aulas también desde un punto de vista global, analizando el fenómeno en su totalidad y comprobando qué elementos configuran las prácticas de aulas.

Tan importante cómo analizar las propuestas que derivan de las aportaciones teóricas es comprobar qué es lo que ocurre en las aulas, ya que es en ellas dónde tiene lugar la enseñanza real, es el escenario dónde tiene lugar la enseñanza y el desarrollo de la alfabetización inicial.

A lo largo de estos capítulos hemos ido viendo distintas concepciones de alfabetización, diversas aportaciones científicas e investigadoras que permiten comprender este complejo proceso, se han mostrado diversas fuentes que pueden influir en los que llevan a cabo la práctica, en los maestros, pero queda por averiguar qué es lo que sabemos acerca de cómo se enseña hoy a leer y escribir, cómo ocurre el proceso de alfabetización en las aulas, es decir, ¿Qué sabemos hoy a cerca de cómo se enseña la lengua escrita?.





## **CAPITULO 4.**

# **CONOCER CÓMO SE ENSEÑA LA LENGUA ESCRITA**



*Leer en voz alta, leer en voz baja, llevar en la mente bibliotecas íntimas de palabras recordadas, son habilidades asombrosas que adquirimos mediante métodos inciertos. Antes de adquirir esas habilidades el lector tiene que aprender la técnica elemental de reconocer los signos comunes con que la sociedad ha decidido comunicarse: dicho de otro modo, el lector ha de aprender a leer.*

Alberto Manguel

A lo largo de este trabajo se ha ido mostrando qué entendemos por alfabetización inicial o proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita, cuáles son las grandes corrientes que explican cómo se aprende a leer y a escribir y cómo se puede enseñar a hacerlo; también se presentó una propuesta integral de enseñanza de la lengua escrita que sirve como marco sobre el que se sustenta la investigación que aquí se presenta. Una vez visto qué se debe hacer para enseñar a leer y a escribir es el momento de comprobar qué sabemos acerca de cómo se enseña la lengua escrita en las aulas.

La investigación sobre las prácticas de enseñanza sin duda es uno de los asuntos más relevantes de la investigación educativa, ya que nos permite comprender cómo se configuran los contextos reales de aprendizaje. Asimismo, analizando cómo los profesores llevan a cabo sus prácticas de aula podremos establecer relaciones entre éstas y el conocimiento teórico existente sobre el tema (Carlisle, Correnti, Phelps y Zeng, 2009), lo que nos permitirá alcanzar un nivel mayor de comprensión de los fenómenos educativos. Pero además, este tipo de investigación posibilita adentrarse en el conocimiento que los profesores utilizan para organizar su práctica (Grimmett y MacKinnon, 1992) y, sin duda, nos permitirá extraer información relevante que podría repercutir en la forma de enfocar la formación del profesorado (Sikula, 1992).

Este tipo de investigación, sobre todo la relacionada con la enseñanza de la lengua escrita, ha tenido una presencia creciente desde los años 80 de siglo

XX (Hoffman, Maloch & Sailors, 2011). Sin duda, conocer cómo se configura la enseñanza en el escenario real dónde tiene lugar es una de las mejores formas de acceder al conocimiento sobre los procesos educativos en general y en relación a los procesos de alfabetización inicial en particular.

Sin embargo, la forma en la que las investigaciones han intentado acceder al conocimiento sobre las prácticas de enseñanza ha sido muy diversa: Un buen número de trabajos de muy distinto calado teórico (Adoniou, 2013; Giles y Tunks, 2014; González, Buisán y Sánchez, 2009; Spear-Swerling y Zibulsky, 2014; entre otros) ha utilizado los cuestionarios, técnicas de encuesta o entrevistas para acceder a las prácticas de los docentes. Existe una importante muestra de trabajos que se dedican a investigar las prácticas de aula a través de la observación de lo que en ellas acontece como los trabajos de Aram y Besser (2009), Friensen y Butera (2012), Lynch (2011) o el de Pelatti, Piasta, Justice y O'Connell (2014). Otros trabajos plantean la importancia de contrastar lo que los docentes dicen hacer con lo que efectivamente hacen, y por ello utilizan técnicas diversas para acceder a las prácticas de aula, como los trabajos de Lenski, Wham y Griffey (1998), Meijer, Verloop y Beijaard (1999) o el de Westwood, Knight y Redden (1997).

A continuación se sistematizará toda esta información con el objeto de comprobar qué es lo que podemos saber hoy día acerca de cómo los maestros enseñan la lengua escrita de manera inicial. No resulta sencillo establecer un criterio para sistematizar la información que se obtiene por diversas fuentes para comprender las prácticas de enseñanza. Algunos, como Castells (2009) o Sánchez y Alonso-Cortés (2012) lo realizan agrupando las investigaciones en función del foco de atención de las mismas, trabajos que investigan cómo se caracterizan las prácticas, estudios que relacionan las prácticas con el rendimiento de los alumnos, etc. Nosotros, sin embargo, hemos optado por agrupar las investigaciones en función de la metodología que utilizan, por la sencilla razón de que este agrupamiento facilitará la comprensión de los estudios que se presentan en este trabajo. Así pues, en primer lugar se valorará la información aportada por diversos trabajos que analizan los sistemas de creencias de los docentes y cómo explican sus prácticas de aula a través de cuestionarios. Después, se referirá a información aportada por los maestros obtenida a través de entrevistas a cerca de sus prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita. Finalmente, se revisaran algunos trabajos que analizan a través de la observación cómo se constituyen las prácticas de los maestros en las aulas.

## **4.1. PRÁCTICAS QUE DECLARAN REALIZAR LOS MAESTROS: CUESTIONARIOS.**

Conocer cómo se configura la realidad de un aula y de los procesos de enseñanza que tienen lugar en ella no es un asunto sencillo ya que se establecen bajo un complejo entramado de relaciones en ocasiones difíciles de aislar entre los profesores y los alumnos, entre los profesores y el contenido escolar, entre los profesores y su planificación docente, etc. Uno de los caminos seguidos para investigar las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita, ha sido investigar lo que los maestros dicen hacer. En definitiva, conocer lo que los docentes creen importante para enseñar a leer y a escribir, comprobar cómo se configura su sistema de creencias ante tal proceso.

Cuando se habla de sistemas de creencias se hace alusión al conjunto de ideas, asunciones y concepciones entendidos como verdades individuales, únicas y personales, que son percibidos por la propia persona como ciertos o con alto grado de probabilidad de ser ciertos, con un importante componente emocional y evaluador que son susceptibles de manifestarse a través de declaraciones verbales o acciones (Murphy y Mason, 2006; Pajares, 1992). Estas creencias ayudan a simplificar la complejidad de las aulas, ayudando a identificar con claridad metas y objetivos a perseguir (Calderhead, 1996). Los sistemas de creencias pueden estar conectados a un conjunto mayor de principios que podemos denominar teorías implícitas (Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014). Estas teorías implícitas pueden entenderse como elementos subyacentes a la acción del profesor que tienen carácter epistemológico, filosófico y conceptual que de alguna forma delimitan y constriñen las predicciones y juicios que las personas hacemos, nuestras interpretaciones, la toma de decisiones y la ejecución de diversas acciones y verbalizaciones que llevamos a cabo (Pozo, 2001). Para Macchiarola y Martín (2007), estas teorías son interpretaciones simplificadas de la realidad, que aunque permanecen en un estado no consciente tienen algún tipo de organización, estructuración y sistematicidad que permite la interpretación y predicción de sucesos que tienen lugar en nuestro contexto.

Tanto los sistemas de creencias como las teorías implícitas acerca de la enseñanza tienen una importante parte de su origen en la experiencia

(Calderhead, 1996). Tiene sentido pensar que los profesores experimentados utilizan en sus prácticas aquello que su propia acción docente les ha demostrado ser útil, pasando a formar parte de su sistema de creencias como algo cierto. La experiencia docente puede permitir reconocer situaciones de aula y anticipar una respuesta más o menos intuitiva basada en el sistema de creencias. Al hablar de intuitivo hacemos alusión al escaso grado de conciencia que las creencias pueden tener. En ocasiones, parece fácil pensar que todas y cada una de las decisiones que se toman para efectuar la práctica de aula, son deliberadas y conscientes, sin embargo, aunque indudablemente exista un ejercicio de planificación de la acción, la toma de decisiones más inmediata durante el transcurso de la clase puede ser mucho más automática, intuitiva y no reflexionada, probablemente por la misma urgencia de la acción. Cuando los profesores acumulan cierta experiencia en llevar a cabo la acción docente, pueden llegar a automatizar las respuestas que dan ante determinadas situaciones de aula. La experticia en un ámbito determinado puede llevar a la automatización de los procesos cognitivos y respuestas contingentes que damos ante determinados estímulos (Kahneman, 2012). En términos de Brown y Coles (2002) *Todos los profesores son intuitivos en el sentido de que poseen una serie de intuiciones educadas más o menos flexibles que guían su comportamiento.* (Página 222).

Este sistema de creencias o teorías organizadas guían tanto el pensamiento como el comportamiento de los docentes, influyendo sobremanera en la toma de decisiones sobre la gestión de sus prácticas (Claudinin, 1986; Elbaz, 1983; Hindman y Wasik, 2008; Lenski, Wham y Griffey, 1998; McMullen *et al.*, 2006; Meijer, Verloop y Beijaard, 1999). Para Westwood, Knight y Redden (1997) las creencias personales de los profesores sobre la naturaleza del proceso sobre cómo los niños realmente adquieren las habilidades lectoras influyen significativamente en sus elecciones sobre métodos y materiales de trabajo. Levin y He (2008) sostienen que para poder comprender la complejidad de las prácticas de los profesores, debemos comenzar explicitando el contenido y el sentido de sus creencias. Aunque existen algunas incongruencias, parece existir una correspondencia significativa entre lo que los profesores informan hacer en sus clases y lo que efectivamente ocurre en ellas (Castells, 2009).

Si este sistema de creencias es intuitivo, tácito y por tanto implícito, será difícil de verbalizar y poco accesible a conciencia. Una forma de acceder al mismo es la utilización de cuestionarios dónde los docentes son interpelados a

comprobar el grado de acuerdo respecto a ciertas declaraciones y de este modo hacer explícitas sus ideas. Han sido numerosos los trabajos que se han acercado a las prácticas de aula conociendo las creencias y opiniones de los maestros a través de cuestionarios.

Un conjunto importante de trabajos ha tratado de localizar perfiles de prácticas que caractericen lo que los profesores dicen hacer en sus aulas. En el ámbito nacional un ambicioso proyecto llevado a cabo por equipos de investigación de varias universidades aplicó un cuestionario sobre las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita a una amplia muestra de profesores (n= 2250, 1193 de Tercer curso de Educación Infantil y 1057 de Primero de Primaria). El cuestionario, formado por treinta preguntas en escala Likert permitía valorar aspectos como la organización del aula, la planificación que los docentes hacían, las actividades y contenidos que transmitían y como enfocaban la evaluación. Sus resultados, tras un análisis de conglomerados y publicados entre otros en Barragán y Medina (2008), Cano y Cano (2012), Gil y Bigas (2012) o González, Buisán y Sánchez (2009), apuntan a la existencia de tres perfiles de prácticas docentes: 1) *Prácticas Instruccionales*, como aquellos docentes que dicen destinar un tiempo específico en la jornada escolar para actividades de lectura y escritura, con tareas explícitas centradas en la transmisión del código. 2) *Prácticas Situacionales*, aquellos profesores que utilizan las situaciones que emergen en la clase, deciden que tareas van a realizar basándose en las experiencias y conocimientos previos de los alumnos y que estimulan a sus alumnos a escribir palabras aunque aún no dominen el sistema a la perfección y 3) *Prácticas Multidimensionales*, como aquellos maestros que realizan prácticas correspondientes a los otros dos perfiles. Resultados similares fueron hallados por Lenski, Wham y Griffey (1998), quienes encontraron en los Estados Unidos utilizando un procedimiento similar, tres perfiles de prácticas que podrían asemejarse a los anteriormente descritos: tradicional, constructivista o ecléctico.

El análisis estadístico de los trabajos nacionales anteriormente descrito, encontró diferencias significativas respecto a las preferencias de utilización de estos perfiles. En primer lugar, los maestros de Educación Infantil, tenderían a utilizar unas prácticas más situacionales, es decir, tenderían a utilizar elementos que surgen espontáneamente en la interacción en el aula, utilizando lo que los alumnos ya saben sobre la lengua escrita, permitiéndoles que adivinen que dicen las palabras, y utilizar prácticas, en definitiva, más

flexibles e incluso más constructivistas. Mientras que en la Educación Primaria se utilizarían prácticas más instruccionales, más formales y más explícitas. Una explicación, bastante sencilla, a este fenómeno, parece estar en la exigencia que se da por atender a leer y a escribir en las diferentes etapas educativas (González, Buisán y Sánchez, 2009).

También encontraron que un factor que explica las diferencias entre los perfiles docentes es el curso donde imparten docencia. Otros trabajos han encontrado resultados similares respecto a la variabilidad de tareas utilizadas en función del curso académico (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Spear-Swerling y Ziblusky, 2014; Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014). Tiene sentido pensar que los docentes adaptan y modifican sus prácticas en función del grupo de alumnos con el que trabajan, de su nivel, de su edad o de su grado de conocimientos.

En segundo lugar, en el estudio de Barragán y Medina (2008) se encontraron diferencias significativas respecto a la presencia de estos perfiles profesionales en función del ámbito geográfico. Así pues encontraron que en las zonas del norte y del este del país las prácticas más utilizadas eran las situacionales, mientras que en el centro y en las ciudades de nuestra comunidad autónoma participantes en la investigación (León y Valladolid), las prácticas que predominaban eran las instruccionales. Una hipótesis que se manejará en el ESTUDIO 1, a la luz de los resultados de la investigación que se presenta en este trabajo, es que existan diferentes zonas de influencia teórica que de alguna manera haga que los docentes definan sus prácticas en un sentido o en otro.

Otros investigadores de nuestro país han intentado conocer cómo se configuran las concepciones de los maestros a través de cuestionarios. Por ejemplo, Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014), quienes utilizaron dos cuestionarios, uno atribucional para conocer la teorías que dicen manejar los profesores constituido por 60 preguntas tipo Likert y otro cuestionario para intentar averiguar cuál es el método de lectura que los profesores dicen llevar a cabo, con una muestra de 522 docentes de Educación Infantil y Primer Curso de Educación Primaria. Sus resultados apuntan una relación entre los métodos utilizados por los docentes y las teorías que se atribuyen. Los profesores que se atribuyen una teoría sociocultural utilizan con mayor frecuencia métodos mixtos. Los profesores que se atribuyen una teoría conductista dando importancia a la repetición de los ejercicios y la enseñanza



sistemática se inclinan más por la utilización de métodos silábicos y mixtos. Los profesores que se atribuyen corolarios cercanos a la teoría constructivista utilizan el método global, centrando sus prácticas en la realización de lectura de palabras, frases o textos, a través de un proceso interactivo y participativo.

Otro conjunto de trabajos ha buscado diferencias significativas en la forma de impartir docencia entre profesores experimentados y noveles. Por ejemplo, Spear-Swerling y Zibulsky (2014) con una muestra de 102 profesores desde Educación Infantil hasta 5º Curso de Primaria, utilizaron un cuestionario en el que preguntaban el valor de distintas tareas relacionadas con la lectura y la escritura. Encontraron que los profesores más experimentados de su muestra tendían a planificar más minutos de actividad para tareas relacionadas con la velocidad de lectura, el deletreo y habilidades básicas relacionadas con la escritura que los profesores con menos experiencia. En su estudio muchos profesores diseñaban pocas o ninguna actividad relacionada con la conciencia segmental o con la instrucción en la relación fonema-grafema, tampoco aparecían en un alto porcentaje tareas relacionadas con el vocabulario o la comprensión lectora. Giles y Tunks (2014) encontraron que los profesores de Educación Infantil más experimentados utilizaban unas prácticas de enseñanza más instructivas basadas en el concepto de madurez para la lectura mientras que los profesores con menor experiencia utilizaban un enfoque más basado en la alfabetización emergente (concepciones teóricas revisadas en el capítulo segundo). Mather, Bos y Babur (2001), no hallaron diferencias significativas entre profesores en formación y profesores en activo respecto a la importancia que le otorgaban a la utilización de un método de enseñanza explícita de la lengua escrita holístico.

También es posible encontrar trabajos que analizan cómo se configuran las prácticas de los docentes bajo su propia percepción, es decir, indagan sobre cómo los profesores dicen configurar su práctica. Parece asumido, como se mostró en el capítulo segundo, que la instrucción explícita y sistemática del código escrito, las habilidades de conciencia fonológica y la destreza en la codificación y decodificación del texto impreso son uno de los más altos predictores del éxito lector. Sin embargo, distintos trabajos han encontrado que para los profesores de Educación Infantil, aunque valoradas como importantes, estas habilidades son secundarias, por detrás de otras como el desarrollo del lenguaje oral o la narración de cuentos (Hindman y Wasik, 2008; Sverdlov, Aram y Levin, 2014). Por ejemplo, Burgess, Lundgen, Lloyd y Pianta (2001) encontraron en una muestra de 240 profesores de preescolar

que enseñar el nombre de las letras y conocer la relación entre fonema y grafema no eran consideradas como actividades altamente relevantes, mientras que se daba una importancia mayor al trabajo sobre el lenguaje oral como precursor del lenguaje escrito. Los profesores de su muestra señalaban que dedicaban mucho tiempo a leer en voz alta a sus alumnos y a discutir convenciones sobre lo impreso. También señalaban que dedicaban un tiempo mínimo a las tareas de escritura en su práctica, quizá bajo la creencia de que la escritura no es un elemento crucial para los alumnos de Educación Infantil.

También, Bingham y Hall-Kenyon (2013) encontraron que los profesores mostraban preferencia por la enseñanza integradora de la lengua escrita (*balanced literacy*) incluyendo tareas de una gran variedad. Las tareas más frecuentes que los docentes decían realizar tenían que ver con actividades de lectura independiente, mientras que otras tareas de lectura con un componente más instruccional (como lectura conjunta, lectura guiada o lectura en voz alta) aparecían con una menor frecuencia. Ocurría de forma similar con la escritura, aunque aparecían tareas que tenían que ver con componer textos, muy pocas hacían alusión a un proceso guiado de composición escrita. Sin embargo, destacan la presencia de un número mayor de rutinas de lectura en sus clases que de escritura.

Resultados semejantes fueron encontrados en los trabajos de Hindman y Wasik (2008) y Sverdlov, Aram y Levin (2014). Los primeros, constataron que las tareas que decían realizar en mayor medida los profesores eran las que tenían que ver con el lenguaje oral y la lectura de cuentos. Aunque la mayoría de los profesores estaba de acuerdo en las mejores prácticas de enseñanza eran las que se basaban en la integración de tareas que tuvieran que ver con el código, lenguaje oral/vocabulario, lectura de libros y escritura. Muchos profesores de su muestra no estaban de acuerdo con los hallazgos más actuales que aportan un gran valor a las tareas de escritura como fuente de aprendizaje de la alfabetización. Sverdlov, Aram y Levin (2014), por su parte, mostraron que las habilidades que los profesores creían más importantes para trabajar en esta etapa relacionadas con la alfabetización inicial son el lenguaje oral y habilidades de comunicación, considerablemente más importantes que enseñar el código alfabético o tareas de lectura y escritura emergente, que aunque son consideradas importantes lo son en menor medida. Sin embargo, informan que las actividades que más frecuentemente realizan son actividades que promovían el conocimiento del alfabeto, cantando canciones sobre las letras en las asambleas, también decían realizar habitualmente lectura de

libros a los niños. En un trabajo similar, en Nueva Zelanda, McNeill y Kirk (2014) realizaron una encuesta electrónica a 405 profesores de niños entre los 7 y los 12 años en la que examinaban la valoración que otorgaban a la instrucción sobre habilidades fonológicas, su preparación al respecto y cómo lo evaluaban. Los profesores informaban que llevaban a cabo algún tipo de enseñanza explícita, aunque generalmente no era un trabajo sistemático, sobre los fonemas, conocimiento fonológico, habilidades como buscar en diccionarios y aprender las reglas que rigen la composición fonológica de las palabras<sup>14</sup>.

Graham, Morphy *et al.* (2008) analizaron las prácticas que decían realizar 168 profesores de primer curso de primaria para enseñar las habilidades de deletreo, muy importantes en idiomas como el inglés. Encontraron que los profesores dedicaban una media de 90 minutos a la semana a trabajar esta habilidad con tareas que incluían el aprendizaje de una lista de palabras nuevas, tareas de conciencia fonológica, sonidos para el deletreo, reglas de composición de las palabras, y estrategias para deletrear palabras no conocidas.

Resulta interesante que en los trabajos de Bingham y Hall-Kenyon (2013), Spear-Swerling y Zibulsky (2014) y Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014) las tareas que tienen relación con la escritura aparezcan en menor medida que las tareas que tienen que ver con la lectura. Cabe pensar que la escritura, al igual que ocurre con la comprensión lectora, sea vista como una habilidad que emerja tras trabajar la lectura. Es decir, parece plausible pensar que los docentes dejen de lado la composición escrita y la comprensión lectora porque consideren que son habilidades que emergerán solas una vez el alumno ha desarrollado las habilidades básicas de lectura y escritura. Cutler y Graham (2008) realizaron un trabajo en el que analizaban cómo los profesores decían llevar a cabo prácticas de enseñanza de la escritura en primer curso de primaria (n=178) a través de un cuestionario que valoraba sus actitudes y percepciones así como las prácticas que decían realizar. Encontraron que el profesor promedio combinaba la enseñanza de habilidades básicas tales como deletreo, gramática, utilización de mayúsculas

---

<sup>14</sup> En este punto es importante recordar que en idiomas como el inglés, con una estructura muy opaca, las correspondencias fonema-grafema son menos sistemáticas que en idiomas como el castellano y por tanto enseñar reglas que permitan a los niños comprender cómo se escriben ciertas palabras resultará muy útil en esos contextos.

y minúsculas así como las reglas de puntuación, la escritura manual y la construcción de frases con tareas más contextuales y comprensivas que incluían la creación de un plan de escritura, revisar las composiciones de los alumnos, hablar y ayudar a sus alumnos a mejorar sus composiciones, monitorizar su progreso, elegir sus propios temas de escritura y no corregirles los errores en el deletreo para centrarse más en la composición escrita. Aunque las prácticas más frecuentes eran las asociadas a la enseñanza formal de las habilidades básicas, siguiendo un modelo muy tradicional.

El trabajo de Graham, Harris *et al.* (2008) encuentra que nueve de cada diez profesores de los tres primeros cursos de primaria dedica 70 minutos a la semana a instruir sobre la escritura manual (*Handwriting*). Su investigación, en la que encuestan a 169 profesores sobre cómo llevan a cabo las prácticas de enseñanza de la escritura manual y sus creencias al respecto, explica que la enseñanza de esta habilidad se encuentra cercana en cuestión de tiempo dedicado a los estándares que la investigación considera necesarios. Estos mismos autores, en un estudio previo con características similares (Graham, Harris, McArthur y Finck-Chorzempa, 2003) concluyeron que el 25% de los profesores decía que trabajaban sobre la escritura una vez a la semana o menos. Sugieren, además, que es preferible realizar pequeñas tareas en distintos momentos a lo largo del día o de la semana. En el trabajo de Graham, Harris *et al.* (2008) la mayor parte de las tareas que los profesores dicen realizar respecto a la enseñanza de la escritura tienen que ver con trazar o copiar letras, siendo la labor de los profesores enseñar a los niños la forma correcta de las mismas y corregir de forma dirigida cuando los niños se han equivocado, con el objetivo último de que los niños aprendan la mejor manera de construir las letras. Sugieren además, que algunas tareas que se han demostrado efectivas para el aprendizaje de la escritura, como escribir la letra de memoria y compararlas con otras letras similares aparecen en menos de la mitad de los profesores. Sin embargo, prácticas como verbalizar los pasos que los niños deben seguir para escribir correctamente una letra mientras escriben son utilizadas por más de un tercio de los profesores. Concluyen su trabajo arguyendo que sólo un pequeño porcentaje de los profesores ha recibido formación específica acerca de cómo llevar a cabo la enseñanza de la escritura manual.

Algunos trabajos, como el de McNeill y Kirk (2014) o el de Graham, Harris *et al.* (2008) analizan, aunque de forma secundaria, los materiales que los profesores utilizan para llevar a cabo esta enseñanza. Los primeros

encontraron que la mayoría de profesores (70%) utilizaban programas editoriales para la instrucción, organizando pequeños grupos basados en el nivel de aprendizaje. También, Graham, Harris *et al* (2008) comprobaron que tres de cada cinco profesores utiliza material editorial para enseñar la escritura.

Ahora bien, cabe destacar que el conocimiento de lo que los profesores creen importante para llevar a cabo su práctica o dicen realizar para enseñar la lengua escrita no es la práctica misma y constituye tan solo un primer acercamiento a las mismas. Será necesario continuar dando pasos para conocerlas.

## **4.2. PRÁCTICAS QUE DECLARAN REALIZAR LOS MAESTROS: ENTREVISTAS.**

Las entrevistas han sido utilizadas por un buen número de trabajos como forma de acceder al pensamiento de los docentes y a su planificación de aula. Algunos, como los trabajos de Adoniou (2013), Brown, Scull, Nolan, Raban y Deans (2012), Fons y Buisán (2010) o el de Friesen y Butera (2012) las utilizan como un instrumento complementario para acceder a las prácticas docentes y otros como Clemente, Ramírez y Sánchez (2010), Clemente, Ramírez, Martín y Rodríguez (2014), Ergül *et al.* (2014), García, Sánchez y de Castro (2012), Lynch (2009) o Stellakis (2012) los han utilizado como un único procedimiento de acceso a los datos.

La utilización de entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas, da la oportunidad a los profesores de expresar de una manera más extensa la manera en que llevan a cabo sus prácticas de enseñanza, lo que aporta una visión más compleja y completa de cuáles pueden ser las ideas que sostienen al respecto. Analizar el discurso que el profesor construye acerca de sus prácticas de enseñanza permite valorar qué es lo que consideran más importante de su acción docente ya que será, posiblemente, lo que seleccionen cuándo expliquen su labor.

El análisis de los discursos que los profesores construyen cuándo explican sus prácticas de enseñanza de la lengua escrita nos ha aportado un interesante

corpus de información acerca de cómo se producen estos fenómenos en las aulas.

Los profesores de Educación Infantil entrevistados en el trabajo de Sverdlov, Aram y Levin (2014) argumentan que si bien su objetivo prioritario no era enseñar a leer a los niños, es necesario fomentar habilidades relacionadas con la alfabetización ya que sienta las bases del aprendizaje en la primaria. Por ello, llevan a cabo, sobre todo, actividades relacionadas con el lenguaje oral y habilidades comunicativas así como otras tareas que promovieran las habilidades de conocimiento alfabético tales como cantar canciones a los niños con los nombre de las letras o leerles cuentos de forma frecuente. También, un porcentaje importante (35%) de la muestra de Ergül *et al.* (2014), argumentaban que debían desarrollar habilidades relacionadas con el lenguaje oral de forma prioritaria antes de llevar a cabo una instrucción sobre la lengua escrita. Asimismo, el trabajo de Friesen y Butera (2012) sostiene que para los profesores la enseñanza de la lengua escrita no es un objetivo prioritario de la Educación Infantil.

La realización de entrevistas semiestructuradas a través de grupos de discusión también permite obtener información relevante sobre el tema. Stellakis (2012), en Grecia, descubrió que para los profesores de su estudio, era muy importante la enseñanza de los sonidos de las letras y la adquisición de cierto conocimiento sobre la importancia de la lectura. Asimismo, estos profesores, parecían restringir su enseñanza a la realización de tarea relacionadas con el código escrito, siendo éstas las más presentes en sus prácticas. Resultados semejantes fueron encontrados en los trabajos de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) y Clemente, Ramírez, Martín y Rodríguez (2014), quienes hallaron que los profesores emitían en su discurso un buen número de afirmaciones relacionadas con la enseñanza del código escrito, siendo esta la parte más relevante de las prácticas que decían realizar las maestras de su estudio. En el trabajo de Clemente, Ramírez, Martín y Rodríguez (2014) señalan, además, que las tareas que más dicen realizar los profesores están relacionadas con la conciencia fonológica y con la enseñanza de las letras. En el trabajo de García, Sánchez y de Castro (2012), el 96% de los profesores de su estudio, declaraban realizar actividades relacionadas con el conocimiento segmental en sus prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita.

Aunque la utilización de entrevistas como forma de acceso al conocimiento sobre la práctica docente es muy válida y tremendamente útil para conocer cómo son los sistemas de creencias que sostienen los profesores, son muchos los trabajos que lo han utilizado como una forma complementaria de acceder a él.

El trabajo de Fons y Buisán (2010) y el de Fons-Esteve & Buisán-Serradell (2012), utiliza las entrevistas como un medio para comprender cómo dicen configurar las prácticas distintos maestros cuyas prácticas se englobarían bajo la idea de prácticas instruccionales, situacionales o multidimensionales, como parte del estudio más amplio explicado en el apartado anterior de este mismo capítulo. Este procedimiento, les permite contrastar, a través del discurso, detalles y justificaciones de las distintas formas de hacer de los maestros.

Andoniou (2013), que también utiliza la realización de entrevistas como forma complementaria a la observación, explica que las entrevistas son de gran utilidad para comprobar el grado de acuerdo que los profesores tienen respecto de la observación y que permite comprobar cómo explican lo que hacen. Este enfoque complementario de las entrevistas ha sido adoptado en diversos trabajos como en Wharton-McDonal, Pressley y Hampston (1998) o en Pressley *et al.* (2001). Los datos de las entrevistas que realizó Andoniou (2013), permiten afirmar que los profesores de su estudio destacaban como una de las tareas más importantes de su labor en la enseñanza, ayudar a los alumnos a que reconozcan palabras de forma visual y que conozcan los sonidos que las forman. Sin embargo, hallaron que la instrucción sistemática sobre el deletreo es más bien discreta en las prácticas que dicen realizar los maestros. Los maestros entrevistados en el trabajo de Friesen y Butera (2012), hablan de la lectura compartida de cuentos como una tarea habitual en sus prácticas, exponen que dedican aproximadamente una hora al día para la enseñanza intencional de la lengua escrita y que el elemento clave en la enseñanza inicial de la lectura es el reconocimiento de las letras, tarea dónde dicen centrar su labor.

Aunque a través de las entrevistas y los cuestionarios se puede obtener una valiosa información respecto a cómo los profesores explican sus concepciones sobre la lengua escrita y cómo llevan a cabo su propia práctica, no existen garantías de que las prácticas ocurran del mismo modo. Por lo tanto, resulta fundamental conocer con detalle cómo se constituyen las prácticas reales que tienen lugar en las aulas.

### **4.3. PRÁCTICAS QUE REALIZAN LOS MAESTROS: OBSERVACIÓN.**

Cómo decíamos antes, en los últimos años han aumentado de forma considerable los trabajos que utilizan técnicas observacionales para conocer cómo se constituyen la enseñanza en contextos educativos tan complejos como pueden ser las aulas.

Para comprender cómo los profesores llevan a cabo sus prácticas es importante analizar tanto sus creencias como sus comportamientos en el aula (Bingham y Hall-Kenyon, 2013). Sin embargo, las acciones que llevan a cabo los profesores nunca se producen de manera aislada. Como se dijo anteriormente, debemos entender los procesos de alfabetización inicial considerando las distintas formas y usos que se dan a los procesos implicados en contextos y situaciones concretas. Una de las maneras de examinar las prácticas de alfabetización es la observación de las situaciones alfabetizadoras que tienen lugar en determinados contextos sociales como son los escenarios donde los niños aprenden, es decir, en las aulas (Hoffman, Sailors, Duffy y Beretvas (2004).

El acercamiento a las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita a través de la observación ha tenido planteamientos desiguales. Encontramos un grupo de trabajos centrados en describir y conocer cómo los maestros realizan sus prácticas de aula; otro grupo de trabajos que pretenden averiguar los resultados de distintos programas de intervención en el rendimiento de los alumnos; un pequeño conjunto de investigaciones que se centran en analizar cómo llevar a cabo ciertas situaciones de enseñanza consideradas novedosas o innovaciones, y finalmente encontramos otro conjunto interesante de trabajos que realizan observación para validar un instrumento diseñado para tal fin.

Los trabajos que han utilizado la observación para conocer cómo los profesores configuran su práctica de aula han aportado interesantísima información sobre los procesos de alfabetización inicial. De forma semejante a los datos obtenidos en los estudios que utilizan cuestionarios, la observación permite constatar que muchas de las actividades que los profesores de Educación Infantil realizan en relación a la alfabetización inicial tienen que



ver con estimular el desarrollo del lenguaje oral (Friensen y Butera, 2012; Scull, Brown y Deans, 2009).

La lectura de cuentos ha sido identificada como una forma muy apropiada para introducir y aumentar el vocabulario de los niños (Snell, Hindman y Wasik, 2015), siendo éste uno de los mejores predictores del éxito en el aprendizaje de la lengua escrita en las primeras edades (Hindman, Skibbe, Miller y Zimmerman, 2010; Hindman y Wasik, 2013). Diversos trabajos han encontrado que los profesores realizan un buen número de actividades relacionados con esta actividad (Aram y Besser, 2009; Fisher, Flood, Lapp y Frey, 2004; Foorman *et al.*, 2006; Kindle, 2011; Lynch, 2011; Pollard-Durodola, González y Simmons, 2014). Según Pelatti, Piasta, Justice y O'Connell (2014) la lectura de cuentos es realizada de forma habitual por el 70% de los profesores. Sin embargo, la lectura de cuentos puede no ser suficiente para aumentar el vocabulario de los niños. González *et al.* (2014) hicieron un diseño experimental en el que observaban la lectura en voz alta de diversos maestros de Educación Infantil. Comprobaron que cuando el profesor realizaba después de la lectura comentarios sobre el vocabulario que aparecía en la misma, los alumnos mostraban más altos niveles en vocabulario expresivo. Explican, que si bien los comentarios realizados durante la lectura son muy interesantes para el acceso al conocimiento, hay menos tiempo real para establecer conexiones entre los conceptos o palabras nuevos y experiencias de la vida de los alumnos, lo que resulta menos efectivo para afianzar el conocimiento de nuevo vocabulario.

Trabajar en el aula la conciencia metalingüística tanto silábica como fonológica así como el conocimiento del código escrito ha sido señalado como uno de los elementos con mayor repercusión en el éxito lector (Alegría, 2006; Castles y Coltheart, 2004; Morais, 1994; Scanlon y Vellutino, 1996; Serrano y Defior, 2011). Sobre las tareas implicadas en su aprendizaje parece no existir un acuerdo acerca de su presencia en las aulas. En algunos trabajos, aparecen de forma frecuente en las prácticas de los maestros aunque con un carácter menos prioritario que otras actividades. Los profesores de Educación Infantil tienden a enfatizar en sus prácticas actividades que permitan que los niños detecten rimas y unidades constituyentes de las palabras (sílabas y fonemas) para tomar conciencia de ellas (Scull, Brown y Deans, 2009; Kent, Wanzek y Al Otaiba, 2012). Otros trabajos, sin embargo, especifican que tan sólo un pequeño porcentaje de profesores realiza estas tareas en sus clases (Pelatti, Piasta, Justice y O'connell, 2014).

El trabajo de Al Otaiba et al. (2008) muestra como una parte importante del tiempo que los profesores dedican a la enseñanza explícita de la lengua escrita en Educación Infantil tiene que ver con la enseñanza de las letras y la enseñanza del código. Aunque también aparecen tareas relacionadas con la conciencia segmental, con la instrucción sobre vocabulario y con la comprensión textual. Sin embargo, la presencia real de estas actividades sería anecdótica puesto que el tiempo total dedicado a las mismas oscilaría entre los 7 y los 8 minutos diarios. Resultados semejantes fueron obtenidos por Kent, Wanzek y Al Otaiba (2012).

Algunos trabajos, se han centrado exclusivamente en las prácticas de enseñanza de la escritura, como el trabajo de Puranik, Al Otaiba, Sidler y Greulich (2014) que pretende observar cuánto tiempo y que tipo de instrucción reciben los niños de Educación Infantil respecto a la escritura. Sus resultados indican que sólo se dedican entre 6.1 y 10.5 minutos por sesión a la enseñanza explícita de la escritura. Aunque las tareas que se realizan en las aulas dependen mucho del nivel que los alumnos tienen, muchas de éstas tienen que ver con escribir las letras del alfabeto, algunas frases, adquirir velocidad en la escritura y algunas pequeñas producciones escritas, por eso, dicen, muchos niños necesitan aún enseñanza explícita de la escritura cuando llegan a la primaria. Gerde Bingham y Pendergast (2015), encontraron que una tarea que los profesores realizan de manera frecuente respecto de la escritura es el dictado, lo que permite a los niños reforzar el conocimiento que poseen de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Vander Hart, Fitzpatrick y Cortesa (2010) hallaron que la enseñanza directa y explícita de la escritura manual estaba concentrada en un solo periodo a la semana, aunque la observación de las clases permitió detectar la presencia de otras actividades que implicaban la escritura manual durante otros periodos instruccionales.

Fons y Buisán (2010) han categorizado y definido las prácticas de distintos maestros en función de sus patrones de actividad en el aula que pudieron localizar a través de la aplicación de un cuestionario (comentado anteriormente). A través de las entrevistas y observación directa de las clases de distintas maestras, valoran en qué manera se concretan los perfiles localizados. Lo que en realidad hacen es categorizar las tareas escolares que tienen lugar en clases con perfiles marcados para comprobar cómo tiene lugar cada uno de ellos. Por ejemplo, las prácticas instruccionales se caracterizan por utilizar fichas que relacionan dibujos con palabras, para enseñar a leer señalan con el dedo cada letra y pronuncian su sonido alargándolo para que

los niños lo repitan, o se pone el modelo en la pizarra para que los niños copien. Mientras, en las clases multidimensionales se fomenta la conversación oral con los niños, se permite que los alumnos hablen entre sí, para enseñar a leer también señalan con el dedo cada letra y pronuncia su sonido alargándolo para que el niño lo repita, aunque se fomenta que anticipen qué sonidos pueden ir detrás, para enseñar a escribir se pone el modelo en la pizarra y los niños deben copiar aunque también se ofrece la posibilidad de que los niños escriban libremente algunas palabras.

Algunos trabajos sobre la efectividad de los profesores han analizado cuáles son las prácticas más habituales entre aquellos docentes que consiguen altos resultados de sus alumnos (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block y Morrow, 2001; Pressley, Rankin y Yokoi, 1996; Wharton-McDonald, Pressley y Hampton, 1998). Como ya se comentó anteriormente, Pressley *et al.* (1998) detectaron ya hace unas décadas que los profesores más efectivos eran los que trabajaban las habilidades de reconocimiento de palabras, comprensión lectora y estrategias de lectura, tales como conocimiento de vocabulario o identificación de palabras, además de instruir sobre el aprendizaje auto-regulado, lectura de libros y tareas basadas en la literatura. También resaltaron el poder de la motivación y la necesidad de interconectar la enseñanza de la lengua escrita con el resto de áreas del curriculum.

Otras investigaciones, han utilizado la observación de un solo caso que ejemplifica cuál sería la forma más apropiada de llevar a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita teniendo en cuenta los hallazgos más recientes de la investigación sobre el tema (Morrow y Tracey, 2007; Morrow, Tracey y del Nero, 2011; Richgels, 2013). Tracey y Morrow (2015) describen un caso en el que la profesora lleva a cabo una enseñanza inicial de la alfabetización altamente integradora que incluye actividades de muy diverso tipo: desarrollo del lenguaje oral, lectura en voz alta de narraciones y textos informativos, actividades de escritura independiente, deletreo, etc. Otros trabajos en esta línea utilizan la observación y descripción de un caso único para ilustrar como llevar a cabo una situación concreta o una innovación en el aula. Por ejemplo, Fingeret (2008) y Pentimonti, Zucker, Justice y Kaderavek (2010) explican cómo trabajar la comprensión de textos expositivos en Educación Infantil de tal forma que se garantice el acceso al conocimiento. King (2012) y VanNess, Murnen y Berlesen (2013) analizan cómo llevar a cabo la enseñanza de la escritura y de la composición de textos en Educación Infantil aunque los niños

no dominen del todo el código escrito. Ambos estudios defienden la utilización de estrategias de andamiaje de las tareas para iniciar a los pequeños en la composición escrita.

Un buen número de trabajos han utilizado la observación como parte de un diseño experimental que permite comprobar los resultados de la instrucción sobre el conocimiento y desarrollo de los alumnos.

Connor, Morrison y Katch (2004) comprobaron los efectos que la instrucción tenía sobre el rendimiento de los alumnos. Sus resultados apuntan que niños con bajas habilidades en decodificación se benefician más de una instrucción explícita y sistemática del código, mientras que los alumnos con buenos resultados avanzan mucho menos en las mismas clases. Los niños con un alto nivel de vocabulario se benefician más de clases en las que se ofrecen muchas oportunidades para realizar tareas de lectura y escritura independientes. Encuentran que las prácticas de los profesores van cambiando el foco de su atención a medida que avanza el curso escolar, así encuentran que los profesores que se centran más en una instrucción directa basada en habilidades de codificación al principio de curso, este énfasis va decreciendo a medida que avanza el curso y presumiblemente, los niños van avanzando en su conocimiento. Esto sugiere que los profesores van adaptando su enseñanza al desarrollo y al aprendizaje que los alumnos van logrando a lo largo del curso.

Este tipo de trabajos ha permitido constatar la pertinencia de realizar ciertas actividades en las aulas de Educación Infantil para fomentar al máximo el aprendizaje de la Lengua Escrita. Molfese *et al.* (2011) señalan las tareas que implican la escritura del nombre propio están muy presentes en las prácticas de los docentes, y que ésta habilidad correlaciona significativamente con los componentes implicados en el conocimiento general de las letras. La importancia de la enseñanza explícita del código escrito y el nombre de las letras en las prácticas docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos ha sido constatada por otros trabajos similares (Alfonso, Deaño, Almeida, Conde y García-Señorán, 2012; Clarck y Kragler, 2005; Molfese, Beswick, Molnar, Jacobi-Vessels, 2006; Nelson-Walker *et al.*, 2013). González y Delgado (2006; 2009) implementaron un programa para la enseñanza temprana de las habilidades metalingüísticas y encontraron que la formación específica en tales aspectos mejoraba el conocimiento del lenguaje escrito y aumentaba el desarrollo del lenguaje oral.

Cuando los profesores intensifican sus prácticas respecto a la intervención en el vocabulario, conciencia segmental y conocimiento sobre lo impreso éstos aspectos aumentan significativamente en los alumnos, considerándose un predictor en el desarrollo de la alfabetización (Hilbert y Eis, 2014; Landry, Swank, Smith, Assel y Gunnewig, 2006; Scanlon, Gelzheiser, Vellutino, Schatshneider y Sweeny, 2008). Para Connor *et al.* (2009) las prácticas obtienen resultados más positivos en los alumnos cuando los profesores combinan actividades basadas tanto en el significado, leer con los niños y explicitar estrategias de comprensión, como actividades basadas en el código escrito.

Algunos trabajos utilizan la observación para verificar la efectividad de un instrumento para valorar la efectividad del mismo al capturar diversas situaciones relacionadas con la enseñanza inicial de la lengua escrita (Baker, Gersten, Haager, Dingle y Goldenberg, 2005; Gerde, Bingham y Pendergast, 2015; Graves, Gersten y Haager, 2004; Hoffman, Sailors, Duffy y Beretvas, 2004). Por ejemplo, el interesante trabajo de Smolkowski y Gunn (2012) permitió detectar la estabilidad de las prácticas que los docentes llevaban a cabo. Gerde Bingham y Pendergast (2015), por su parte, diseñaron un instrumento que permitía valorar las estrategias que utilizan los profesores para enseñar la escritura en aulas de Educación Infantil. Además de validar su instrumento en relación a las prácticas de enseñanza de la escritura, encontraron que los profesores proveen diversos materiales impresos, utilizan estrategias que permiten modelar y andamiar el proceso de escritura infantil y ofrecen oportunidades para la escritura independiente, aunque estas situaciones ocurren durante periodos muy cortos de tiempo. Encontraron que una tarea que los profesores realizan de manera frecuente es el dictado, lo que permite a los niños reforzar el conocimiento que poseen de las correspondencias entre fonemas y grafemas.

#### 4.4. RESUMEN.

A lo largo de este capítulo se ha podido ir constando que los sistemas de creencias que los profesores poseen sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita guían en algún modo sus prácticas de enseñanza. También se ha podido comprobar cómo en ocasiones la información que la teoría ha aportado acerca de cuál debería ser la mejor forma de llevar a cabo el proceso inicial de alfabetización dista de lo que ocurre en las aulas.

La información procedente de la investigación sobre las prácticas de los profesores, tanto informadas a través de cuestionarios o entrevistas como aquella que proviene de la observación de lo que ocurre en las aulas, ha destacado algunos aspectos clave para comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza de la lengua escrita: los profesores de Educación Infantil valoran la estimulación del lenguaje oral como un elemento relacionado íntimamente con el desarrollo de la alfabetización, utilizan de manera frecuente la lectura de cuentos que repercute en el aumento de vocabulario de los niños, trabajan en menor medida el conocimiento de las letras, la conciencia segmental y la relación entre fonemas y grafemas, tanto en tareas de lectura como en escritura.

La mayor parte de la información obtenida a cerca de la enseñanza inicial de la lengua escrita en contextos reales procede de investigación realizada en otros países. En nuestro país, algunos trabajos han mostrado la presencia de tres perfiles de prácticas docentes. Sin embargo, cabe preguntarse en qué consisten las prácticas que los profesores utilizan para enseñar la lengua escrita, más allá de la existencia de posibles perfiles, es importante preguntarse qué opiniones mantienen los maestros sobre la alfabetización inicial como proceso global, y cómo se concretan estas opiniones en la práctica. A continuación, se mostrarán dos investigaciones que indagarán en estos aspectos.

**CAPITULO 5.**

**OBJETIVOS.**





*Cuando [...] preguntó a un niño cuál era el “primer sonido” de “gato”, el interpelado contestó de inmediato:  
“¡Miau!”*

Maryanne Wolf

Como se ha mostrado en el marco teórico, llegar a conocer y utilizar de forma efectiva la lengua escrita es uno de los logros más complejos que el ser humano tiene que realizar a lo largo de su vida. Como Wolf (2008) expone, no nacimos para leer. La invención de la lengua escrita, un hecho reciente en la historia de la humanidad, convierte a la escritura en una herramienta cultural que los seres humanos debemos aprender a utilizar. Hoy día, inmersos en sociedades dónde el acceso a la información y al conocimiento está marcado por una innegable presencia de la lectura y la escritura, dominar estos procesos con alta eficiencia se convierte en un requisito indispensable para alcanzar el éxito en el desempeño social y personal.

Sabemos que en contextos culturales y sociales como el nuestro, el peso principal del proceso de alfabetización recae en la escuela (Chartier, 2004), cómo uno de los agentes más importantes de transmisión cultural.

Después de décadas de prolífica investigación acerca de cómo un niño aprende la lengua escrita, disponemos de suficiente información que nos permite comprender cómo deberían ser las buenas prácticas de enseñanza que condujeran al éxito y permitieran a los niños llegar a ser buenos lectores (Cunningham, Zibulsky, Stanovich y Stanovich, 2009). La investigación ha demostrado que la enseñanza explícita sobre la conciencia fonológica (entre otros Alegría, 2006; Castles y Coltheart, 2004; Serrano y Defior, 2011), el principio alfabético (Scarborough *et al.*, 1998), el vocabulario (Geraghty, Waxman y Gelman, 2014) y estrategias de comprensión (Kendeou *et al.* 2005) dentro de contextos funcionales y ricos en material impreso son elementos esenciales para lograr una enseñanza de la lengua escrita de calidad. Por otro lado, cada vez son más los autores que defienden una enseñanza integradora de la lengua escrita, aunando elementos procedentes de diferentes enfoques de enseñanza (Pressley, Graham y Harris, 2006; Riley-Ayers, 2013; Scanlon, Anderson y Vellutino, 2013; Tracey y Morrow, 2015, entre otros).

No obstante, pese al fecundo conocimiento teórico sobre cómo debe enseñarse la lengua escrita, no tenemos garantías de que tal conocimiento sea percibido por los profesores que realizan esa tarea, ni por ello si tales teorías se reflejan en sus prácticas.

Dada la importancia que los procesos iniciales de aprendizaje de la lengua escrita tienen para el desarrollo ulterior de la lectura y la escritura, es importante comprender cuáles son los conocimientos y las creencias que poseen los profesores encargados de esa enseñanza (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster y Pianta, 2015) ya que éstos sistemas parecen dirigir sus prácticas (Hindman y Wasik, 2008; McMullen *et al.*, 2006). Sin embargo, conocer estos sistemas de creencias o teorías implícitas tampoco nos permite conocer lo que ocurre en las aulas, aunque es un paso para entender los procesos alfabetizadores, un acercamiento relevante para llegar después a analizar las practicas

Así, conociendo sus teorías implícitas y cómo desarrollan la práctica, podremos comprender los fenómenos de alfabetización inicial en su amplia constitución y complejidad.

Por tanto, los objetivos que se persiguen con este trabajo son los siguientes:

- Conocer y describir las creencias de los docentes sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita.
- Comprender que teorías, en su caso, configuran el pensamiento docente en el tema que nos ocupa.
- Conocer cómo se configuran las prácticas de los maestros en el proceso inicial de enseñanza de la lengua escrita.
- Describir y valorar en qué tareas se concretan tales prácticas.
- Comprender si las teorías implícitas que mantienen los maestros sobre la Enseñanza inicial de la lengua escrita guían su práctica.

## **CAPÍTULO 6**

### **ESTUDIO 1.- ACERCÁNDONOS A LAS CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS MAESTROS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA**



*¡Qué bonito era que todos aquellos palotes, aquellas curvas, aquellos redondeles y aquellos puentecillos formaran, reunidos, letras! Y aquellas letras juntas, sílabas, y aquellas sílabas, una tras otra, palabras, no salía de su asombro. ¡Y que algunas de aquellas palabras le resultaran tan familiares, era mágico!”*

Daniel Pennac

Este primer estudio responde al interés de conocer cuáles son las creencias y teorías implícitas que tienen los profesores de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria sobre la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita, puesto que es en estos niveles donde se desarrolla el proceso de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Tal y como se comentó en el capítulo cuarto, los sistemas de creencias o teorías organizadas guían el pensamiento y el comportamiento de los docentes, influyendo en su toma de decisiones sobre la gestión de las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, conocer cómo estos sistemas se configuran, qué es lo que los docentes valoran como importante para llevar a cabo su acción docente constituye un primer acercamiento al tema.

Para llevar a cabo este primer acercamiento, el presente estudio se ha estructurado del siguiente modo: en primer lugar se recordarán los objetivos concretos del mismo. En segundo lugar, se mostrará una amplia descripción de la muestra participante. A continuación, se explicará la metodología seguida. Después, se presentarán las preguntas de investigación a las que se presente dar respuesta con el análisis de los datos obtenidos. Seguidamente, se pasará a describir cuál ha sido el instrumento utilizado para la recogida y obtención de datos, explicando el proceso seguido para su diseño y construcción. Después, se explicará cuál fue el procedimiento seguido para la recogida de datos. A continuación se mostrará el análisis de los resultados obtenidos, tanto a nivel descriptivo como a nivel estadístico. Finalmente, se presenta la discusión de los resultados obtenidos.

## 6.1. OBJETIVOS

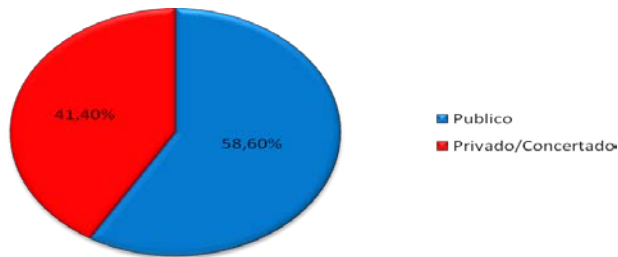
Los objetivos concretos planteados para este estudio son los siguientes:

- Conocer y describir las creencias de los docentes sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita.
- Comprender que teorías, en su caso, configuran el pensamiento docente en el tema que nos ocupa.

## 6.2. PARTICIPANTES

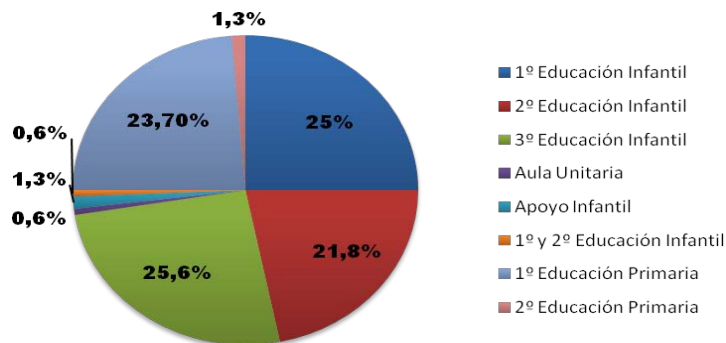
Era de nuestro interés, para llevar a cabo esta investigación, contar con una muestra lo más amplia posible, por ello recorrimos todos los colegios en los que se imparte Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria en una ciudad de tamaño medio (Salamanca). De los 48 centros existentes en la ciudad, han colaborado con esta investigación el 60.41%, 16 centros públicos y 13 centros privado-concertados. También participaron 2 centros de poblaciones periféricas. Dentro del total de los centros participantes, el número de profesores ha sido 162 profesores, lo que supone un 83.94% de la población de la muestra. Los centros que no quisieron participar en ocasiones ni siquiera ofrecieron explicaciones, otras veces arguyeron falta de tiempo de los docentes, saturación de participar en investigaciones o que ya estaban participando en algún tipo de proceso de investigación y lo consideraban suficiente.

A continuación, se mostrarán algunas características que pueden ayudar a comprender cómo se configura la muestra de este estudio.



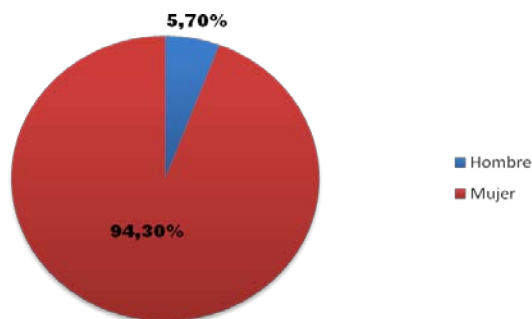
**Gráfico 1. Distribución de participantes en función del Tipo de Centro**

Respecto al curso en el que se imparte docencia, se puede constatar que la organización más común de las aulas corresponde a la de un profesor tutor con el grupo de alumnos de cada curso (93.83%), también existen casos de aulas unitarias en las que coinciden los tres cursos del ciclo (0.62%) o dos cursos del ciclo de infantil (0.62%). La distribución total de participantes en función del curso en el que imparten docencia se puede observar en el siguiente gráfico.



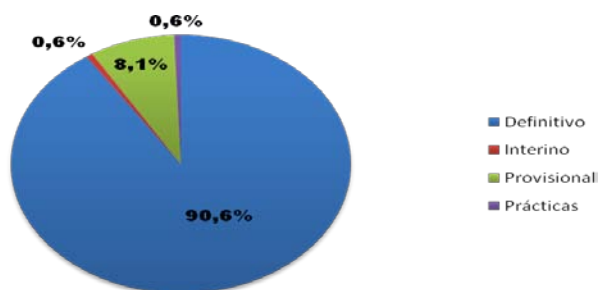
**Gráfico 2. Distribución de los participantes en función del curso en el que imparten docencia**

La muestra la constituyen 162 profesores de los cuales el 94.30% son mujeres y el 5.7% son varones. Se constata que la presencia femenina es mayoritaria en estas etapas educativas.



**Gráfico 3. Distribución de los participantes en función del género**

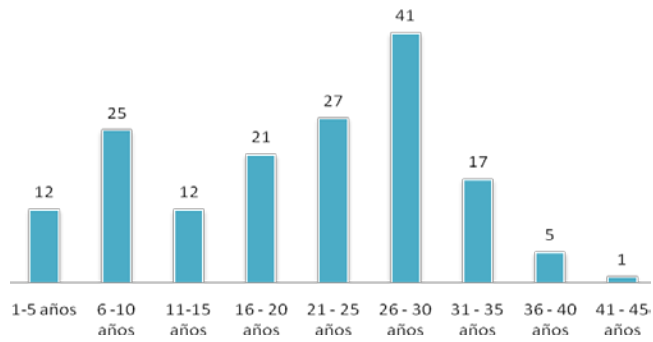
Respecto a la situación administrativa, el 90.60% de los profesores de nuestra muestra están en destino definitivo, el 8.10% en destino provisional, y 1.20% restante en interinidad o prácticas.



**Gráfico 4 . Distribución de los participantes en función de la situación administrativa**

Los profesores que componen la muestra de esta investigación tienen, en términos generales gran experiencia en la profesión, así la media de años de práctica docente se establece en 21.06 años, aunque se ha encontrado una gran variabilidad (Desviación típica 9.98, mínimo de experiencia 1 año, máximo 45). Los porcentajes mayores de experiencia se encuentran situados entre los 21 y los 25 años de experiencia (16.80% - 27 profesores) y entre los 26 y los 30 años de experiencia (25.30% - 41 profesores).





**Gráfico 5. Distribución de los participantes en función de los años de experiencia. (Frecuencias)**

La muestra utilizada en esta investigación otorga una gran representatividad a los resultados obtenidos. Tal vez podríamos pensar que los resultados podrían ser extensivos a otras poblaciones, sobre todo de Castilla y León.

### 6.3. METODOLOGÍA

En este estudio se va a utilizar fundamentalmente el cuestionario como técnica de recogida de información. Tradicionalmente los cuestionarios han sido muy utilizados en la investigación educativa (Torrado, 2014) ya que permiten conocer distintos fenómenos educativos de manera extensa puesto que normalmente se trabaja con una muestra amplia que representa al conjunto de la población analizada. Sin duda, el acceso a un elevado número de docentes es una de las razones principales para la utilización de estas metodologías. Otra de las ventajas que conlleva la utilización de estas técnicas es el bajo coste económico y temporal que supone. Asimismo otorgan una gran sensación de anonimato (Torrado, 2014) lo que puede facilitar la participación en el estudio y por tanto aumentar el volumen de la muestra. Por otro lado, al no necesitar entrevistador se evitan posibles sesgos en la interpretación y en la formulación de las preguntas que pueden influir en las respuestas y por lo tanto modificar los resultados. En este sentido, resulta interesante su mayor objetividad en la recogida estandarizada de datos, sin influenciar al encuestado, lo que supone una ventaja muy interesante de estas técnicas (Alaminos y Castejón, 2006).

Sin embargo, también presenta algunos inconvenientes, uno de ellos es el acceso y conservación de la muestra. Aunque la pérdida de sujetos resulta un impedimento general de la investigación, las técnicas de cuestionarios por el mismo anonimato y la ausencia de entrevistadores pueden hacer que las tasas de respuesta disminuyan.

Por lo que respecta a nuestro propio interés podemos reseñar que la utilización de cuestionarios y encuestas cómo forma de conocer tanto las creencias de los profesores como las prácticas que dicen realizar concretamente sobre el tema de la enseñanza inicial de la lengua escrita ha sido notable, tanto en el panorama internacional (Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta, 2001; Cutler y Graham, 2008; Graham, Harris *et al.*, 2008; Graham, Morphy *et al.*, 2008; Hindman y Wasik, 2008; McNeill y Kirk, 2014; Spear-Sweling y Zibulsky, 2014) como en el nacional (Barragán y Medina, 2008; González, Buisán y Sánchez, 2009; Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014; Tolchinsky, Bigas y Barragan, 2012). Por tanto, creemos que se manifiesta como una técnica útil y muy refrendada por otras investigaciones.

Una vez elegido el cuestionario como forma de acceder a las opiniones y teorías implícitas de los maestros, era necesario tomar varias decisiones, la primera relacionada con la muestra a utilizar; y la segunda, relativa a cómo hacer llegar los cuestionarios a los maestros.

Respecto a la selección de la muestra, se intentó acceder a toda la población de maestros del segundo ciclo de Educación Infantil y Primer Curso de Educación Primaria de la ciudad de Salamanca (48 Centros públicos y Privado-Concertados). Varios trabajos que analizan la enseñanza inicial de la lengua escrita (Cano y Cano, 2012; González, Buisán y Sánchez, 2009; Tolchinsky y Ríos, 2009) seleccionan su muestra entre los maestros del Tercer curso de Educación Infantil (que trabajan niños con 5 años) y maestros de Primer curso de Educación Primaria por considerar que es en estas edades (entre los 5 y los 6 años) cuando tiene lugar el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita. Otros, como Suárez, Rodríguez O'Shanahan y Jiménez (2014) seleccionan su muestra entre los maestros de Educación Infantil y Primaria, aunque no especifican los cursos exactos. Algunos investigadores analizan las creencias respecto a la alfabetización en general y por ello seleccionan su muestra de entre todos los docentes que imparten docencia desde Educación Infantil hasta sexto curso de Primaria (Bingham y Hall-Kenyon, 2013). La investigación más centrada en las prácticas que los docentes declaran realizar sobre la escritura trabajan con profesores de los tres primeros cursos de primaria, por considerar que es en esos cursos cuándo realmente se llevan a cabo prácticas de composición escrita, como los trabajos de Cutler y Graham (2008), Graham, Harris *et al.* (2008) o el de McNeill y Kirk (2014). Finalmente, existen otro buen número de trabajos relativos a la *Alfabetización Emergente*, cuyo foco de atención son las prácticas que los profesores dicen realizar y por tanto seleccionan su muestra entre los docentes que imparten clase en los niveles de segundo ciclo de Educación Infantil (*Kindergarten 1, 2 y 3* en el mundo anglosajón) e incluso cursos inferiores como los trabajos de Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta (2001), Hindman y Wasik (2008) o el de McMullen *et al.*, 2006. McDonnell *et al.* (2014) no sólo seleccionan su muestra entre los maestros que trabajan en Educación Infantil, sino que además incluyen en su trabajo a los profesores de educación especial, apoyo o inglés que trabajan con los niños pequeños por considerar el proceso de alfabetización de una forma más amplia. En el caso del presente estudio se decidió seleccionar como muestra a todos los profesores de Educación Infantil y Primer curso de Educación Primaria, puesto que es en estos cuatro cursos es

cuándo tiene lugar los primeros contactos con el proceso de alfabetización de una forma sistemática y explícita. Aunque, como se verá posteriormente, las órdenes ministeriales que rigen el currículum que orienta la enseñanza en Educación Infantil indican que es en esta etapa cuándo se han de iniciar los procesos de lectura y escritura. Nuestra opinión es que no sólo se debe trabajar desde las primeras edades sino que de hecho muchos maestros comienzan a trabajar aspectos relacionados con la lengua escrita desde que los alumnos son escolarizados.

La segunda de las decisiones que había que tomar respecto al cuestionario, cómo hacerlos llegar a los maestros, fue más compleja. Se valoraron algunos procedimientos utilizados en otras investigaciones semejantes. Algunos trabajos que utilizan los cuestionarios como forma de acceso a las opiniones de los maestros utilizan el envío online (McNeill y Kirk, 2014) o el envío por correo postal a los centros (Cutler y Graham, 2008). Tanto el envío online como el envío por correo postal conllevaban un importante riesgo de pérdida de sujetos, por ello se decidió paliar este posible inconveniente llevando a los centros personalmente todo el material que conformaba la encuesta (El procedimiento seguido se verá más adelante). Era posible pensar que los centros asumieran un compromiso mayor cuando el investigador acudía a sus centros, se presentaba, explicaba los objetivos del estudio y solicitaba su ayuda.

Una vez tomadas estas decisiones, era necesario concretar cuál era la información exacta que queríamos obtener con la utilización del cuestionario, para formular ciertas preguntas de investigación y diseñar el instrumento de recogida de datos en consecuencia.

## 6.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con la elaboración del cuestionario para conocer las opiniones, creencias y teorías implícitas de los maestros respecto de la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita, se pretendía, en primer lugar, obtener una visión general que nos permitiera describir y analizar cuáles eran éstas y cómo se configuraban. En segundo lugar, era necesario determinar si algunas variables como el curso en el que se imparte docencia, el tipo de centro en el que los maestros trabajan (Público-Privado-Concertado) o los años de experiencia podrían explicar los resultados que obtuviéramos. Finalmente, se pretendía comprobar si existía una tipología de tareas de enseñanza de la lengua escrita que predominara sobre las demás y si este hecho podía explicarse por las mismas variables así como el tipo de material más utilizado para llevar a cabo la enseñanza.

Por lo tanto, la elaboración del cuestionario respondía a la necesidad de obtener una visión general de cuáles son las teorías implícitas de los maestros y contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) **Relación entre el curso en que se imparte docencia con las siguientes variables:** aspectos que se consideran previos a la enseñanza propiamente dicha de la lengua escrita, la organización del aula, los recursos que utilizan o las tareas que seleccionan para la enseñanza
- 2) **Relación entre el tipo de centro con las siguientes variables:** aspectos que se consideran previos a la enseñanza propiamente dicha de la lengua escrita, la organización del aula, los recursos que utilizan o las tareas que seleccionan para la enseñanza
- 3) **Relación entre los años de experiencia con las siguientes variables:** aspectos que se consideran previos a la enseñanza propiamente dicha de la lengua escrita, la organización del aula, los recursos que utilizan o las tareas que seleccionan para la enseñanza.
- 4) **Relación entre el tipo de curso y la valoración de las tareas de enseñanza.**

- 5) **Relación entre el tipo de centro y la valoración de las tareas de enseñanza**
- 6) **Relación entre los años de experiencia y la valoración de las tareas de enseñanza.**
- 7) **Relación entre el curso y la valoración del material escolar utilizado.**
- 8) **Relación entre el tipo de centro y la valoración del material escolar utilizado.**
- 9) **Relación entre los años de experiencia y la valoración del material escolar.**

## **6.5. INSTRUMENTO DE ANÁLISIS: CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO.**

El instrumento de recogida de datos dispone de un apartado introductorio en el que se pregunta sobre algunas variables importantes para controlar respecto al análisis estadístico tales como años de experiencia, tipo de centro, situación administrativa, género, o zona de población. Dividimos el instrumento en cuatro grandes bloques que configuraban los grandes interrogantes que también hemos señalado antes: *1. Cuándo comenzar la enseñanza de la lengua escrita; 2. Aspectos organizativos; 3. Recursos; 4. Tareas de enseñanza.*

La construcción del cuestionario se apoyó en distintas fuentes: 1) El estudio piloto que realizamos en 2011 (Rodríguez y Clemente, 2013b) y el sistema de categorías utilizado en ese trabajo (Anexo 3), 2) una revisión bibliográfica sobre la valoración de creencias en la enseñanza de la lengua escrita y la selección de dos ejemplos de cuestionarios utilizados en otras investigaciones y 3) la revisión de expertos por pares en dos fases a) expertos en lectura y b) maestros en ejercicio.

En un trabajo previo, publicado en Rodríguez y Clemente (2013a, 2013b), en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas y observación directa de la práctica a menor escala, pudimos constatar el interés de preguntar de forma

más extensa acerca de aspectos importantes para el conocimiento del tema tales como la edad clave para comenzar la enseñanza como un elemento que podría definir las prácticas docentes; inquirir sobre aspectos organizativos y recursos utilizados como una herramienta para conocer cómo se gestionan las prácticas docentes.

Los trabajos de Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta (2001) y de Hindman y Wasik (2008), nos ayudaron a dar mayores fundamentos a nuestro propio estudio, pues ambos buscan encontrar las creencias auto-informadas (*self-reported*), es decir, el conocimiento más o menos consciente que tienen los docentes. En ambos estudios los maestros de Educación Preescolar y Educación Infantil, a través de sendos cuestionarios nos brindan valiosa información sobre los asuntos enunciados antes. Estas investigaciones además incorporaban los cuestionarios en sus publicaciones. El cuestionario ideado por Burgess *et al.* (2001) se configura con preguntas sobre cuatro grandes líneas: 1) Variables personales; 2) Variables situacionales sobre el aula (número de alumnos, situación urbana o rural, duración de la jornada escolar, etc.), 3) Variables sobre la metodología general del aula, 4) concreción de las tareas implicadas en la enseñanza y 5) duración de esas tareas. Aunque en un principio se pensó incorporar al cuestionario elaborado toda esa información, la extensión de esa versión lo desaconsejó. Sin embargo, permitió reformular algunas variables, sobre todo referidas a tipos de agrupamientos para conocer cómo se trabaja la enseñanza de la lengua escrita y verificar las tareas presentadas. En el trabajo de Hindman y Wasik (2008), sin embargo, sólo se incorporan preguntas que indagan sobre las tareas concretas que se llevan a cabo los docentes en sus prácticas de enseñanza, utilizando sólo preguntas cerradas a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. De este trabajo se decidió incorporar la opción de presentar únicamente preguntas cerradas, salvo una (años de experiencia), dado que, en principio, podría garantizar un mayor porcentaje de participación al disminuir el tiempo de respuesta. Asimismo se incorporaron dos preguntas englobadas bajo el epígrafe *Aspectos organizativos*, para preguntar sobre el tiempo específico y los momentos que se dedican a esta enseñanza.

Una vez diseñada una primera versión del cuestionario fue valorado por dos jueces independientes con formación específica en Lectura y Escritura: Una psicopedagoga, máster en Lectura, y una Maestra Especialista en Audición y Lenguaje con formación específica en Intervención en dificultades de Lectura y Escritura. Las valoraciones de ambos jueces iban encaminadas sobre todo a

la agrupación de ítems y al vocabulario utilizado (Por ejemplo, se modificó el término *Enseñanza de la Lengua Escrita*, que podía llevar a equívoco por *Enseñanza de la Lectura y la Escritura*). Las modificaciones se incorporaron al cuestionario elaborando una nueva versión. Ésta fue valorada por dos maestras en ejercicio (una de Educación Infantil y otra de Primer Ciclo de Educación Primaria, población objeto a la que se le administraría el cuestionario). Sus valoraciones se centraron sobre todo en el tipo de vocabulario empleado y algunas otras que se desestimaron por no considerarlas apropiadas. Finalmente la versión definitiva del cuestionario (Anexo 1) se dotó de un diseño de impresión fácil de contestar sin exigir mucho tiempo para su realización. Se imprimió en formato A3 de tal forma que impidiera pérdida de información y tuviera una apariencia sencilla y poco intimidatoria.

El cuestionario finalmente utilizado presenta una primera parte en la que se registran las siguientes variables: Tipo de centro, Curso donde se imparte docencia, situación administrativa, zona de población, número de habitantes de población, género y años de experiencia.

La indagación sobre la Enseñanza de la Lengua escrita comienza con una serie de preguntas encaminadas a conocer aspectos relacionados con el momento de comenzar la enseñanza, razones por las que debe ser ese el momento, y aspectos *previos* a trabajar, en su caso, antes de empezar con una enseñanza formal y sistemática. A continuación, se preguntaba sobre aspectos organizativos del aula tales como el tiempo dedicado a la enseñanza, los tipos de agrupamientos establecidos, utilización situacional de la lengua escrita (leer cuentos a los alumnos y disponer de un biblioteca de aula) e implicación de las familias. Después, se pregunta a cerca de la utilización de un método concreto de enseñanza y comienza un amplio apartado sobre los recursos utilizados para la enseñanza: utilización de material concreto, utilización de recursos TIC, así como las razones para las mismas. Finalmente se preguntó por tareas concretas de enseñanza, agrupadas bajo las grandes dimensiones que configuran el sistema de categorías utilizado para analizar la práctica de aula, así como sobre el papel que creen los docentes que deben adoptar en la enseñanza.

Al entregar los cuestionarios se adjuntaba una carta de presentación para los directores de los centros y una carta de presentación para cada profesor solicitando su colaboración.



## **6.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS**

Durante los meses de febrero y marzo de 2014 se recorrieron todos los centros que imparten Educación Infantil y Educación Primaria de Salamanca, solicitando colaboración para poder realizar este trabajo de investigación. El procedimiento seguido fue el mismo en todos los casos: se fue al centro pidiendo permiso para hablar con el director o directora, al que se le presentó la investigación y entregó el material. En caso de que no se pudiera ser atendido por el director o directora, se concertó una cita. En otros casos, debido al funcionamiento de los propios centros, se contactó por teléfono o correo electrónico con algún miembro del equipo directivo. El material entregado constaba, como se señaló anteriormente, de una hoja de presentación de la investigación para el director o directora, una carta de presentación para cada profesor y un cuestionario para cada uno de los profesores del centro dentro de la etapa objetivo (Anexo 1). Después la autora fue de nuevo al centro a recoger los cuestionarios cumplimentados.

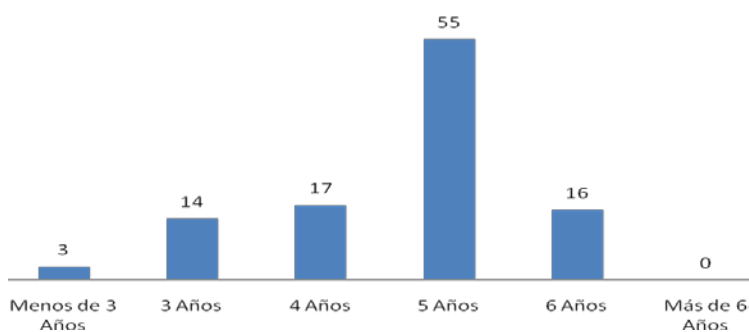
## 6.7. RESULTADOS

Los datos obtenidos en la aplicación de 162 cuestionarios serán expuestos en el presente apartado. Para sistematizar su comprensión, en primer lugar se expondrá el análisis descriptivo de los datos obtenidos y después de mostrará el análisis estadístico realizado para comprobar las preguntas de investigación que se formularon.

Como ya hemos expuesto arriba algunos datos personales y del centro también obtenidos a través del cuestionario, nos centraremos ya en los aspectos relativos al tema de investigación.

### 6.7.1. *Análisis descriptivo de datos.*

En primer lugar, se comenzó la indagación preguntando a los docentes si creen que existe una edad apropiada para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, el 68.3% indican que sí hay una edad determinada. Al instarles a que señalaran cuál creen que es esa edad, el 52.40 % indican que esa edad son los 5 años. La media de respuesta se sitúa en los 4.64 años (Desviación típica .99).



**Gráfico 6. ¿A qué edad se debe comenzar la enseñanza de la lengua escrita?**

A continuación, se incluyó una pregunta referida a la idoneidad de que fueran las administraciones educativas, a través de la legislación, las que establecieran el momento concreto en el que comenzar la enseñanza de la

lengua escrita. Un amplio porcentaje se mostró en contra de éste hecho: un 82.10% de los profesores encuestados dijo que no ante la pregunta *¿Está de acuerdo en que sean las administraciones las que determinen cuando enseñar a leer y escribir?*, frente a un 17.90% que se mostró a favor.

Cuando se comenzó a indagar sobre las condiciones que debía cumplir un alumno o su contexto para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, tanto el Entorno Familiar Favorable como el Desarrollo del niño, fueron positivamente valorados (4.33/5 y 4.83/5 respectivamente).

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
Entorno familiar favorable	1 .60	3 1.90	22 14.10	48 30.80	82 52.60	156 100	4.3269	.8359
Desarrollo del niño	0 0.00	0 0.00	2 1.30	23 14.50	134 84.30	159 100	4.8302	.4088

**Tabla 1. Condiciones para comenzar la enseñanza**

Se incluyeron varios ítems con respuestas cerradas (si/no), que ofrecían la opción de múltiples respuestas para valorar que aspectos eran considerados relevantes por los docentes a la hora de comenzar a enseñar la lengua escrita. Los ítems se crearon partiendo del cuerpo teórico existente sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita, aspectos que algunas teorías consideran elementos previos a la enseñanza formal de la lectura y la escritura; por ello, pueden ser agrupados en distintas categorías, definidas por las distintas corrientes: 1) Corriente perceptivista; 2) Corriente psicolingüística; 3) Lenguaje escrito como sistema de representación.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, sin duda, los ítems más valorados fueron aquellos que correspondían a la Corriente perceptivista: *discriminación auditiva y visual, lateralidad y esquema corporal*, siendo considerados como elementos importantes a trabajar en las aulas entre el 65% y el 97% de los profesores. También fue altamente valorado el ítem *leer pictogramas*. Recibieron una valoración inferior el resto de ítems: *Trabajar el léxico, Análisis silábico y Análisis fonológico* (Los tres quedarían abarcados por la Corriente psicolingüística) y *Expresión de Gestos* (Pertenece a la categoría Lenguaje Escrito como sistema de representación).

		Variable	N	%
Corriente perceptivista	Discriminación Auditiva	SI	157	96.90
		NO	5	3.10
		Total	162	100
	Discriminación Visual	SI	154	95.10
		NO	8	4.90
		Total	162	100
	Lateralidad	SI	116	71.60
		NO	46	28.40
		Total	162	100
Esquema corporal	SI	105	64.80	
	NO	57	35.30	
	Total	162	100	
Corriente psicolingüística	Trabajar el léxico	SI	90	55.60
		NO	72	44.40
		Total	162	100
	Análisis silábico	SI	70	43.20
		NO	92	56.80
		Total	162	100
	Análisis fonológico	SI	84	51.90
		NO	78	48.10
		Total	162	100
Lenguaje escrito como simbolización	Expresión de Gestos	SI	70	43.20
		NO	92	56.80
		Total	162	100
	Leer pictogramas	SI	123	75.90
		NO	39	24.10
		Total	162	100

**Tabla 2. Antes de enseñar a leer y a escribir**

Se continuó la indagación sobre las opiniones de los docentes respecto a la enseñanza de la lengua escrita, preguntando por algunas cuestiones relacionadas con los aspectos organizativos del aula, como el tiempo que se ha de dedicar a esta enseñanza, los agrupamientos y espacios que se utilizan, así como la colaboración familiar en la realización de tareas de enseñanza. Hemos comprobado que si bien los profesores manifiestan que la enseñanza de la lengua escrita, de alguna manera se puede trabajar de manera indirecta a lo largo de las sesiones escolares, es necesario dedicar un tiempo específico a ejercitar diariamente tareas muy directas sobre esta materia. También se puede ver que aunque todos los tipos de agrupamiento son valorados de manera positiva para trabajar en el aula, el trabajo individual es ligeramente más valorado que el trabajo grupal. Como se verá más adelante, aunque no se

encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de los cursos, es cierto que el agrupamiento en Gran Grupo es en cierta medida peor valorado por los maestros de Primero de Primaria. Al analizar los resultados (Tabla 3) se puede comprobar que los ítems menos apreciados son aquellos que implican relaciones explícitas de colaboración con otros adultos: intercambiar libros – que supondría un mayor nivel de participación de padres y madres – e Invitar a adultos a contar cuentos al aula.

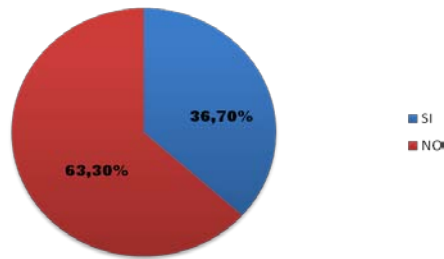
	Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
		f %	f %	f %	f %	f %			
Tiempo	1. Dedicar tiempo espec.	0 0.00	5 3.20	28 17.80	49 31.20	75 47.80	157 100	4.2357	.8559
	2. Siempre se trabaja la LE	2 1.30	2 1.30	11 7.00	33 21.00	109 69.40	157 100	4.5605	.7872
Agrupamiento	3. Grupo-Clase	0 0.00	6 3.80	22 14.00	47 29.90	83 52.20	157 100	4.3057	.8523
	4. Pequeño grupo	3 2.00	2 1.30	19 12.60	58 38.40	69 45.70	151 100	4.2450	.8715
	5. Trabajo individual	0 0.00	2 1.30	6 3.80	42 26.80	107 68.20	157 100	4.6178	.6256
Espa	6. Rincón biblioteca	3 1.90	4 2.50	16 10.10	36 22.60	100 62.90	159 100	4.4214	.9097
Implicar familias	7. Leer cuentos a alumnos	1 0.60	1 0.60	5 3.10	29 18.00	125 77.60	161 100	4.7143	.6167
	8. Implicar a las familias	2 1.30	2 1.30	12 7.50	37 23.30	106 66.70	159 100	4.5283	.7940
	9. Intercambio libros	6 3.80	13 8.20	44 27.80	52 32.90	43 27.20	158 100	3.7152	1.0712
	10. Adultos contar cuentos	8 5.00	12 7.50	40 25.20	54 34.00	45 28.30	159 100	3.7296	1.1062

**Tabla 3. Resultados de Aspectos Organizativos**

Otro aspecto fundamental para comprobar el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita dentro de las aulas, tiene que ver con la utilización de diversos recursos, medios materiales o técnicos que apoyan la tarea docente. En este sentido se indagó sobre varios aspectos, en primer lugar se formuló una cuestión casi previa y de carácter general, sobre

si consideraban necesario o indispensable algún método concreto de enseñanza. A este respecto es necesario comentar la confusión que habitualmente se suele producir cuando se habla con los prácticos de “métodos de enseñanza”, ya que frecuentemente las propuestas y materiales editoriales son erróneamente llamadas métodos, así pues si se les da la opción de expresar qué método es el más apropiado para ellos, como de hecho se hizo, se puede observar que más de la mitad de las respuestas libres indican propuestas editoriales. Continuando con la búsqueda de información sobre qué recursos eran los apropiados, se ofreció a los docentes la posibilidad de valorar distintos tipos de materiales, que pueden ser agrupados en tres categorías: 1) Materiales dados por editoriales; 2) Materiales creados por los maestros, bien en soporte tradicional o digital; 3) Otro tipo de material, como son las fichas de papel (que pueden ser dadas o creadas por el propio maestro) y letras móviles (Las cuales pueden pertenecer a las categorías anteriores). En tercer lugar, se preguntó por la utilidad que le ven a distintos soportes digitales para la enseñanza de la lengua escrita. Finalmente, respecto a los recursos, se inquirió sobre las razones por las que utilizarían las TIC. Los resultados pueden consultarse en la Tabla 4.

Respecto a la utilización de un método concreto de enseñanza, se encontró que los docentes que se decantan por la utilización de procedimientos metodológicos establecidos son minoritarios (36.70%), frente a aquellos que manifiestan que no existe un método más idóneo que otro para llevar a cabo la enseñanza (63.30%). Como se verá más adelante, estos resultados pueden ser explicados si se tiene en cuenta la alta valoración de los ítems relacionados con el desarrollo de los alumnos como elemento que define y explica el momento de enseñar a leer. Se podría entender que no hay un método específico para la enseñanza puesto que ésta depende de las características de los alumnos con los que se esté trabajando.



**Gráfico 7. ¿Cree que es interesante utilizar un método concreto de enseñanza de la lengua escrita?**

El material escolar media, en parte, las prácticas de aula que se llevan a cabo. Resulta muy interesante ver cuál es el más valorado por los docentes. Si analizamos los resultados (Tabla 4) podemos comprobar cómo el Material Dado (*Libros de Texto, CD-ROM y páginas web específicas*) es sin duda el menos valorado por los maestros, a favor de el material que el propio docente crea, sobre todo aquel que diseña en soportes tradicionales. También las *letras móviles* (categoría *Otros*) recibe una valoración positiva.

	Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
		f %	f %	f %	f %	f %			
Material dado	1. Libros de texto	12 7.70	15 9.60	58 37.20	55 35.30	16 10.30	156 100	3.3077	1.0387
	2. CD-ROM	3 1.90	11 6.80	54 33.50	68 42.20	25 15.50	161 100	3.6273	.8931
	3. Web	2 1.30	10 6.30	57 35.80	56 35.20	34 21.40	159 100	3.6918	.9205
Material creado	4. Material creado en soporte papel	0 0.00	4 2.50	6 3.80	47 29.90	100 63.70	157 100	4.5478	.6928
	5. Material creado en soporte digital	1 0.70	10 6.70	29 19.30	58 38.70	52 34.70	150 100	4.0000	.9340
Otras	6. Fichas en papel	0 0.00	7 4.40	32 21.10	72 45.30	48 30.10	159 100	4.0126	.8266
	7. Letras móviles	3 1.90	12 7.50	14 8.80	66 41.30	65 40.60	160 100	4.1125	.9776

**Tabla 4. Resultados de Valoración de materiales**

Al indagar sobre los soportes digitales y las opiniones que su uso merecen de los maestros encontramos que si bien *Pizarra Digital* y *Ordenador* reciben una valoración positiva, no ocurre así con las *Tablets*. Aunque no fue recogido de manera explícita como parte del análisis de datos, es importante exponer que en varios cuestionarios (4) encontramos anotaciones a pie de página en los que se hablaba de falta de recursos en los centros, es decir, por muy interesante que les parezca a los docentes la utilización de estos soportes puede que no dispongan de ellos para hacer un uso pedagógico ni valorar su oportunidad como material.

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
1. Pizarra Digital	1 0.60	4 2.60	15 9.70	66 42.90	68 44.20	154 100	4.2727	.7943
2. Ordenador	1 0.60	10 6.50	32 20.80	54 35.10	57 37.00	154 100	4.0130	.9496
3. Tablets	21 16.50	17 13.40	40 31.50	28 22.00	21 16.50	127 100	3.0866	1.2972

**Tabla 5. Resultados de la valoración de soportes TIC**

Al preguntar por las razones que les llevarían al uso de las nuevas tecnologías como material educativo, se vio como la opción más valorada de todas las propuestas fue el potencial motivador de las TIC. Los resultados obtenidos se pueden observar en la Tabla 6.

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
1. Motivadoras	1 0.60	0 0	10 31.50	48 22.00	100 16.50	159 100	4.5472	.6722
2. Vida cotidiana	5 3.30	4 2.60	26 17.00	62 40.50	56 36.60	153 100	4.0458	.9688
3. Enseñanza individualizada	5 3.30	11 7.30	45 30.00	50 33.30	39 26.00	150 100	3.7133	1.0384
4. Reforzar	6 3.80	1 0.60	31 19.90	56 35.90	62 39.70	156 100	4.0705	.9844

**Tabla 6. Razones por las que utilizaría las TIC**



Con el siguiente bloque de preguntas, Enseñanza de la Lengua Escrita, se pretendía comprobar que elementos son considerados de gran relevancia para enseñar la lengua escrita. Aunque se verá más adelante, se puede afirmar que hay una tendencia general hacia las propuestas más integrales del proceso de alfabetización inicial, ya que prácticamente todos los ítems obtienen una puntuación de al menos 4, salvo los ítems: 1. *Comunicarse con otros*, 4. *Juego de Roles*, 6. *Identificar sílabas en palabras* (aunque prácticamente la puntuación media es de 4), 13. *Representar el texto*, 15. *Conocer las partes de un Texto*. Los resultados obtenidos, pueden observarse en la Tabla 7.

Ítem		1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
		f %	f %	f %	f %	f %	f %		
Aspectos funcionales y motivadores	1. Comunicarse con otros	8 5.10	23 14.60	46 29.10	42 26.60	39 24.70	158 100	3.5127	1.1605
	2. Acceder a textos	1 0.60	3 1.90	17 10.70	54 34.00	84 52.80	159 100	4.3648	.7989
	3. Adquirir conocimientos	0 0.00	3 1.90	33 13.80	37 23.10	98 61.30	160 100	4.4375	.7984
	4. Juego de roles	3 1.90	13 8.30	48 30.60	54 34.40	39 24.80	157 100	3.7197	.9925
Aprendizaje del código	5. Identificación palabras en frase	1 0.60	5 3.20	28 17.80	54 34.40	69 43.90	157 100	4.1783	.8807
	6. Identif. silabas en palabras	2 1.30	10 6.30	39 24.70	47 29.70	60 38.00	158 100	3.9684	.9995
	7. Identificar fonemas	1 0.60	5 3.10	35 21.90	35 21.90	84 52.50	160 100	4.2250	.9995
	8. Aprender las letras	1 0.60	6 3.80	32 20.50	41 26.30	76 48.70	156 100	4.1859	.9380
	9. Asociación letra-sonido	2 1.30	1 0.60	20 12.60	31 19.60	105 66.00	159 100	4.4843	.8332
Comprensión textual	10. Relacionar conoc. Previos	0 0.00	0 0	12 7.70	51 32.90	92 59.40	155 100	4.5161	.6381
	11. Dominar vocabulario	0 0.00	5 3.20	20 12.70	68 43.00	65 41.10	158 100	4.2215	.7870
	12. Extraer ideas generales	6 3.90	7 4.60	25 16.40	43 28.30	71 46.70	152 100	4.0921	1.0817
	13. Representar el texto	4 2.60	9 5.80	43 27.70	58 37.40	41 26.50	155 100	3.7935	.9849
	14. Dibujar lo narrado o leído	0 0.00	4 2.50	21 13.20	70 44.00	64 40.30	159 100	4.2201	.7684

Grafomotricidad	15. Conocer las partes de un texto	15 10.10	21 14.20	53 35.80	34 23.00	25 16.90	148 100	3.2230	1.1885
	16. Direccionalidad	0 0.00	2 1.30	24 15.00	39 24.40	95 59.40	160 100	4.4188	.7888
	17. Escribir las letras	0 0.00	6 3.80	20 12.70	48 30.40	84 53.20	158 100	4.3291	.8404
	18. Trazado libre	5 3.30	12 7.80	17 11.10	47 30.70	72 47.10	153 100	4.1046	1.0892

**Tabla 7. Tareas de enseñanza de la lengua escrita**

Finalmente, se preguntó al profesor por el rol que creía debían adoptar en la enseñanza de la lengua escrita. Se puede comprobar que si bien todos los ítems fueron valorados positivamente, los docentes parecen preferir la asunción de un papel motivador y animador a la lectura. Los resultados de sus respuestas se muestran en la tabla 8.

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %			
1. Facilitador de contextos y materiales	0 0.00	1 0.60	7 4.50	37 23.60	112 71.30	157 100	4.6561	.5960
2. Agente motivador y animador	0 0.00	1 0.60	0 0	18 11.10	143 88.30	162 100	4.8704	.3883
3. Enseñanza explícita del código	1 0.70	10 6.60	12 7.90	54 35.50	75 49.30	152 100	4.2632	.9115

**Tabla 8. Rol del profesor.**

### **6.7.2. Análisis estadístico de datos.**

A continuación, se mostrará el análisis estadístico realizado para someter a comprobación las preguntas formuladas en esta investigación que nos permitirán comprender cómo se configuran las ideas y opiniones de los docentes. Como se comentó anteriormente, además de establecer una descripción general de las creencias de éstos acerca de la enseñanza inicial de la lengua escrita era de nuestro interés encontrar parámetros que pudieran explicar las diferencias en las respuestas obtenidas, comprobar si éstas se podrían explicar por el curso en el que se impartía docencia, por el tipo de centro o por la experiencia acumulada. Para poder dotar de validez al proceso fue necesario someterlo a análisis estadístico. Dicho proceso fue realizado con el programa de análisis y tratamiento estadístico de datos SPSS 19.

#### **Relación entre el curso en que se imparte docencia con las siguientes variables: aspectos previos implicados en la enseñanza de la lengua escrita, la organización del aula, los recursos que utilizan o las tareas que seleccionan para la enseñanza**

Se realizó una recodificación de la variable “curso” de tal modo que se eliminaron para el análisis aquellos casos que estaban adscritos a los cursos “2º de Educación Primaria” (2 casos), “Aula unitaria” (1 caso), “1º y 2º de Primaria” (1 caso), “Apoyo Infantil” (2 casos) ya que éstos podían desvirtuar los resultados al tratarse de una muestra muy poco representativa. Una vez realizado este paso se procedió al análisis. Para ello se realizaron tablas de contingencia en los casos en los que tanto la Variable Independiente (cursos) como la Variable Dependiente (ítems) se trataban de variables categóricas. En aquellos supuestos en los que la Variable Dependiente se trataba de una variable cuantitativa se realizó un análisis ANOVA de un factor.

Ítem	Resultado análisis	Conclusión
¿Considera que hay una edad apropiada para enseñar a leer y a escribir?	$[\chi^2_3 = 3.60, p = .301]$	No significativo
Esa edad es...	$[F_{(3,91)} = 2.08, p = .109]$	No significativo
¿Está de acuerdo en que sean las administraciones las que determinen...?	$[\chi^2_3 = 11.07, p = .011]$	No significativo

### Condiciones para enseñar la lengua escrita

Entorno Familiar Favorable	$[F_{(3,140)} = 1.53, p = .209]$	No significativo
Desarrollo del niño	$[F_{(3,143)} = 5.46, p = .001]$	No significativo

### Prerrequisitos enseñanza lengua escrita

Discriminación auditiva	$[\chi^2_3 = 2.19, p = .532]$	No significativo
Discriminación visual	$[\chi^2_3 = 10.73, p = .013]$	No significativo
Lateralidad	$[\chi^2_3 = 1.65, p = .649]$	No significativo
Esquema corporal	$[\chi^2_3 = 1.73, p = .631]$	No significativo
Trabajar el léxico	$[\chi^2_3 = .53, p = .913]$	No significativo
Análisis silábico	$[\chi^2_3 = .20, p = .977]$	No significativo
Análisis fonológico	$[\chi^2_3 = 5.32, p = .150]$	No significativo
Expresión de gestos	$[\chi^2_3 = 2.70, p = .426]$	No significativo
Leer Pictogramas	$[\chi^2_3 = 4.41, p = .221]$	No significativo

### Aspectos organizativos

Dedicar un tiempo específico a la enseñanza de la l.e.	$[F_{(3,142)} = 1.22, p = .304]$	No significativo
Siempre se trabaja, de manera directa o indirecta, la l.e.	$[F_{(3,141)} = .05, p = .984]$	No significativo
Agrupamientos: Grupo-Clase	$[F_{(3,141)} = 5.32, p = .002]$	No significativo
Agrupamientos: Pequeño grupo	$[F_{(3,135)} = .79, p = .502]$	No significativo
Agrupamientos: Individual	$[F_{(3,141)} = .26, p = .854]$	No significativo
Rincón de Biblioteca	$[F_{(3,143)} = .48, p = .693]$	No significativo
Leer cuentos a alumnos	$[F_{(3,143)} = .851, p = .468]$	No significativo
Implicar a las familias	$[F_{(3,143)} = 1.52, p = .211]$	No significativo
Intercambio de libros	$[F_{(3,142)} = .09, p = .962]$	No significativo
Invitar a adultos a contar cuentos	$[F_{(3,143)} = .62, p = .600]$	No significativo

**Recursos**

¿Resulta interesante utilizar un método específico?	$[\chi^2_3 = 2.67, p = .441]$	No significativo
Utilizar libros de texto	$[F_{(3,141)} = 1.44, p = .232]$	No significativo
Utilizar CDROM	$[F_{(3,145)} = 1.66, p = .179]$	No significativo
Utilizar Recursos Web	$[F_{(3,143)} = 2.06, p = .109]$	No significativo
Material creado por el maestro en soporte papel	$[F_{(3,141)} = .60, p = .615]$	No significativo
Material creado por el maestro en soporte digital	$[F_{(3,134)} = .41, p = .748]$	No significativo
Fichas en papel	$[F_{(3,144)} = 2.43, p = .068]$	No significativo
Letras móviles	$[F_{(3,144)} = 3.43, p = .019]$	No significativo

**Soportes TIC**

Pizarra Digital	$[F_{(3,138)} = .53, p = .663]$	No significativo
Ordenador	$[F_{(3,139)} = .71, p = .555]$	No significativo
Tablets	$[F_{(3,113)} = .52, p = .667]$	No significativo

**Razones para utilizar las TIC**

Motivadoras	$[F_{(3,143)} = .62, p = .603]$	No significativo
Vida Cotidiana	$[F_{(3,137)} = .95, p = .417]$	No significativo
Enseñanza individualizada	$[F_{(3,135)} = .61, p = .609]$	No significativo
Reforzar	$[F_{(3,141)} = .34, p = .795]$	No significativo

**Enseñanza de la lengua escrita**

<b>Aspectos funcionales y motivadores</b>	$[F_{(3,146)} = 1.17, p = .325]$	No significativo
Comunicarse con otros	$[F_{(3,142)} = 1.02, p = .384]$	No significativo
Acceder a textos	$[F_{(3,143)} = .41, p = .749]$	No significativo
Adquirir conocimientos	$[F_{(3,142)} = .10, p = .962]$	No significativo
Juego de Roles	$[F_{(3,142)} = 1.51, p = .214]$	No significativo
<b>Aprendizaje del código</b>	$[F_{(3,141)} = 2.10, p = .103]$	No significativo
Identificación de palabra en frase	$[F_{(3,142)} = .69, p = .557]$	No significativo
Identificación de sílabas en palabras	$[F_{(3,142)} = 1.23, p = .303]$	No significativo
Identificación de fonemas	$[F_{(3,144)} = 3.49, p = .017]$	No significativo
Aprender las letras	$[F_{(3,140)} = 2.38, p = .072]$	No significativo
Asociación letra-sonido	$[F_{(3,143)} = .52, p = .671]$	No significativo
<b>Comprensión textual</b>	$[F_{(3,145)} = .37, p = .773]$	No significativo
Relacionar con conocimientos previos	$[F_{(3,140)} = .99, p = .397]$	No significativo

Dominar vocabulario	[F <sub>(3,143)</sub> = .34, p= .796]	No significativo
Extraer ideas generales	[F <sub>(3,137)</sub> = .88, p= .455]	No significativo
Representar el texto	[F <sub>(3,142)</sub> = .608, p= .611]	No significativo
Dibujar lo narrado o leído	[F <sub>(3,143)</sub> = .31, p= .819]	No significativo
Conocer las partes de un texto	[F <sub>(3,132)</sub> = .99, p= .402]	No significativo
<b>Grafomotricidad</b>	[F <sub>(3,141)</sub> = 3.08, p= .029]	No significativo
Direccionalidad del trazo	[F <sub>(3,144)</sub> = .17, p= .914]	No significativo
Escribir las letras	[F <sub>(3,142)</sub> = 1.20, p= .312]	No significativo
Trazado libre	[F <sub>(3,137)</sub> = 9.75, p= .000, eta <sup>2</sup> = .176]	Significativo
<b>Rol del maestro</b>		
Facilitador de contextos y materiales	[F <sub>(3,142)</sub> = 1.26, p= .290]	No significativo
Agente motivador y animador a la lectura	[F <sub>(3,146)</sub> = 3.01, p= .032]	No significativo
Enseñanza explícita del código	[F <sub>(3,138)</sub> = .25, p= .858]	No significativo

**α = .001**

**Tabla 8. Relación entre la variable *curso* y los ítems**

### COMPROBACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

La varianza de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos y todos los ítems. Es decir, podemos afirmar que el curso no explica las diferencias en las respuestas, salvo en el caso del ítem *Trazado libre*.

En este caso se puede decir que es la tarea de enseñanza de la lengua escrita menos valorada en primero de primaria. Las pruebas a posteriori (*Scheffe*) permitieron encontrar diferencias significativas entre las valoraciones de los docentes en este ítem en los pares 1° de Primaria – 2° de Educación Infantil y 1° de Primaria y 3° de Infantil. Es decir los maestros que imparten clase en 2° de Educación Infantil y 3° de Educación Infantil son los que valoran más la tarea de *Trazado libre* siendo los que menos interés le encuentran aquellos que trabajan en 1° de Primaria

Aunque sin llegar a ser estadísticamente significativo, si se encontró una ligera diferencia en la valoración que los docentes hacen del *Desarrollo del niño* como elemento que determina el momento de comenzar con la enseñanza. Así para los profesores de 1° de Educación Primaria es ligeramente menos importante que para los profesores de Educación Infantil. Aunque la diferencia de medias no llega a ser estadísticamente significativa.

También, sin que sea estadísticamente significativo, se aprecia una valoración ligeramente inferior de los agrupamientos en grupo-clase por parte de los maestros de 1° de Primaria, siendo más valorado por los docentes que trabajan en 3° de Educación Infantil.

Sin embargo, comprobando los resultados obtenidos tras el análisis estadístico, salvo en los casos anteriormente comentados, se puede afirmar que la variable Curso no explica las diferencias en las respuestas que dan los docentes.

**Relación entre el tipo de centro con las siguientes variables: aspectos previos implicados en la enseñanza de la lengua escrita, la organización del aula, los recursos que utilizan o las tareas que seleccionan para la enseñanza**

Se realizaron tablas de contingencia en los casos en los que tanto la Variable Independiente (Tipo de Centro) y la Variable Dependiente (ítems) se trataban de variables categóricas. En aquellos supuestos en los que la Variable Dependiente se trataba de una variable cuantitativa se realizó un análisis ANOVA de un factor.

Ítem	Resultado análisis	Conclusión
¿Considera que hay una edad apropiada para enseñar a leer y a escribir?	$[\chi^2_1 = .58, p = .445]$	No significativo
Esa edad es...	$[F_{(1,103)} = .54, p = .463]$	No significativo
¿Está de acuerdo en que sean las administraciones las que determinen...?	$[\chi^2_1 = 3.11, p = .078]$	No significativo

**Condiciones para enseñar la lengua escrita**

Entorno Familiar Favorable	$[F_{(1,154)} = .01, p = .908]$	No significativo
Desarrollo del niño	$[F_{(1,157)} = .01, p = .959]$	No significativo

**Prerrequisitos enseñanza lengua escrita**

Discriminación auditiva	$[\chi^2_1 = 3.18, p = .075]$	No significativo
Discriminación visual	$[\chi^2_1 = .26, p = .611]$	No significativo
Lateralidad	$[\chi^2_1 = .49, p = .485]$	No significativo
Esquema corporal	$[\chi^2_1 = .02, p = .887]$	No significativo
Trabajar el léxico	$[\chi^2_1 = 1.84, p = .175]$	No significativo
Análisis silábico	$[\chi^2_1 = .00, p = .987]$	No significativo
Análisis fonológico	$[\chi^2_1 = 2.29, p = .130]$	No significativo
Expresión de gestos	$[\chi^2_1 = .90, p = .342]$	No significativo
Leer Pictogramas	$[\chi^2_1 = 4.80, p = .028]$	No significativo

**Aspectos organizativos**

Dedicar un tiempo específico a la enseñanza de la l.e.	$[F_{(1,155)} = .48, p = .188]$	No significativo
Siempre se trabaja, de manera directa o indirecta, la l.e.	$[F_{(3,141)} = 1.06, p = .305]$	No significativo
Agrupamientos: Grupo-	$[F_{(1,155)} = 4.74, p = .031]$	No significativo



Clase			
Agrupamientos: Pequeño grupo	[F <sub>(1,149)</sub> = 2.07, p= .153]		No significativo
Agrupamientos: Individual	[F <sub>(1,155)</sub> = 1.34, p= .248]		No significativo
Rincón de Biblioteca	[F <sub>(1,157)</sub> = .09, p= .768]		No significativo
Leer cuentos a alumnos	[F <sub>(1,143)</sub> = .85, p= .017]		No significativo
Implicar a las familias	[F <sub>(1,157)</sub> = .40, p= .527]		No significativo
Intercambio de libros	[F <sub>(1,156)</sub> = .01, p= .939]		No significativo
Invitar a adultos a contar cuentos	[F <sub>(1,157)</sub> = .07, p= .786]		No significativo

### Recursos

¿Resulta interesante utilizar un método específico?	[ $\chi^2_1 = 1.91, p = .167$ ]		No significativo
Utilizar libros de texto	[F <sub>(1,154)</sub> = .13, p= .729]		No significativo
Utilizar CDROM	[F <sub>(1,154)</sub> = .12, p= .726]		No significativo
Utilizar Recursos Web	[F <sub>(1,157)</sub> = 1.65, p= .200]		No significativo
Material creado por el maestro en soporte papel	[F <sub>(1,155)</sub> = .21, p= .650]		No significativo
Material creado por el maestro en soporte digital	[F <sub>(1,148)</sub> = 1.13, p= .289]		No significativo
Fichas en papel	[F <sub>(1,157)</sub> = 4.84, p= .029]		No significativo
Letras móviles	[F <sub>(1,158)</sub> = 1.55, p= .214]		No significativo

### Soportes TIC

Pizarra digital	[F <sub>(1,152)</sub> = 4.19, p= .042]		No significativo
Ordenador	[F <sub>(1,152)</sub> = .04, p= .839]		No significativo
Tablets	[F <sub>(1,125)</sub> = 2.74, p= .100]		No significativo

### Razones para utilizar las TIC

Motivadoras	[F <sub>(1,157)</sub> = 6.49, p= .012]		No significativo
Vida Cotidiana	[F <sub>(1,151)</sub> = 2.90, p= .091]		No significativo
Enseñanza Individualizada	[F <sub>(1,148)</sub> = .81, p= .371]		No significativo
Reforzar	[F <sub>(1,154)</sub> = .08, p= .778]		No significativo

### Enseñanza de la lengua escrita

<b>Aspectos funcionales y motivadores</b>	[F <sub>(1,160)</sub> = 3.08, p= .081]		No significativo
Comunicarse con otros	[F <sub>(1,156)</sub> = 3.40, p= .067]		No significativo
Acceder a textos	[F <sub>(1,157)</sub> = .90, p= .343]		No significativo
Adquirir conocimientos	[F <sub>(1,158)</sub> = .55, p= .461]		No significativo
Juego de roles	[F <sub>(1,155)</sub> = 7.76, p= .006]		No significativo

<b>Aprendizaje del código</b>	[F <sub>(1,158)</sub> = 1.32, p= .252]	No significativo
Identificación palabras en frase	[F <sub>(1,155)</sub> = 2.91, p= .090]	No significativo
Identificación silabas en palabra	[F <sub>(1,156)</sub> = 2.67, p= .104]	No significativo
Identificación fonemas	[F <sub>(1,158)</sub> = .02, p= .885]	No significativo
Aprender las letras	[F <sub>(1,154)</sub> = 2.88, p= .092]	No significativo
Asociación letra-sonido	[F <sub>(1,157)</sub> = .14, p= .706]	No significativo
<b>Comprensión textual</b>	[F <sub>(1,159)</sub> = .74, p= .390]	No significativo
Relacionar con los conocimientos previos	[F <sub>(1,153)</sub> = .00, p= .993]	No significativo
Dominar vocabulario	[F <sub>(1,156)</sub> = .34, p= .563]	No significativo
Extraer ideas generales	[F <sub>(1,150)</sub> = .58, p= .449]	No significativo
Representar el texto	[F <sub>(1,153)</sub> = 2.35, p= .127]	No significativo
Dibujar lo narrado o leído	[F <sub>(1,157)</sub> = 1.85, p= .176]	No significativo
Conocer las partes de un texto	[F <sub>(1,146)</sub> = .95, p= .332]	No significativo
<b>Grafomotricidad</b>	[F <sub>(1,158)</sub> = 6.656, p= .011]	No significativo
Direccionalidad del trazo	[F <sub>(1,158)</sub> = 2.93, p= .089]	No significativo
Escribir las letras	[F <sub>(1,156)</sub> = 2.55, p= .112]	No significativo
Trazado libre	[F <sub>(1,151)</sub> = 6.23, p= .014]	No significativo
<b>Rol del maestro</b>		
Facilitador de contextos y materiales	[F <sub>(1,155)</sub> = .40, p= .526]	No significativo
Agente motivador y animador a la lectura	[F <sub>(1,160)</sub> = .08, p= .779]	No significativo
Enseñanza explícita del código	[F <sub>(1,150)</sub> = .61, p= .436]	No significativo

$\alpha = .001$

**Tabla 9. Relación entre la variable *tipo de centros* y los ítems**

### COMPROBACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

La varianza de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos y todos los ítems. Es decir, se puede afirmar que el tipo de centro en el que se imparte docencia no explica las diferencias en las respuestas en ninguno de los ítems. Es posible que las ideologías y políticas de centro, aunque influyan en algunos aspectos, no tengan una repercusión directa en la forma en que los docentes llevan a cabo su enseñanza, al menos al enseñar la lengua escrita por

tratarse de un conocimiento muy procedimental y muy instrumental. Otro aspecto serían los contenidos de los textos escritos que se utilizan, pero este asunto no ha sido valorado en la presente investigación.

**Relación entre los años de experiencia con las siguientes variables: aspectos previos implicados en la enseñanza de la lengua escrita, la organización del aula, los recursos que utilizan o las tareas que seleccionan para la enseñanza.**

Puesto que se dispone de una gran variabilidad de respuestas en años de experiencia, como se puede apreciar en la tabla descriptiva “Años de Experiencia”, se decidió realizar un contraste de grupos extremos. Para ello realizamos los siguientes pasos:

- 1º) Se buscó la mediana en la variable, situada en la puntuación 23 años.
- 2º) Se localizó el percentil 25,  $C_{25}$ , situado en el valor 12 años de experiencia.  $N = 41$ .
- 3º) Se localizó el percentil 75,  $C_{75}$ , situado en el valor 29 años de experiencia.  $N = 43$ .
- 4º) Se recodificó la variable “años de experiencia” de tal manera que todos aquellos casos que tuvieran una experiencia igual o inferior a 12 años pasaran a formar parte del grupo “Menos experiencia” y aquellos que tuvieran una experiencia igual o superior a 29 años pasaran a formar parte del grupo “Mayor experiencia”.

A continuación, se realizaron tablas de contingencia en los casos en los que tanto la Variable Independiente (Años de Experiencia) como la Variable Dependiente (ítems) se trataban de variables categóricas. En aquellos supuestos en los que la Variable Dependiente se trataba de una variable cuantitativa se realizó un análisis ANOVA de un factor.

Ítem	Resultado análisis	Conclusión
¿Considera que hay una edad apropiada para enseñar a leer y a escribir?	$[\chi^2_1 = 1.56, p = .212]$	No significativo
Esa edad es...	$[F_{(1,62)} = .29, p = .592]$	No significativo
¿Está de acuerdo en que sean las administraciones las que determinen...?	$[\chi^2_1 = 1.01, p = .314]$	No significativo

### Condiciones para enseñar la lengua escrita

Entorno Familiar Favorable	$[F_{(1,80)} = .95, p = .333]$	No significativo
Desarrollo del niño	$[F_{(1,80)} = .06, p = .807]$	No significativo

### Prerrequisitos enseñanza lengua escrita

Discriminación auditiva	$[\chi^2_1 = .30, p = .585]$	No significativo
Discriminación visual	$[\chi^2_1 = .17, p = .684]$	No significativo
Lateralidad	$[\chi^2_1 = 2.48, p = .123]$	No significativo
Esquema corporal	$[\chi^2_1 = .73, p = .394]$	No significativo
Trabajar el léxico	$[\chi^2_1 = 1.19, p = .275]$	No significativo
Análisis silábico	$[\chi^2_1 = 4.74, p = .029]$	No significativo
Análisis fonológico	$[\chi^2_1 = .41, p = .524]$	No significativo
Expresión de gestos	$[\chi^2_1 = 2.65, p = .104]$	No significativo
Leer Pictogramas	$[\chi^2_1 = 1.32, p = .251]$	No significativo

### Aspectos organizativos

Dedicar un tiempo específico a la enseñanza de la l.e.	$[F_{(1,80)} = .43, p = .512]$	No significativo
Siempre se trabaja, de manera directa o indirecta, la l.e.	$[F_{(1,79)} = .86, p = .358]$	No significativo
Agrupamientos: Grupo-Clase	$[F_{(1,79)} = 3.86, p = .053]$	No significativo
Agrupamientos: Pequeño grupo	$[F_{(1,76)} = .17, p = .685]$	No significativo
Agrupamientos: Individual	$[F_{(1,79)} = 7.48, p = .008]$	No significativo
Rincón de Biblioteca	$[F_{(1,81)} = 1.21, p = .275]$	No significativo
Leer cuentos a alumnos	$[F_{(1,81)} = .61, p = .439]$	No significativo
Implicar a las familias	$[F_{(1,80)} = .70, p = .409]$	No significativo
Intercambio de libros	$[F_{(1,81)} = .12, p = .729]$	No significativo
Invitar a adultos a contar cuentos	$[F_{(1,81)} = .02, p = .898]$	No significativo

**Recursos**

¿Resulta interesante utilizar un método específico?	$[\chi^2_1 = .09, p = .768]$	No significativo
Utilizar libros de texto	$[F_{(1,78)} = 1.41, p = .239]$	No significativo
Utilizar CDROM	$[F_{(1,81)} = 2.96, p = .089]$	No significativo
Utilizar Recursos Web	$[F_{(1,79)} = 6.42, p = .013]$	No significativo
Material creado por el maestro en soporte papel	$[F_{(1,78)} = .44, p = .508]$	No significativo
Material creado por el maestro en soporte digital	$[F_{(1,75)} = .16, p = .690]$	No significativo
Fichas en papel	$[F_{(1,81)} = 11.56, p = .001]$	No significativo
Letras móviles	$[F_{(1,81)} = .20, p = .657]$	No significativo

**Soportes TIC**

Pizarra Digital	$[F_{(1,79)} = 10.78, p = .002]$	No significativo
Ordenador	$[F_{(1,79)} = .74, p = .393]$	No significativo
Tablets	$[F_{(1,64)} = 4.95, p = .030]$	No significativo

**Razones para utilizar las TIC**

Motivadoras	$[F_{(1,80)} = 2.17, p = .145]$	No significativo
Vida Cotidiana	$[F_{(1,80)} = .01, p = .909]$	No significativo
Enseñanza Individualizada	$[F_{(1,77)} = 3.08, p = .083]$	No significativo
Reforzar	$[F_{(1,78)} = .05, p = .830]$	No significativo

**Enseñanza de la lengua escrita**

<b>Aspectos funcionales y motivadores</b>	$[F_{(1,82)} = .17, p = .678]$	No significativo
Comunicarse con otros	$[F_{(1,79)} = .69, p = .410]$	No significativo
Acceder a textos	$[F_{(1,80)} = 2.77, p = .100]$	No significativo
Adquirir conocimientos	$[F_{(1,81)} = .81, p = .371]$	No significativo
Juego de roles	$[F_{(1,78)} = .86, p = .356]$	No significativo
<b>Aprendizaje del código</b>	$[F_{(1,82)} = .03, p = .863]$	No significativo
Identificación de palabras en frase	$[F_{(1,80)} = 1.42, p = .237]$	No significativo
Identificación de sílabas en palabras	$[F_{(1,81)} = .06, p = .811]$	No significativo
Identificación de fonemas	$[F_{(1,82)} = .28, p = .598]$	No significativo
Aprender las letras	$[F_{(1,81)} = .45, p = .505]$	No significativo
Asociación letra-sonido	$[F_{(1,82)} = .23, p = .635]$	No significativo
<b>Comprensión textual</b>	$[F_{(1,82)} = .28, p = .600]$	No significativo
Relacionar con conocimientos previos	$[F_{(1,80)} = .11, p = .738]$	No significativo
Dominar vocabulario	$[F_{(1,81)} = 2.58, p = .112]$	No significativo

Extraer ideas generales	[F <sub>(1,79)</sub> = .16, p= .694]	No significativo
Representar el texto	[F <sub>(1,80)</sub> = .09, p= .769]	No significativo
Dibujar lo narrado o leído	[F <sub>(1,81)</sub> = .18, p= .676]	No significativo
Conocer las partes de un texto	[F <sub>(1,77)</sub> = 1.12, p= .293]	No significativo
<b>Grafomotricidad</b>	[F <sub>(1,82)</sub> = 1.75, p= .190]	No significativo
Direccionalidad del trazo	[F <sub>(1,82)</sub> = 4.21, p= .043]	No significativo
Escribir las letras	[F <sub>(1,82)</sub> = .43, p= .516]	No significativo
Trazado libre	[F <sub>(1,78)</sub> = .45, p= .505]	No significativo
<b>Rol del maestro</b>		
Facilitador de contextos y materiales	[F <sub>(1,79)</sub> = 1.09, p= .300]	No significativo
Agente motivador y animador a la lectura	[F <sub>(1,160)</sub> = 1.10, p= .297]	No significativo
Enseñanza explícita del código	[F <sub>(1,150)</sub> = .01, p= .933]	No significativo

**$\alpha = .001$**

**Tabla 10. Relación entre la variable años de experiencia y los ítems**

### COMPROBACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

La varianza de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos y todos los ítems. Es decir, se afirma que los años de experiencia de los docentes no explican las diferencias en las respuestas en ninguno de los ítems.

Aunque sin llegar a ser estadísticamente significativo, se puede apreciar una ligera diferencia en la valoración que los maestros con menos experiencia hacen de los agrupamientos individuales; siendo ligeramente más valorado por éstos frente a los maestros que tienen más experiencia.

También, se encontró que la utilización de *Fichas en papel* como material educativo es ligeramente menos valorado por los docentes con mayor experiencia que por los docentes con menor experiencia, aunque sin alcanzar el nivel de significatividad estadística.

**Relación entre el tipo de curso y la valoración de las tareas de enseñanza.**

**Relación entre el tipo de centro y la valoración de las tareas de enseñanza**

**Relación entre los años de experiencia y la valoración de las tareas de enseñanza.**

Se realizó una comprobación de medidas repetidas con el objeto de comprobar cómo eran valoradas las distintas dimensiones de tareas de enseñanza. Para ello se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1º) Se comprobó las diferencias entre las tareas, encontrando diferencias significativas respecto a la valoración que los profesores hacen de las mismas. [ $F_{(3,474)} = 11.05, p=.000, \eta^2=.068$ ]. Se realizaron pruebas a posteriori y se encontró que las diferencias significativas se encuentran en los pares Grafomotricidad – Aspectos Funcionales y Motivadores y Grafomotricidad – Comprensión Textual. No hay diferencias entre Enseñanza del Código y Grafomotricidad, siendo ambas las dimensiones con una mayor valoración. En las tablas descriptivas, se puede comprobar cómo no existe ningún ítem en ellas con una valoración inferior a 4, sin embargo en las dimensiones Aspectos Funcionales y Motivadores y Comprensión Textual se encuentran los ítems menos valorados.

2º) Se incluyó el curso en que se imparte docencia en el análisis, con el fin de comprobar si existían diferencias en la consideración que otorgaban a la importancia de cada tarea. Sin embargo, se descubrió que el efecto del curso no era significativo. [ $F_{(3,143)} = 2.29, p=.080$ ].

3º) Se halló que la interacción de curso por tareas de aprendizaje tampoco era significativo. [ $F_{(9,429)} = 1.21, p = .288$ ].

4º) Se añadió el tipo de centro en el que se imparte docencia en el análisis, con el fin de comprobar si existían diferencias en la consideración que otorgaban a la importancia de cada tarea. Sin embargo, de nuevo, se descubrió que el efecto del tipo de centro no fue significativo. [ $F_{(1,157)} = .183, p = .479$ ]

5º) Se halló que la interacción de tipo de centro por tareas de aprendizaje tampoco era significativa. [ $F_{(3,471)} = .933, p = .336$ ]

6º) Finalmente, se incluyeron los años de experiencia en el análisis, con el fin de comprobar si existían diferencias en la consideración que otorgaban a la importancia de cada tarea. De nuevo, se encontró que el efecto de la experiencia no fue significativo. [ $F_{(1,82)}=.460$ ,  $p = .500$ ]

7º) Se encontró que la interacción del tipo de centro por tareas de aprendizaje tampoco era significativa. [ $F_{(3,246)} = 1.124$ ,  $p = .340$ ]

### **COMPROBACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:**

Se constata que existen diferencias significativas respecto a la valoración que los maestros hacen respecto a las dimensiones de enseñanza, siendo las más valoradas las dimensiones Aprendizaje del Código y Grafomotricidad. Por otro lado, se hallaron diferencias significativas respecto a los pares Grafomotricidad-Comprensión Textual y Grafomotricidad-Aspectos Funcionales y Motivadores. Finalmente, se puede afirmar que el factor curso académico no explica la variabilidad en cuanto a las respuestas en la valoración de las dimensiones de tareas de enseñanza, ni se encuentra interacción del factor curso con el factor dimensiones de enseñanza. Tampoco la pertenencia a un centro concertado o a un centro público parece explicar las valoraciones en las dimensiones de tareas de enseñanza. Cuando se incluyó el factor experiencia en el análisis, se vio que éste tampoco explicaba las diferencias en las valoraciones en las dimensiones de tareas de enseñanza. Finalmente, no se encuentra interacción de los factores Tipo de Centro o Años de Experiencia con el factor Dimensiones de Enseñanza.



**Relación entre el curso y la valoración del material escolar utilizado.**

**Relación entre el tipo de centro y la valoración del material escolar utilizado.**

**Relación entre los años de experiencia y la valoración del material escolar.**

Se realizó una comprobación de medidas repetidas con el objeto de comprobar en qué medida eran valoradas las distintas dimensiones de tareas de enseñanza. Para ello se realizaron los siguientes pasos:

1º) Se comprobaron las diferencias entre las dimensiones de recursos, encontrando diferencias significativas respecto a la valoración que los profesores hacen de las mismas. [ $F_{(2, 316)} = 87.00, p=.000, \eta^2=.355$ ]. Se realizaron pruebas a posteriori y se encontró que las diferencias significativas se encuentran en los pares Materiales dados-Materiales Creados, Materiales dados-otros, Materiales credos- Otros. La dimensión menos valorada por los maestros es la de Material dado por editoriales, por el contrario, la dimensión más valorada es la de Material Creado por el propio maestro.

2º) Se incluyó el curso en que se imparte docencia en el análisis, con el fin de comprobar si existían diferencias en la consideración que otorgaban a la importancia de dimensión de recursos. Sin embargo, se descubrió que el efecto del curso no fue significativo. [ $F_{(3,143)} = .91, p=.439$ ].

3º) Se halló que la interacción de curso por tareas de aprendizaje tampoco era significativo. [ $F_{(6,286)} = 1.19, p = .315$ ].

4º) Se incluyó el tipo de centro en el que se imparte docencia en el análisis, con el fin de comprobar si existían diferencias en la consideración que otorgaban a los distintos materiales. Sin embargo, se descubrió que el efecto del tipo de centro no fue significativo. [ $F_{(1,157)} = 2.18, p = .142$ ]

5º) Se encontró que la interacción de tipo de centro por tareas de aprendizaje tampoco era significativa. [ $F_{(2,314)} = 1.07, p = .302$ ]

6º) Finalmente, se incluyeron los años de experiencia en el análisis, con el fin de comprobar si existían diferencias en la consideración que otorgaban a los distintos materiales. De nuevo, el efecto de la experiencia no fue significativo. [ $F_{(1,80)}=4.57, p = .036$ ]

7º) Se encontró que la interacción del tipo de centro por tareas de aprendizaje tampoco era significativa. [ $F_{(2,160)} = 2.50, p = .118$ ]

### **COMPROBACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:**

Se constata que existen diferencias significativas respecto a la valoración que los docentes hacen respecto a las dimensiones de materiales, siendo los más valorados aquellos materiales que los propios maestros crean. Se encontraron diferencias significativas en la valoración respecto a los pares Materiales Creados-Materiales Dados, Materiales Creados-Otros, Materiales Dados-Otros. Se puede afirmar que el factor curso académico no explica la variabilidad en cuanto a las respuestas en la valoración de los materiales, ni se encuentra interacción del factor curso con el factor dimensiones de materiales. Tampoco la pertenencia a un centro concertado o público ni los años de experiencia práctica parecen explicar las diferencias en las valoraciones que los docentes hacen respecto de los materiales. No se encuentra interacción entre los factores Tipo de Centro y Años de Experiencia con el factor Dimensiones de Enseñanza.

## 6. 8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con la realización de esta investigación se pretendía obtener una visión general acerca de las creencias y teorías implícitas que sustentan las prácticas de los docentes. Como McMullen *et al.* (2006) sostienen, las creencias personales de los maestros y sus filosofías de trabajo tienen un papel crucial en la toma de decisiones sobre la gestión de sus clases y por tanto, en cómo se configuran sus prácticas de enseñanza. Sin duda, esta opinión que nosotros compartimos aunque no suponga un acceso directo a las prácticas de aula, nos permite tener un primer acceso al conocimiento de los maestros sobre el proceso de alfabetización.

Respecto a los docentes que imparten clase en los niveles que forman parte de la muestra, de 162 profesores encuestados el 94.30% son mujeres y el 5.7% son varones. Los datos concuerdan con la creencia general de que la educación es una profesión dominada por mujeres y más aún en las etapas en las que los datos han sido recogidos. Otros trabajos que analizan a través de cuestionarios lo que los docentes dicen hacer para enseñar la Lengua Escrita, encuentran una distribución similar respecto al género de los profesores que ejercen en Educación Infantil y Primer Curso de Primaria (Cutler y Graham, 2008; González, Buián y Sánchez, 2009; Hindman y Wasik, 2008; Spear-Swerling y Zibulsky, 2014).

Los profesores que componen la muestra tienen, en términos generales gran experiencia en la profesión, así la media de años de práctica docente se establece en 21.06 años, aunque hay una gran variabilidad (Desviación típica 9.98 años, mínimo de experiencia 1 año, máximo 45). Los porcentajes mayores de experiencia se encuentran situados entre los 21 y los 25 años de experiencia (16.80%) y entre los 26 y los 30 años de experiencia (25.30%). Una razón que puede explicar porque la muestra tiene una media tan elevada respecto a los años de experiencia puede estar en los procesos de selección docente. Las ciudades, en términos generales, suelen presentar una alta cotización, probablemente por el estilo de vida actual, por lo tanto los maestros con menos experiencia desempeñan su labor en el ámbito rural hasta que consiguen alcanzar los requisitos administrativos necesarios para trasladarse a las ciudades. Una de las formas de conseguir estos requisitos es la acumulación de años de experiencia.

El hecho de que se encuentre con una media tan elevada respecto a años de experiencia, nos puede sugerir que las creencias respecto a la enseñanza inicial de la lengua escrita podrían deberse tanto o más a de su dilatada experiencia profesional que a su a formación inicial ya tan lejana. Esto tendría sentido a la luz de algunos trabajos como el de Cornett, Yeotis y Terwilliger (1990) que muestran cómo las creencias y el conocimiento de los docentes se sustentan en su experiencia, tanto personal como práctica dentro del aula. Probablemente, sería necesario controlar otras variables para hacer una afirmación tan categórica, como pueden ser la participación en cursos de formación continua así como la participación en proyectos de investigación. Sin embargo, por desgracia, algunos trabajos que analizan la incidencia de cursos teóricos de formación continua sobre el comportamiento de los participantes, han mostrado cómo los cambios en las estrategias prácticas son menos de los esperados. Los profesores parecen necesitar ayudas efectivas que resuelvan sus dudas a la hora de llevar a cabo lo aprendido, necesitan la guía de alguien que camine junto a ellos para poder transferir a su práctica lo aprendido produciéndose así cambios significativos en sus comportamientos, y aún cuándo se produce esta colaboración en la construcción conjunta de significados, por distintas razones, los cambios no parecen producirse en altas cotas (Badía y Monereo, 2004; García, Rosales y Sánchez, 2003; Gil y Bigas, 2012). Carlisle, Cortina y Katz (2011) encontraron que los modelos de desarrollo profesional que incluían el asesoramiento y la colaboración partiendo de los conocimientos de los docentes, además de información teórica, tenían un mayor impacto en las prácticas docentes que aquellos modelos basados únicamente en aportar información teórica.

El conocimiento, en este caso el conocimiento profesional de los docentes, presenta distintos niveles de representación. En términos de Karmiloff-Smith (1992), el conocimiento puede ser explícito, cuando es verbalizable y accesible a la conciencia; implícito, cuando, de alguna manera guía nuestras acciones aunque no se sea consciente de él; o procedimental, qué supone la acción misma. Es posible que las prácticas docentes sólo puedan ser explicadas como parte del conocimiento procedimental y, aunque puedan verbalizar lo que hacen no se apoyen en ninguna opción teórica para explicar porqué lo hacen, sino que su experiencia les ha permitido construir su conocimiento práctico y sea este el que configure sus creencias sobre la enseñanza (Friesen y Butera, 2012; Hindman y Wasik, 2008). De hecho, como se mostrará en el ESTUDIO 2, cuándo preguntamos a los docentes

cuyas prácticas valoramos qué teorías explican su práctica responden aludiendo a métodos de enseñanza y a la experiencia, es decir a conocimiento sobre cómo hacer las cosas, más que porqué hacerlas. Esta hipótesis podría explicar porque los docentes mantienen ideas fuertemente arraigadas sobre teorías acerca de cómo se configura el hecho lector que la investigación ha demostrado poco acertadas, como se verá más adelante.

En términos generales, cuando se comenzó a plantear esta investigación, se esperaba encontrar que las diferencias en las respuestas pudieran ser explicadas por el curso en el que los docentes llevaran a cabo la enseñanza de la lengua escrita. Es decir, se esperaba encontrar diferencias en las respuestas en base a la etapa y el curso académico en los que los docentes trabajaban. Parecía lógico pensar que el curso con el que se estaba trabajando explicara las percepciones que los docentes tenían sobre esta enseñanza. Sin embargo, como vimos anteriormente, esta variable no explica las diferencias encontradas. No vimos qué opinar a favor o en contra de un aspecto relacionado con la enseñanza de la lengua escrita pudiera ser explicada por este factor.

También se supuso que quizá los años de experiencia pudieran explicar las variaciones en las respuestas. La experiencia en la práctica podría hacer que los docentes apoyaran algunos elementos por encima de otros. El trabajo de González, Buisán y Sánchez (2009) indica que los profesores con mayor experiencia profesional tienden a mantener perfiles de prácticas más centrados en tareas de enseñanza explícita del código. Mientras que los profesores con menor experiencia tendían en ese estudio a valorar más en sus prácticas actividades más indirectas, teniendo en cuenta las situaciones espontáneas que ocurrieran en su aula. Spear-Swerling y Cheesman (2012) y Spear-Swerling y Zibulsky (2014) sugieren que los docentes experimentados trabajan más y mejor los aspectos relacionados con la conciencia fonológica y la enseñanza del código que profesores menos experimentados. Sin embargo, Cunningham, Perry, Stanovich y Stanovich (2004) encontraron que los docentes con menor experiencia eran los que más trabajaban estos aspectos. Sugieren, además, que puede deberse a una consecuencia de la formación recibida.

Por lo que respecta a nuestro estudio, no se hallaron diferencias significativas respecto a las formas de entender la enseñanza explicadas por la experiencia profesional.

Asimismo, se mantenía la idea de que un factor que pudiera explicar las diferencias fuera el hecho de trabajar en un centro privado-concertado o público; manteniendo la idea de que quizá se crearan ciertas culturas de centro que, probablemente de manera indirecta, indicara a los docentes como trabajar este contenido escolar. Aunque algunos trabajos (Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2012) han encontrado diferencias significativas respecto a las prácticas que dicen realizar los maestros en función del tipo de centro, en nuestro caso no ha sido así. De hecho los parámetros obtenidos en uno y otro son idénticos.

Como se mostró anteriormente, ninguno de estos factores, ni los años de experiencia ni el tipo de centro, parece explicar las diferencias en las respuestas sobre el sistema de opiniones de los docentes.

Es posible pensar, pues, que las opiniones de los docentes se configuran de manera individual. Es cada persona la que genera su propio sistema de valores respecto al tema que nos ocupa, y es posible que en este proceso factores como el curso, o la experiencia, incluso el centro al que se pertenece vayan modificando lo que se opina. Sin embargo, no se pudo encontrar en la muestra un factor determinante que pudiera explicar estas diferencias.

Es necesario, para poder comprender cómo se configuran las opiniones de los docentes acerca de cómo llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita valorar de manera pormenorizada cada una de las respuestas que emitieron al cuestionario que les fue administrado para esta investigación.

Cuando preguntamos a los docentes si creen que existe una edad apropiada para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, el 68.3% de la muestra indica que sí hay una edad determinada. La media obtenida en las respuestas, indica que consideran los 4.63 años la edad apropiada para comenzar la enseñanza de la lengua escrita. Al preguntarles por cuál creen que es esa edad, el 52.40 % de los que responden que si indican que esa edad son los 5 años. Una posible explicación podríamos hallarla en el salto cualitativo que se da al finalizar la Educación Infantil y comenzar la Primaria, ya que si bien en el primer curso se suele comenzar a leer y escribir, es bien cierta la presencia de textos y documentos escritos como elementos vehiculares de la enseñanza, como son los libros de texto. Parece, además, que de manera implícita, existe la presión de que los alumnos terminen la Educación Infantil sabiendo leer y

escribir lo cual explicaría por qué los maestros señalan como el momento idóneo los cinco años.

La experiencia de los docentes parece coincidir con los hallazgos de la investigación sobre maduración cerebral que nos indican que muchos niños no están preparados para aprender a leer antes de los cuatro o cinco años de edad, debido al largo y complejo proceso de mielinización de algunas áreas cerebrales encargadas de integrar información visual, auditiva y verbal (Wolf, 2008). Esto no quiere decir que no debamos realizar actividades que estimulen a nuestros alumnos y que faciliten el desarrollo lector. Como López-Escribano (2009) afirma, el desafío es proporcionar a nuestros alumnos un gran número de experiencias estimuladoras con la lengua escrita y no asumir que la habilidad se desarrollará en base a la maduración sin la experiencia adecuada.

Otra explicación a la edad que consideran que debe comenzarse una enseñanza explícita y formal de la lengua escrita puede estar en las directrices administrativas<sup>15</sup>, que de alguna manera señalan edades estandarizadas para esta enseñanza. Aunque cabe constatar que un amplio porcentaje (82.10%) de los profesores expresa que las administraciones no deberían decidir cuál es la edad apropiada para comenzar la enseñanza de la lengua escrita.

Comprobamos como a pesar de las constantes injerencias que las administraciones realizan especialmente en el tema de la enseñanza de la lectura, con esta respuesta los profesores muestran la idea de que la decisión de cuándo comenzar con la enseñanza de la lengua escrita es una cuestión absolutamente profesional y por tanto, no tiene que ver con cuestiones políticas, ni de edad, ni sociológicas, sino que depende de características diferenciales inherentes a cada niño y por tanto, es algo que el maestro tiene que decidir.

Cómo se mostró en el tercer capítulo de esta investigación, el debate sobre a qué edad comenzar la enseñanza de la lengua escrita ha sido uno de los caballos de batalla de la investigación sobre la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita. Ya dentro de las *Corrientes perceptivistas y Maduracionistas*

---

<sup>15</sup> DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León; ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil

encontramos un fuerte debate entre los defensores de esperar a que los niños alcancen la madurez para la lectura en torno a los 5 o 6 años (Downing y Thackray, 1974; Mialaret, 1972) y aquellos que opinan que esa madurez puede ser estimulada y comenzar antes de esa edad (Baghban, 1990; Cohen, 1982; Doman, 1970; Durkin, 1962; Hillerich, 1965). Las opciones constructivistas abogan por un aprendizaje *natural* basado en el conocimiento que los niños pueden generar sobre el tema con la ayuda del contexto. La teoría de *Alfabetización Emergente* propone aprovechar el conocimiento del que los niños disponen antes de sumergirse en el ámbito escolar y comenzar la enseñanza de la lengua escrita, en sus múltiples dimensiones, tan pronto como éstos se escolaricen.

Ya se mostró en el primer capítulo como la definición que se posea de alfabetización va a condicionar los contenidos que los maestros van a transmitir, para indagar sobre este aspecto, se preguntó a los docentes por aquellos elementos que creían eran condiciones previas a la enseñanza formal.

Al preguntar a los docentes sobre las condiciones para comenzar a enseñar la lengua escrita, el 52.6% de la muestra responde que es muy importante que el alumno disponga de un entorno familiar favorable para comenzar el trabajo sobre este contenido escolar (Puntuación media: 4.32/5). Sin embargo, el 84.30% de los profesores encuentra muy importante tener en cuenta el desarrollo del niño para comenzar con este trabajo (Puntuación media 4.83/5). De nuevo, vemos una clara creencia respecto al factor que determina cuando empezar a enseñar la lengua escrita, y éste es el desarrollo del alumno, por tanto, será el maestro el que decida con sus criterios profesionales en qué momento comenzar la enseñanza ya que es el que conoce a los alumnos y su evolución.

A pesar de que la investigación sobre psicolingüística ha demostrado, como se vio en el capítulo segundo, ya desde finales los años 70 el peso que factores relacionados con el lenguaje como conciencia silábica, conciencia fonológica y conocimiento de vocabulario tienen sobre el aprendizaje de la lengua escrita (Vellutino, 1979a), en el análisis de los datos de nuestro cuestionario parece muy arraigada la visión perceptivista de la enseñanza de la lengua escrita, visión poco relevante y en algunos sentidos desmentida del marco teórico actual. Como vimos anteriormente, esta visión teórica plantea que los alumnos antes de enfrentarse al lenguaje escrito deberían estar “maduros” en una serie de rasgos relacionados con cuestiones periféricas y perceptivas tales como la



discriminación visual y auditiva, la orientación espacio-temporal, la definición de la lateralidad, etc. (Downing y Thackray, 1974; Filho, 1960). Sin embargo, el escaso éxito en el trabajo de rehabilitación educativa con alumnos con dislexia utilizando técnicas derivadas de esta línea teórica, llevó a la investigación a seguir indagando sobre las bases de la lengua escrita. Distintos investigadores (Carr, 1981; Liberman *et al.*, 1972, 1974; Vellutino, 1979a) comenzaron a argumentar que la dislexia es una disfunción que tiene que ver con el almacenamiento y recuperación de unidades lingüísticas más que con algún tipo de perturbación del sistema visual. Esta idea, hoy día, tiene una profunda aceptación científica (Coltheart, 2005; Dehane, 2009; Morais, 1998; Wolf, 2008).

No obstante, los resultados obtenidos con nuestro cuestionario nos permiten intuir que los profesores mantienen una visión perceptivista de los requisitos previos a la enseñanza de la lengua escrita, puesto que los ítems más valorados son aquellos que tienen que ver con esta corriente. Esto podría explicar, en cierto sentido, el establecimiento de los 5 años como edad clave para comenzar la enseñanza ya que se espera a que el alumno esté “*maduro*” y adquiera ciertos conocimientos como la lateralidad o el esquema corporal. Estos aspectos, como vimos anteriormente, no están tan relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita como se podría creer. En la Tabla 2 pudimos observar los porcentajes de respuesta a los prerrequisitos considerados.

Agrupando los ítems de respuesta desde un punto de vista teórico, se establecieron tres grandes grupos o categorías respecto a los aspectos que deberían trabajarse antes de comenzar a enseñar o leer: *Visión perceptivista*, *corriente psicolingüística* y *lenguaje escrito como sistema de representación*. Como se aprecia en la Tabla 2, los porcentajes mayores de respuesta se hallaron en aquellos ítems que tienen que ver con cuestiones perceptivas como la discriminación auditiva y visual, la lateralidad o el esquema corporal. El resto de grupos de respuesta obtienen unos porcentajes menores, salvo el ítem “*Leer pictogramas*” que aparece como un elemento importante para el 75.90% de los profesores de la muestra. Esta tarea escolar siempre ha sido considerada como un elemento importante dentro de este contenido educativo, es decir, es una tarea arraigada dentro de la tradición pedagógica de la lectura. La lectura de imágenes o tareas como unir una palabra a una imagen que la representa han sido muy utilizadas en el proceso de enseñanza de la lengua escrita.

Parece curioso que ítems relacionados con la corriente psicolingüística, los más avalados científicamente, en trabajos experimentales, neurológicos y en tareas de rehabilitación educativa como son la conciencia fonológica, la conciencia silábica y el trabajar el léxico, sean los que menos importancia reciben en el total de las respuestas.

Aunque no queda reflejado en el análisis descriptivo de los datos, se comprobó cuántos profesores apoyaban cada una de las dimensiones descritas, aunque señalaran además, ítems de otras dimensiones. Cuando agrupamos a los profesores en función de sus respuestas, encontramos que un 53.08% de los profesores creían que todos los ítems de la categoría *Perspectiva Perceptivista* (Discriminación auditiva y visual, lateralidad y esquema corporal) era necesario que fueran trabajados antes de enseñar a leer y a escribir. Un 39.50% de los profesores podría ser adscrito en función de sus respuestas a la categoría *Lenguaje como sistema de representación* (Leer Pictogramas y Expresión de Gestos), y tan sólo un 27.77% podría adscribirse a la *Corriente Psicolingüística* (Trabajar el léxico, Análisis silábico, Análisis fonológico). Buscamos algunas posibles combinaciones entre categorías, pero no encontramos un patrón taxativo y definitorio: El 29.01% encontraba importante trabajar los ítems que encuadramos en las categorías perceptivista y lenguaje como representación; El 21.60% encontraba importante trabajar ítems de la categoría perceptivista y psicolingüística, y tan sólo un 19.13% creía relevante trabajar ítems de las categorías psicolingüística y lenguaje simbólico.

Estos aspectos *previos* a tener en cuenta para la enseñanza inicial de la lengua escrita pueden explicar cómo los profesores configuran sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, es necesario comprender ciertos aspectos organizativos, tales como los agrupamientos que se utilizan en el proceso de enseñanza, el tiempo que dedican a tal proceso o cómo implican a las familias, ya que estos factores nos pueden permitir alcanzar un nivel mayor de comprensión acerca de cómo los profesores gestionan su aula en relación al proceso de alfabetización inicial. Por ello, se incluyó en el cuestionario un apartado dedicado exclusivamente a estos elementos de la realidad escolar.

Los resultados nos indican que para los docentes es importante (4.23/5; 47,80%) dedicar un tiempo específico a trabajar la enseñanza de la lengua escrita; El 47,80% valoran como muy importante dedicar un tiempo específico y el 31,20 lo valoran como importante. También para un amplio

porcentaje de docentes (69,40%) siempre se está trabajando de una u otra manera la lengua escrita (Puntuación media 4,56/5). Estos datos concuerdan con los obtenidos en el trabajo de Cano y Cano (2012) quienes encontraron que el 95,2% de su muestra decía dedicar siempre un tiempo específico a la enseñanza de la lectura y la escritura. También los datos del ESTUDIO 2, como veremos después, apuntan en la misma dirección.

Respecto a los agrupamientos, pudimos comprobar que el trabajo individual era ligeramente mejor valorado que los demás propuestos. Sin embargo, otras modalidades de agrupamiento como grupo clase y pequeño grupo también son consideradas como relevantes formas de agrupamiento en las aulas para trabajar este contenido escolar. En este sentido es importante resaltar que los agrupamientos en gran grupo son ligeramente peor valorados como útiles en la enseñanza de la lengua escrita por los maestros de 1° de Educación Primaria. Se podría encontrar una posible explicación en las formas de trabajo inherentes al nivel educativo, así pues, es por todos sabido el peso que en Educación Infantil tiene la socialización y la realización de actividades que favorezcan su desarrollo, asimismo, en Educación Infantil se repite de manera frecuente la utilización de agrupamientos en grupo-clase o gran grupo en una tarea educativa muy habitual en las aulas de este nivel, como es la Asamblea. Esta tarea no suele darse con tanta frecuencia en Educación Primaria. También, aunque sin llegar a ser estadísticamente significativo encontramos que los agrupamientos individuales son ligeramente menos valorados por los docentes con mayor experiencia. Sin embargo, Cutler y Graham (2008) encontraron que un 56% de los profesores de su muestra (Primeros cursos de Educación Primaria) preferían trabajar las tareas instructivas centradas en la escritura en un agrupamiento más amplio que abarcara a todo el grupo clase, mientras que tan sólo realizarían tareas individuales en un 24% del tiempo escolar. En este trabajo, no se preguntó por tiempo escolar, pero la presencia de distintos agrupamientos nos puede ayudar a entender la naturaleza del proceso de enseñanza de la lengua escrita.

La ligera tendencia a valorar de forma más positiva los agrupamientos individuales podría ser explicada por la naturaleza del aprendizaje que se trabaja, la lengua escrita es algo que cada alumno aprende de manera individual, siguiendo su propio ritmo, por tanto exige una atención más individualizada. Sin embargo, la alfabetización no es sólo un logro intelectual individual, sino una forma de conocimiento cultural y social que nos posibilita participar en distintas tareas (McLane y McNamee, 1999). Esto podría

explicar la importancia que se otorga al trabajo en gran grupo y en pequeño grupo y la ligera diferencia entre los profesores con menos y mayor experiencia, ya que éstos pueden haber comprobado con su práctica la utilidad de utilizar distintos tipos de agrupamientos en la consecución de la alfabetización. Quizá la explicación sea más sencilla, y es que ambos agrupamientos están muy presentes en la etapa de Educación Infantil, como ya apuntábamos antes, donde se realizan tareas como la asamblea, lectura de cuentos a nivel colectivo, etc.

La utilización de un rincón de biblioteca dentro de las aulas, fue un elemento bien valorado por los maestros (4.42/5). Quizá el hecho de facilitar a los alumnos distintos materiales impresos sea visto como una fantástica forma de acercar la lectura, así como la utilización del mismo como un premio o como un rincón de trabajo más dentro del aula.

Aparecen con gran relevancia los ítems “*Leer cuentos a alumnos*” e “*Implicar a las familias*”, a ambas preguntas los maestros les otorgan un grandísimo peso respecto a su importancia (Puntuaciones medias de 4,71 y 4.52 respectivamente). Bruner (2004) incidía en la relevancia que las primeras lecturas y narraciones, tanto orales como escritas, tenían para el desarrollo del lenguaje en general y el escrito en particular. En primer lugar, porque la narración constituye una de las primeras formas en las que los alumnos pueden acercarse a la complejidad del mundo. En segundo lugar, porque la exposición repetida a distintas narraciones, cuentos en definitiva, ayuda a los alumnos a comprender y establecer las estructuras internas que presentan, lo que facilitará la comprensión de distintos textos. Por último, el acto de contar cuentos, leídos o presentados de manera oral, de narrar en definitiva, favorece el desarrollo del léxico dotándole de complejidad y amplitud, lo que un gran número de estudios han relacionado de manera directa con un éxito en el desarrollo de la lengua escrita años después (Larraín, Strasser y Lissi, 2012; Reese, Cox, Harte y McAnally, 2003; Sulby y Barnhart, 1994; Teale, 1984; Yaden, Rowe y MacGillivray, 2000; van Kleeck, Stahl y Bauer, 2003). Como ya se vio en el capítulo segundo, la narración de historias resulta un gran elemento para desarrollar la alfabetización. Además, es una tarea que se da de manera frecuente en contextos familiares y escolares. Se podría decir que los niños están inmersos en el proceso de alfabetización desde la primera vez que son expuestos a un cuento.

Las corrientes de alfabetización temprana o alfabetización emergente indican que en sociedades como la nuestra, imbuidas de lenguaje escrito, la alfabetización empieza mucho antes de la educación formal, en el ámbito doméstico y en otros ámbitos comunitarios ya que comprende mucho más que aspectos relacionados con la codificación y decodificación de palabras, como son actitudes, expectativas, sentimientos, creencias, etc. (Aram *et al.*, 2013; Camilli, Vargas, Ryan y Barnett, 2010; Lonigan, Purpura, Wilson, Walker y Clancy-Menchetti, 2012; Manz, Huges, Barnabas, Braciello y Giusburg-Block, 2010; McLane y McNamee, 1999; Sulby y Teale, 1991; Teale y Sulzby, 1989; Van Kleeck, 2008). Así pues, tiene mucho sentido y coherencia el valor que la mayor parte de los maestros otorgan a la colaboración con las familias. Dadas las desigualdades sociales que existen hoy día, los contextos familiares no siempre resultan propicios para esta alfabetización emergente, la escuela debe proveer tareas facilitadoras en este sentido; aunque en última instancia es la responsable, parece inevitable y muy aconsejable caminar junto a las familias en esta compleja tarea alfabetizadora, mucho más compleja de lo que a simple vista nos puede parecer.

Se encontró que los docentes otorgan un peso menor a otras tareas como el intercambio de libros entre alumnos (Puntuación Media 3.71) o a invitar a adultos a contar cuentos al aula (Puntuación Media 3.72). Ambas actividades escolares, aunque muy presentes en un gran número de centros, no parecen ser de las más importantes para los docentes. En todo caso, es evidente que ambas son tareas cuyas finalidades son más indirectas.

Otro asunto relevante se refiere a qué recursos creen relevantes para llevar a cabo la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita. Por ello, se comenzó a indagar sobre los recursos que creen importantes los docentes preguntando por si les parecía interesante utilizar un método concreto para enseñar la lectura y la escritura. Hallamos que sólo para el 36.70% esto era importante. Al preguntar por el método concreto que utilizarían, no encontramos uniformidad en las respuestas, así obtuvimos respuestas de lo más dispares: constructivismo, método fónico, métodos mixtos, palabra generatriz, incluso concreciones en propuestas editoriales como Letrilandia de la Editorial S.M. A este respecto es interesante señalar que un amplio porcentaje de las respuestas abiertas hacía alusión a propuestas editoriales como método de enseñanza, lo que de alguna manera sorprende debido a la valoración general que se obtuvo de los libros de texto, información que veremos a continuación. Por otro lado, una respuesta varias veces repetidas fue “*el método que mejor domine el maestro*”

*o el método que el maestro considere más apropiado para su curso*". Parece ser, en consonancia con el porcentaje de maestros que no cree que haya un método concreto e infalible para enseñar a leer, que la elección metodológica recae en el maestro, en su experiencia y en sus decisiones pedagógicas.

Como se vio cuando se presentaron los resultados (Tabla 4), se hallaron diferencias significativas respecto a las valoraciones generales que los docentes emitieron sobre los recursos escolares. El material dado por las editoriales, como libros de texto, CDROM o páginas web específicas era considerado como menos útil que el material que los propios docentes creaban para enseñar la lengua escrita. Este hecho resulta curioso, cuando menos, habida cuenta de la amplia presencia de libros de texto en las escuelas. Antes de sacar conclusiones precipitadas, se debería recordar que cuando se presentó este cuestionario preguntábamos por creencias, opiniones, valoraciones generales. Las respuestas no indican que este material no se utilice, sino que se desearía no utilizarlo. Probablemente se deberían tener en cuenta algunos factores como la presión por cumplir el currículum, las ratios escolares, la disponibilidad de tiempo para crear material,.. cómo posibles explicaciones a la presencia real de material editorial como recurso curricular.

Gimeno (2012) señala que sería ingenuo no tener en cuenta el papel que siguen teniendo en las prácticas escolares los libros de texto ya que no sólo median la información que se transmite sino también las actividades que se realizan en las aulas así como los tiempos escolares. Sería realmente interesante analizar cuáles son las teorías científicas que sustentan las tareas que se proponen en los libros de texto y cómo se configura a través de los mismos las prácticas de enseñanza de la Lengua Escrita.

Los materiales como *Fichas en papel* y *Letras móviles*, incluidos en la categoría *Otros*, obtuvieron una valoración muy positiva. Sobre todo las letras móviles, un recurso utilizado de manera tradicional en las aulas para enseñar a leer y escribir.

Incluimos algunas preguntas acerca del interés que podrían tener algunos soportes digitales para la enseñanza de este contenido educativo: Pizarra digital, ordenador y Tablets. Como vimos en la Tabla 5, la utilización de estos recursos resultaría bastante interesante para los maestros, salvo en el caso de las tablets. Sin embargo, como varias anotaciones a pie de página nos indicaron, aunque estos recursos pudieran ser útiles y atractivos para sus

prácticas, los centros escolares no disponen de tantos recursos como nos gustaría.

Se preguntó también por las razones por las cuales utilizarían las nuevas tecnologías para llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita. Como se comprobó, la razón que más argüirían sería la del poder motivador que las TIC tienen. Este potencial motivador de las TIC en la alfabetización inicial ha sido resaltado por distintos trabajos que analizan la efectividad que el uso de soportes digitales tienen para fomentar el aprendizaje de la lengua escrita en las primeras edades (Korat, 2010; Segers y Verhoeven, 2002; Shamir y Shlafer, 2011).

Como se ve, los docentes si “utilizaran” las tecnologías de la información y la comunicación para enseñar la lengua escrita lo harían, sobre todo por su valor motivador, seguido de su integración en el día a día de los alumnos, como elemento reforzador y en último lugar por qué facilitan una enseñanza individualizada.

Una vez conocidos diversos aspectos que pueden condicionar la manera en que los profesores organizan y gestionan tus prácticas de aula, era de gran interés conocer qué tareas concretas son las que median el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita. Por ello, utilizando cuatro grandes dimensiones como base, *Aspectos funcionales y motivadores*, *Enseñanza explícita del código*, *Comprensión textual* y *Grafomotricidad*, preguntamos a través de diversos ítems por las acciones de enseñanza concretas.

A tal efecto, conocer como los profesores configuran sus prácticas de enseñanza, se crearon 18 ítems en los que se presentaron aspectos didácticos derivados de distintas corrientes teóricas y que agrupamos bajo la idea que denominamos “Propuesta Integral de enseñanza de la lengua escrita” ya desarrollada en distintos trabajos (Clemente, 2008; Clemente y Rodríguez, 2014, y en el capítulo tercero de esta investigación). Se pretendía comprobar que elementos son considerados importantes para enseñar la lengua escrita. Tal y como se vio en la Tabla 7, en términos generales se podría decir que aparece cierta tendencia hacia una propuesta integral de la enseñanza de la lengua escrita, ya que todos los ítems obtienen una puntuación media de al menos 4, salvo los ítems 1. *Comunicarse con otros*, 4. *Juego de Roles*, 6. *Identificar sílabas en palabras* (aunque prácticamente la puntuación media es de 4), 13. *Representar el texto*, 15. *Conocer las partes de un Texto*.

Como se explicó antes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la valoración que los docentes hacen de las distintas tareas. Así pues, se comprobó como las tareas consideradas como más útiles para la enseñanza de la lengua escrita son aquellas que tienen que ver con la *Enseñanza del código* y la *Grafomotricidad*. Ambas tareas suelen verse como el reverso y el anverso de la alfabetización, las dos caras de la lengua escrita: leer y escribir. Estos datos difieren de los de otras investigaciones en las que se ha encontrado que las tareas relacionadas con la enseñanza explícita del código ocupan un segundo lugar por detrás de tareas relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral o la lectura de cuentos en la valoración que los docentes hacen (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Burgess, Lundgen, Lloyd y Pianta, 2001; Hindman y Wasik, 2008; Sverdlov, Aram y Levin, 2014).

Parece pues que la visión que los docentes tendrían de la alfabetización sería que enseñar la lengua escrita consiste en enseñar a leer y escribir como procesos mecánicos de codificación y decodificación de un código que permite interpretar y expresar mensajes escritos. Por otro lado, es importante reconocer que estos aspectos son los que la investigación sobre psicolingüística ha demostrado unidos directamente con el éxito lector. Las dimensiones menos valoradas fueron *Aspectos funcionales y motivadores* y *Comprensión textual*. Podríamos encontrar una posible explicación en la creencia bastante extendida de que primero se enseña a leer y luego aparece la comprensión lectora (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010). La enseñanza de la lengua escrita en las primeras etapas educativas se encargaría de enseñar los procesos de codificación y decodificación de los mensajes escritos y de su automatización y de la comprensión textual se encargarían en etapas educativas posteriores.

Algunos trabajos que analizan las creencias de los docentes acerca de la enseñanza inicial de la lengua escrita han encontrado prácticas bien diferenciadas (Barragán y Medina, 2008; González, Buisán y Sánchez, 2009; Tolchinsky, Bigas y Barragan, 2012): *prácticas instruccionales*, marcadas por la enseñanza más sistemática del código escrito y procesos básicos asociados a la lectura y la escritura; *prácticas situacionales*, como aquellas prácticas en las que se aprovechan las situaciones emergentes en el aula y se fomenta la utilización de la lectura y la escritura en diversos escenarios aunque aún no se domine del todo, y *prácticas multidimensionales*, caracterizadas por incluir tareas tanto de las prácticas más tradicionales centradas en la enseñanza del código como aquellas que utilizan situaciones que surgen de manera más



espontánea en el aula. Estos trabajos, realizados bajo los mismos datos obtenidos con un cuestionario de amplia muestra utilizado en diversas ciudades de nuestro país, encuentran una diversidad muy interesante sobre el predominio del tipo de prácticas en diferentes zonas poblacionales, por ejemplo en Cataluña existiría un predominio de prácticas situacionales, mientras que en León o Valladolid serían más frecuentes las prácticas instruccionales. Nuestros datos apuntan a un predominio de tareas centradas en la enseñanza explícita y sistemática del código en las prácticas que los docentes dicen realizar en la zona encuestada (Salamanca). Una posible explicación que podríamos encontrar es la existencia de distintas zonas de influencia teórica que han marcado la concepción de la enseñanza inicial de la lengua escrita que los docentes tienen, bien debido a la formación inicial o a la formación permanente.

Cuando se analizaron los resultados en búsqueda de factores que explicaran las diferencias halladas, se comprobó como la única tarea en la que había diferencias estadísticamente significativas en función del curso académico era la de *Trazado libre*. Los docentes de 1º de Educación Primaria valoran menos positivamente esta tarea de enseñanza, siendo mucho más valorada por los docentes de 2º y 3º de Educación Infantil. Parece lógico pensar que animar a los niños a que dibujen de forma libre se ve más cercano de las primeras etapas dónde se ha de controlar la longitud, dirección y fuerza en el trazado y donde el desarrollo de la imaginación parece más arraigado que en 1º de Educación Primaria curso donde la presión por cumplir el curriculum y exigencias educativas está ya presente. Tal y como afirman Spear-Swerling y Zibulsky (2014), la cantidad de tiempo dedicado a las tareas instruccionales así como el tipo de tareas que se utilizan deberían variar en función del grado de desarrollo de los alumnos y su nivel de aprendizaje.

Finalmente, se preguntó a los docentes por el rol que creían debían adoptar en la enseñanza de la lengua escrita. Aunque las tres opciones fueron valoradas de forma muy positiva, hay que destacar que el papel más valorado era el de *Agente Motivador y Animador de la Lectura* (Puntuación media 4.87). Este dato resulta muy interesante a la luz de los resultados que se encontraron en el análisis de las tareas de enseñanza, dónde las más valoradas fueron las que tenían que ver con la enseñanza más sistemática y explícita de la lengua escrita. Una explicación plausible de este resultado puede ir encaminada a la deseabilidad social que puede incidir en las respuestas que los docentes dan al cuestionario. Puede existir la creencia de que lo que la sociedad quiere es que

los maestros motiven altamente a sus alumnos para que deseen ser buenos lectores, y esto sea lo que haya marcado la distancia con la concreción en las respuestas sobre la valoración de las tareas de enseñanza. Sin embargo, diversos trabajos centrados en analizar buenas prácticas, encuentran que los docentes cuyos alumnos obtienen mejores resultados académicos son aquellos que se caracterizan por conjugar muy diversos elementos que van desde la motivación a la enseñanza del código pasando por fomentar el vocabulario, incluir prácticas lectoras diversas en sus aulas, iniciar tempranamente en la escritura y composición escrita, etc. (Morrow, Tracey, y Del Nero, 2011; Tracey y Morrow, 2015; entre otros) incluida una alta motivación para la lectura.

Aunque esta investigación nos ha permitido acercarnos a las prácticas que los docentes dicen realizar, sin duda, resulta un primer acercamiento para comprender la compleja realidad escolar que conforman las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita. No se puede afirmar con certeza, al menos hasta que contrastemos estos datos con los obtenidos a través de la observación de la práctica. Este, entre otros, será alguno de los asuntos que abordaremos en el ESTUDIO 2.

## **CAPITULO 7**

### **ESTUDIO 2: ESTUDIO DE CASOS SOBRE LAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.**



*Los métodos por los que aprendemos a leer no sólo encarnan las convenciones de nuestra sociedad particular en cuanto a la lectura y la escritura, sino que determinan y limitan además las maneras en que utilizamos nuestra habilidad como lectores.*

Alberto Manguel

Este estudio responde al interés de conocer cuáles son las prácticas docentes que diversos profesores llevan a cabo para enseñar la lengua escrita en el estadio inicial. Como ya se comentó en el capítulo cuarto, analizar cómo se configuran las prácticas reales de enseñanza, valorar cómo tiene lugar la enseñanza en el escenario real dónde el niño aprende constituye la manera más nítida de entender los procesos implicados en ella. Para ello, se realizará un estudio de siete casos en profundidad en los que se analizan las prácticas que distintas maestras llevan a cabo para enseñar la lengua escrita.

La presente investigación se estructura del siguiente modo: En primer lugar se recordarán los objetivos a los que responde este trabajo. En segundo lugar, se describirán las características de los casos objeto de estudio. En tercer lugar, se expondrá la metodología utilizada para la realización de este estudio. Dentro de este punto, se explicará el procedimiento seguido para la recogida de datos, en las dos modalidades utilizadas, realización de entrevistas y observación sistemática. Asimismo, se procederá a explicar cómo se constituye el sistema de categorías que permitirá analizar la práctica educativa de manera sistemática, también se mostrará la fiabilidad interjueces alcanzada por el sistema de categorías. Después, se procederá al estudio de cada uno de los casos. Se explicarán los datos generales que permiten entender las prácticas de cada maestra, los datos obtenidos a través de las entrevistas, los datos obtenidos a través de la observación, la comparación entre ambas y un breve resumen acerca de cómo se configuran las prácticas de cada maestra. Finalmente se procederá a discutir los resultados obtenidos.

## **7.1. OBJETIVOS.**

Los objetivos a los que responde este estudio son los siguientes:

- Conocer cómo se configuran las prácticas de los maestros en el proceso inicial de enseñanza de la lengua escrita.
- Describir y valorar en qué tareas se concretan tales prácticas.
- Comprender si las teorías implícitas que mantienen los maestros sobre la Enseñanza inicial de la lengua escrita guían su práctica.

## **7.2. PARTICIPANTES**

Como se señaló anteriormente, la observación de las prácticas docentes es la manera más nítida de adentrarse en los procesos de enseñanza. Sin embargo, este procedimiento de investigación es un proceso tremendamente costoso y laborioso lo que dificulta la obtención de datos de todo un colectivo, opción que se puede realizar con otras técnicas, el cuestionario por ejemplo, como se comprobó en el Estudio 1. Por ello, se estimó oportuno concretar la observación de la práctica en siete casos.

El acceso a las prácticas de aula no resulta un asunto sencillo. En el transcurso de esta investigación, se encontraron un gran número de trabas para poder trabajar con docentes que se prestaran a que sus prácticas fueran registradas en video y audio. La mayoría de razones expuestas para no participar en el estudio se encontraron en la ley de protección de datos, que exigía contar con la autorización de los padres para que los niños pudieran aparecer en las grabaciones, requisito indispensable, habida cuenta de que se registraron cinco horas de trabajo de aula. Finalmente, los profesores que aceptaron participar en este trabajo adujeron que era una optima oportunidad de mejora profesional, puesto que se ofreció el compromiso firme de colaborar con los centros entregando al finalizar la investigación un informe que detallara cómo se configuraban sus propias prácticas.

Para proceder al conocimiento de la práctica docente se estimó oportuno realizar un estudio de casos. Cómo se verá más adelante, este procedimiento brinda una serie de ventajas para conocer con un alto grado de detalle cómo se

configuran las prácticas de los docentes para llevar a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita. Cómo el objetivo de la presente investigación es conocer las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita, se seleccionaron casos que trabajaran en Educación Infantil, nivel educativo en el que se inicia en este conocimiento según queda recogido en desarrollo legislativo que guía la enseñanza en este nivel<sup>16</sup>.

La dificultad que entraña acceder a las prácticas reales de aula, máxime cuando se pretende recoger en video y audio lo que acontece dentro de un centro escolar, nos obligó a seleccionar los casos entre aquellos maestros con los que por diversas razones se habían tenido contactos previos.

Finalmente pudimos contar con siete maestras que accedieron a participar en esta investigación, cuyas características generales se detallan a continuación.

	Exper. docente	Exper. en E. Infantil	Tipo de centro	Ámbito	Tipo de aula	Tamaño del centro	Alumnos
CASO 1	20	20	Público C.R.A.	Rural	1º y 2º de E.I., 1er curso de E.P.	Una línea incompleta	9
CASO 2	5	5	Privado-Concertado	Urbano	3º de E.I.	Tres líneas	25
CASO 3a	17	5	Público Centro de Educación Infantil	Urbano	3º de E.I.	Dos líneas	23
CASO 3b	23	4	Público Centro de Educación Infantil	Urbano	3º de E.I.	Dos líneas	23
CASO 4	14	5	Público Centro de Educación Infantil	Urbano	3º de E.I.	Dos líneas	22
CASO 5	3	1	Público CEIP	Rural	1º y 2º de E.I.	Una línea incompleta	10
CASO 6	12	7	Público CEIP	Rural	3º de E.I.	Una línea incompleta	6
CASO 7	7	7	Público CEIP	Urbano	2º de E.I.	Tres líneas	26

**Tabla 11. Descripción general de los casos**

<sup>16</sup> DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León; ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil

La experiencia profesional en Educación Infantil de los participantes en este estudio es de media 7.71 años. No obstante es importante destacar la disparidad existente respecto a este parámetro ya que el caso 1 tiene 20 años de experiencia mientras que el caso 5 tiene tan sólo uno. Como se comentará más adelante, en la descripción del Caso 3, éste está constituido por las prácticas de dos maestras que ejercen de manera simultánea sobre el mismo grupo de alumnos.

Seis de los siete casos se desarrollan en centros educativos de titularidad pública, mientras que el caso restante tiene lugar en un colegio privado-concertado.

Cuatro de los casos pertenecen a colegios situados en ámbitos urbanos, mientras que tres de ellos tienen lugar en centro situados en el ámbito rural, uno de ellos se trata de un Colegio Rural Agrupado.

El número de alumnos que constituye cada una de las aulas es bastante dispar, el Caso 7 consta de 26 alumnos, mientras que en el Caso 6 tan sólo hay escolarizados 6 alumnos. La media de alumnos se establece en 20.57 alumnos por aula.

Los casos han sido seleccionados entre maestros que ejercieran en el segundo ciclo de Educación Infantil. Cuatro de los casos tienen lugar en aulas de tercer curso de Educación Infantil (alumnos de 5 años), un caso en segundo curso (alumnos de 4 años), un caso incorpora alumnos de primer y segundo curso (3 y 4 años) y, finalmente, el caso restante, trabaja con alumnos de primer y segundo curso de Educación Infantil y un alumno de primer curso de primaria (3, 4 y 6 años).

Tras analizar las prácticas que dicen realizar las maestras así como los materiales curriculares que guían su enseñanza, se pudo establecer el método de enseñanza de la lectura y la escritura que utilizan cada una de las maestras. Cuatro casos utilizarían un enfoque fonético-fonológico de enseñanza y tres casos un método global. De éstos últimos, dos casos han desarrollado un programa complementario con el objetivo de llevar a cabo la enseñanza de habilidades metalingüísticas.



### 7.3. METODOLOGÍA

Conocer cómo los maestros explican sus modos de llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita puede ofrecer un mapa general que permita una interpretación más exhaustiva de las prácticas observadas. Por otro lado, cuando los profesores son preguntados por su forma de llevar a cabo la enseñanza afloran sus ideas y creencias al respecto, lo que permite obtener información acerca de cómo conciben y plantean los procesos de enseñanza-aprendizaje brindando la oportunidad de adentrarse en los mismos para, de este modo, alcanzar un alto nivel de comprensión. Sin embargo, es posible que estas explicaciones sobre los modos de hacer sean incompletas o inexactas y por ello resulta fundamental completar la información obtenida de esta forma con la observación de las prácticas reales que tienen lugar en el aula. Ésta es, sin duda, la manera más nítida y efectiva de conocer cómo se configuran las prácticas docentes. En el presente estudio se han utilizado ambos procedimientos para obtener una visión global y completa de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita.

El diseño que se ha considerado más acertado para conocer las prácticas docentes es el estudio múltiple de casos, por varios motivos:

- Por tratarse de una metodología que permite conocer con mayor grado de profundidad e intensidad las prácticas de los profesores en un área concreta.
- Porque su carácter abierto es ideal para satisfacer el interés común de seguir trabajando con esos profesores.
- Porque esta metodología permite obtener una comprensión de los significados de las prácticas en su propio contexto, así como de los valores en que se sustentan.
- Porque hace posible conocer como se afrontan los problemas por los sujetos o grupos, en este caso los profesores, tanto individualmente como en grupo (algunos de los centros están perfectamente coordinados y secuencian las tareas de un curso a otro).

- En definitiva, su interés radica en algunas de las cualidades que le atribuye Stake (1998): es contextualizado, holístico, no reduccionista, y es interpretativo.
- Esta metodología ha sido reiteradamente utilizada y contrastada en estudios para analizar las prácticas de los profesores como por ejemplo en los trabajos de Connor, Morrison y Katch (2004), Dennis y Votteler (2013), Fingeret (2008), McMullen *et al.* (2006), Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block y Morrow (2001), Puranik, Al Otaiba, Sildler y Greulich (2014) o en el de VanNess, Murnen y Bertelsen (2013).
- La intención de esta investigación es que sobrepase el carácter descriptivo y alcance un valor interpretativo y evaluativo. Tal como expone Merriam (1998), los informes que provienen del estudio de casos pueden ser descriptivos, interpretativos y evaluativos. El nivel interpretativo utiliza categorías conceptuales que permiten contar con un marco teórico del que se extraen precisamente esas categorías conceptuales que guían el trabajo, permiten hacer comparaciones, establecer relaciones conceptuales, etc., y el nivel evaluativo, presupone juicios, y éste es en último término el objetivo fundamental.
- Otra dimensión de este planteamiento de investigación es ayudar a los maestros a comprender su práctica, extrayendo patrones que clarifican y definen su actuación en las aulas de tal forma que ellos puedan ver representada sus formas de enseñar ayudándoles de este modo a analizar y reflexionar sobre su acción docente sobre un tema concreto. Por tanto, va más allá de generalizar aspectos sobre la acción docente, aún cuando los estudios de casos permiten la extracción de patrones bastante claros de las prácticas docentes.

Dadas los distintos aspectos del trabajo, se han utilizado diferentes formas de recogida de datos: para conocer las creencias generales a cerca de la enseñanza de la lengua escrita se realizó una entrevista semiestructurada. También se entrevistó a los profesores tras grabar sus prácticas para conocer cómo expresan su manera de llevar a cabo la práctica en esa sesión. Para analizar las practicas de hicieron grabaciones en video y audio.

La utilización de distintas entrevistas semiestructuradas permiten acceder a los discursos que las maestras elaboran para explicar, en primer lugar, cómo planifican la enseñanza de la lengua escrita de una forma genérica atendiendo a la totalidad del proceso (El protocolo de preguntas a seguir puede verse en el Anexo 6) y en segundo lugar, conocer las reflexiones que realizan sobre su propia práctica, una vez que la han llevado a cabo (el protocolo de preguntas que se utilizó para conocer cómo habían trabajado en cada clase puede verse en el Anexo 7).

La utilización de una entrevista semiestructurada para conocer las creencias de las profesoras y la realización de actividades en el aula, permitió resolver posibles problemas y aumentar la información que se pudiera obtener por otros medios, obteniendo una información más rica y completa, ir entrelazando temas e ir elaborando un conocimiento comprensivo de la realidad que analizábamos (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). La realización de entrevistas en el instante después de terminar sus sesiones de clase para conocer cómo han trabajado responde a la idea sostenida por distintos autores según la cuál cuanto más cercanas temporalmente estén las narraciones de los docentes sobre cómo se lleva a cabo la práctica, más conciencia tendrán sobre lo que han hecho en las aulas (Yinger, 1980; Day, 2003; Tillema, 2003).

Doyle (1997) mantiene que los relatos hacen aflorar lo ejes sobre los que se desarrolla la acción educativa, y llevan a descubrir modelos que nos permitan formular preguntas sobre la acción misma para ser investigadas. También Carter (1995) ve un gran potencial en los relatos para explicar la comprensión que los profesores tienen de su práctica, es decir el conocimiento que surge desde la acción.

Por lo tanto, la idea de utilizar los discursos que los docentes realizan para explicar cómo llevan a cabo sus prácticas ha sido sostenida por distintos motivos: los discursos que generan los profesores permiten conocer aquello que los profesores seleccionan de su práctica, que es probablemente lo que consideran más relevante y quizás de lo que tienen mayor grado de conciencia. Si narran sus actividades para la enseñanza del lenguaje escrito, probablemente elegirán lo que consideran fundamental, lo más importante de esa práctica, aquello a lo que otorgan una intencionalidad específica para dicho aprendizaje. En esta línea autores como MacIntyre (1987) afirman que lo que hace inteligible una acción viene dado por la explicación narrativa

respecto de las intenciones, motivos y propósitos del actor de tal acto. También Gimeno (1998) mantiene una postura semejante:

“Que un profesor nos cuente qué hace es una forma de comunicarnos sus representaciones mentales de las acciones que realiza. Lo que cuenta y lo que hace o ha hecho son cosas que pertenecen a órdenes distintos de su mundo, pero son planos interrelacionados por la forma en que extrae, primero, y verbaliza, después, los esquemas de su práctica” (Gimeno, 1998, pág 62).

Para Hindman y Wasik (2008), las creencias de los profesores sobre la enseñanza se apoyan sobre conocimientos procedimentales, más cercanos a la acción misma que a las propias teorizaciones sobre la práctica docente. Por ello, estas entrevistas posibilitaban un acercamiento más completo a la práctica educativa.

Sin embargo, cómo todo procedimiento de investigación, la utilización del discurso de los maestros como una forma de conocer su práctica no está exento de dificultades. Las explicaciones que los maestros dan a cerca de cómo llevan a cabo su acción pedagógica no deja de ser un mecanismo indirecto para conocer dichas acciones, no se puede obviar que la experiencia subjetiva puede modificar las percepciones e interpretaciones que los maestros hacen. En palabras de Carter (1993):

“Las historias, incluyendo las narradas por los profesores, son construcciones que otorgan significado a los sucesos y llevan consigo un sentido particular de la experiencia. [...]. De este modo no podemos escapar a los problemas de veracidad e infalibilidad utilizando las afirmaciones construidas que los profesores hacen de sus prácticas”. (Carter, 1993, p. 8).

Una manera de solventar este problema es contrastando los datos obtenidos a través de los discursos de los maestros con sus propias prácticas de aula a través de la observación directa de las mismas. La investigación sobre lo que ocurre en realidad dentro de las aulas permite incrementar el conocimiento que tenemos acerca de cómo se lleva a cabo la enseñanza, de tal forma que permita construir nuevo conocimiento sobre la práctica que puede llegar a ser la base de la formación inicial y permanente del profesorado (Hoffman, Maloch y Sailors, 2011). La utilización de metodologías observacionales nos permite explorar las prácticas docentes, comprender cómo se configura la enseñanza y determinar qué tipo de acciones concretas tienen lugar en ella. Un buen número de trabajos han utilizado técnicas de observación para comprender distintos aspectos sobre la práctica educativa, como el trabajo de

Pressley *et al.* (2001) en el que analizan a través de la observación cómo son las prácticas de nueve profesores con el objetivo de ilustrar cómo llevar a cabo la instrucción en la lengua escrita de forma efectiva; o el trabajo de Sánchez, García y Rosales (2010) en el que analizan las acciones que llevan a cabo distintos profesores para leer con sus alumnos con el objeto de comprender cómo favorecer la comprensión de los lectores; el trabajo de Rodríguez y Clemente (2013b) en el que se contrastan las opiniones de una docente con las acciones que realiza en el aula; o los trabajos de Tracey y Morrow (2015) en los que se ejemplifica cómo llevar a cabo buenas prácticas.

Si atendemos al meta-análisis que Hoffman, Maloch y Sailors (2011) realizan sobre las herramientas utilizadas para investigar la enseñanza de la alfabetización a través de técnicas de observación, podemos comprobar cómo un amplio número de trabajos que utilizan estas metodologías de investigación transcriben, al igual que en la presente investigación, el discurso que los profesores hacen mientras desarrollan sus clases. Esta forma de analizar la observación permite tener información más completa y más fácil de categorizar, puesto que se dispone de menos presión y necesidad de inmediatez que si se realizará una valoración a través de registros de observación directa. Sin embargo, es indudable que la utilización de las transcripciones como única fuente de información para comprender la práctica educativa puede acarrear algunas dificultades, tales como la pérdida de información no-verbal, aspecto que se intenta subsanar en el presente trabajo complementando el análisis de las transcripciones con la contrastación de las acciones educativas a través del video que recoge las prácticas de los docentes.

Un problema que surge a la hora de confrontar las narraciones de los maestros sobre su práctica con la práctica misma es encontrar unidades comunes que permitan establecer vínculos de relación inequívoca.

En este trabajo y en otros anteriores como en Rodríguez y Clemente (2013b) se utiliza un elemento que pone en relación ambos tipos de datos: la tarea.

Las tareas son definidas como las estrategias estructuradas para alcanzar un objetivo relativo a un contenido concreto que exigen acciones específicas de los sujetos. Son esquemas de acción que pueden llegar a representar una teoría del conocimiento y de su adquisición (Carter, 1990), permiten desentrañar las prácticas de aula en pequeños elementos para alcanzar un alto nivel de

comprensión de los complejos procesos de enseñanza (Gimeno, 1988). Esta unidad ha sido utilizada tanto para valorar las prácticas declaradas por las docentes (“Trabajamos el silabeo de palabras”- Entrevista sobre Creencias, Caso 2) en las que estas cuentan qué es lo que hacen para enseñar a la lengua escrita, como para analizar las prácticas de aula (“Vamos a leer el abecedario” –Clase 1, Caso 6), en la que observamos también qué es lo que hacen para trabajar dicho proceso. En ambos casos se analiza el discurso del docente, por lo tanto, las tareas se constituyen como el elemento que nos permite relacionar estos dos aspectos de la práctica de los maestros. La utilización de una misma unidad de análisis que permitiera tanto la categorización de las entrevistas realizadas como la práctica misma permite tener un marco común que posibilita comparar los pares teoría/creencias, teoría/prácticas declaradas, teoría/prácticas observadas y prácticas declaradas/prácticas observadas.

Otra importante cuestión que había que solventar era el tipo y la frecuencia de observaciones y recogida de datos que debía hacerse. Los estudios de caso muestran una amplia variabilidad respecto a las observaciones que se realizan. En el trabajo de Hoffman, Maloch y Sailors (2011) se sugiere que las observaciones varían en frecuencia (desde tres sesiones totales hasta observación diaria) así como la duración total de la observación (desde tres días hasta 4 años, desde 60 horas recogidas hasta 300 horas) o el número de profesores a los que se observaba (desde 1 hasta 44). En nuestro caso realizaremos tres observaciones a cada una de las siete maestras siguiendo el criterio de Smolkowski y Gunn (2012) según el cual la estabilidad de las prácticas docentes permite intuir un patrón común de acción con sólo tres observaciones. Al recoger las sesiones completas de clase, desde las 9:00 de la mañana hasta las 14:00 horas de la tarde, disponemos de un total de 15 horas por caso, es decir, aproximadamente 105 horas totales de grabación.

Respecto a las entrevistas, en total se realizaron 32 entrevistas, cuatro por caso (nótese cómo el CASO 3 está constituido por las prácticas de dos maestras). La primera de ellas, que se ha llamado *Entrevista sobre Creencias* tenía lugar antes de comenzar la investigación, y el resto, llamadas *Entrevista 1*, *Entrevista 2* y *Entrevista 3*, tenían lugar tras cada una de las grabaciones.

### 7.3.1. Procedimiento de recogida de datos

#### 7.3.1.1. Procedimiento de recogida de datos: Discursos sobre las prácticas (Entrevistas).

Valorar lo que los docentes declaran hacer cuándo enseñan a leer exigía un procedimiento determinado para proceder al análisis. Tras registrar en audio cada una de las cuatro entrevistas se procedió del siguiente modo con cada una de ellas:

- En primer lugar, se realizó la *transcripción* de las grabaciones.
- En segundo lugar, se estableció la *unidad de registro*. Se consideró como unidad de registro cada segmento de significado que es susceptible de ser clasificable al menos en una categoría. En el caso de las categorías de las distintas dimensiones, se estableció la tarea como unidades prácticas de la profesora. En el caso de las Creencias podrían ser expresadas en tareas, pero también en exposición de ideas concretas, por ejemplo “Les muestras textos escritos en distintos formatos [...] para que ellos vean que tiene un sentido, que la escritura tiene un sentido” (CASO 4). Como ya se explicó anteriormente, se eligió como unidad la *tarea*, tal y como fue definida más arriba en este mismo capítulo, independientemente de la longitud que ocupara en el relato.
- En tercer lugar, se llevó a cabo la *segmentación de los discursos-textos en unidades de registro*. La segmentación en unidades de registro fue realizada mediante la discusión y consenso de tres jueces.
- En cuarto lugar, *se codificó cada unidad de registro en el sistema de categorías* (Anexo 4), que se mostrará más adelante. En algunas ocasiones ocurrió que una misma unidad de registro se podía referir a más de una categoría, porque era difícil romper una frase sin que perdiera sentido; en tales casos, la unidad de registro se anotó en cada una de las categorías. Por ejemplo, la unidad “*Estos cuentos los*

*elaboran entre todos, y luego los llevan a casa”* (Entrevista sobre Creencias CASO 1) fue categorizada como 1.1.2.2. *Crear cuentos*, pero también 2.6.1. *Llevar y traer libros a casa*.

### **7.3.1.2. Procedimiento de recogida de datos: Prácticas de aula (Observación).**

Para obtener los datos referentes a las prácticas de aula, se llevaron a cabo tres grabaciones aleatorias. Dado el carácter globalizador con el que se lleva a cabo la enseñanza en Educación Infantil, entendido como una forma de trabajo en las aulas que aúna o integra los contenidos de todas las áreas y que otorga a los alumnos una visión no fragmentada de estas, se estimó que debía registrarse en vídeo la sesión entera. Es decir, se registraron en vídeo y en audio las cinco horas de clase que tienen lugar durante un día escolar, lo que nos aporta un *corpus* de datos de aproximadamente 15 horas de clase por cada caso. Con cada grabación se procedió del siguiente modo:

- En primer lugar, se realizó la transcripción de cada sesión de clase.
- En segundo lugar, se fragmentó la sesión en *Actividades Típicas de Aula*. Esta fragmentación permitió describir la sintaxis general del aula. Partimos del sistema de análisis de Sánchez, García y Rosales (2010), según la idea de Lemke (1997) sobre el concepto de *Actividades Típicas de Aula* (en lo que sigue A.T.A.s), entendidas como cada una de las grandes actividades que integran una sesión de clase. Según Doyle (1987), actividad refiere a un segmento de tiempo en el que los participantes son organizados de una manera específica siguiendo un patrón de acción fácilmente identificable. La finalidad de este primer análisis es, en primer lugar, detectar qué tipo de actividades generales tienen lugar en un aula de manera habitual, y en segundo lugar, poder cuantificar el tiempo total de la sesión dedicado al proceso de alfabetización.
- Después, en tercer lugar, se fragmentó cada una de las A.T.A.s en tareas. Al igual que ocurría con las prácticas declaradas, se otorgó la categoría de unidad de registro a cada fragmento de texto declarado por la docente durante su práctica susceptible de ser categorizado al



menos en una categoría, independientemente de la longitud que ocupara en el tiempo. En ambos casos pueden ser expresadas o realizadas de forma escueta o amplia; tan solo, como hemos dicho, constituyen una unidad cuando tienen una entidad respecto del objetivo que persiguen y del contenido que se trata. Una vez realizada la segmentación en tareas, se cuantifica la frecuencia de aparición de cada una de ellas. Para facilitar la valoración y la fiabilidad del proceso de análisis se utilizó el programa de tratamiento estadístico de datos SPSS 19. Como ya dijimos, algunas tareas podían cuantificarse en dos categorías debido al ambiguo objetivo que perseguía o la dificultad de inferir la intencionalidad del profesor. Por ejemplo, “La araña chiquitita se va para el balcón y vino la lluvia y al suelo se calló, el sol salió, el suelo se secó y la araña quititita de nuevo subió, con la A, la araña chacatata sa va para al balcán a vana la llava al sala sa calla, [...] con la I, li iriñi chiquititi si vi piri il bilquin,...” (Caso 5, Clase 1. Categorías 1.1.2.1. *Narrar textos* y 1.3.1.3. *Conciencia fonológica*).

### 7.3.2. Sistema de Categorías

El sistema de categorías utilizado para esta investigación recoge toda la filosofía de la Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita recogida en el Capítulo 3 de esta investigación. A través de dos grandes denominaciones (1. *Tareas*; 2. *Principios*) y seis dimensiones (1.1. *Funciones del lenguaje escrito*; 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación*; 1.3. *Enseñanza del código*; 1.4. *Comprensión textual*; 1.5. *Escritura*; 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales*) recoge la totalidad de las prácticas que pueden tener lugar durante el dilatado proceso de alfabetización inicial. Fue tomado originalmente de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) (Anexo 2), modificado y testeado en Rodríguez y Clemente (2013a y 2013b) y de nuevo actualizado para la presente investigación.

La versión original se configuró a partir del *corpus* de datos teóricos defendido por las grandes corrientes de la enseñanza inicial de la lengua escrita: *psicolingüística* y *funcionalista* desde un punto de vista integral. Ya

en Rodríguez y Clemente (2013a y 2013b) quedó configurado del siguiente modo (Anexo 3):

Se mantuvo sólo la dimensión *1. Tareas*, por considerar que para el análisis de la práctica era de gran dificultad valorar la presencia de los principios o asunciones generales que guían la enseñanza, representado por la dimensión *2. Principios* algo que se presta más a declaraciones de los docentes o a formulas organizativas, etc. El sistema, por tanto, quedó configurado por cinco dimensiones que permitían valorar los grandes contenidos que deberían ser trabajados según la perspectiva integral de enseñanza de la lengua escrita: *Funciones del lenguaje; El lenguaje escrito como sistema de representación; Enseñanza del código; Comprensión textual y Grafomotricidad*. Cada una de estas dimensiones contenía una serie de descriptores y sub-categorías que permitieron detallar mucho más como se configuran tales dimensiones, o lo que es lo mismo que elementos las constituyen, algo que, por otro lado, casa mejor con el detalle que nos permite el análisis de las tareas. Como ya se avanzó anteriormente, el sistema original sufrió algunas modificaciones:

La categoría *Dibujo* de la dimensión *El lenguaje escrito como sistema de representación* quedó dividida en dos categorías: *Leer imágenes y Expresar a través de imágenes*. La categoría *Juego simbólico* fue subdividida en cuatro categorías nuevas ya que se estimó que no podía valorarse de igual forma la realización de juego de representación de roles, como una forma de encarnar la realidad que la utilización de visualizadores fonéticos o gestos que pueden permitir a los alumnos representar los fonemas, por ejemplo.

El análisis preliminar de la práctica educativa y de las entrevistas permitió añadir otra dimensión: *Grafomotricidad*. Esta dimensión, aunque no aparecía avalada por muchos trabajos de investigación como elemento fundamental que debía constituir las prácticas de aula, tal vez porque frecuentemente los trabajos solo hablan de lectura, tenía una importante presencia en las observaciones realizadas. En la categoría *Enseñanza directa de las letras* se añadió una subcategoría *Enseñar a formar sílabas*. La dimensión *Comprensión textual* fue redefinida incorporando los hallazgos de Kendeou *et al.* (2005), comentados en el capítulo 1, según los cuales la comprensión de estructuras narrativas es independiente del medio en que se presente, ya sea oral, escrito o visual.

Aunque gran parte del sistema de categorías se había elaborado y presentado anteriormente para otros trabajos (Rodríguez y Clemente, 2013a,b), diversos motivos, que se explican a continuación, llevaron a su actualización y mejora para esta investigación: los datos obtenidos en el primer estudio de este mismo trabajo; la revisión pormenorizada de documentación científica actual sobre el tema; un análisis de materiales utilizados en los distintos centros así como un de un análisis preliminar de este estudio y las entrevistas a los docentes.

El primero de los cambios que sufrió el sistema de análisis fue la reincorporación de los *Principios*. Se estimó que, aunque fuera difícil visualizar acciones en la práctica que hicieran alusión a estos, era necesaria su valoración como parte de la organización situacional de las prácticas de enseñanza y que, por tanto, añadirían importante información a la configuración de los perfiles docentes de enseñanza. En definitiva, la inclusión de los principios como parte del sistema de análisis, permitiría comprender cómo las docentes entendían el hecho lector y su proyección fuera de las aulas. Dentro de esta dimensión, algunas subcategorías fueron reconceptualizadas y otras fueron añadidas. Se modificó la forma en la que se entendía la categoría 2.2. *Ofrecer modelos: maestro lector* de tal forma que pasó a entenderse como modelos lectores, tanto en casa como en el aula. Por ejemplo, “Si los niños ven a sus padres leer, ellos también leerán” (Entrevista sobre Creencias, CASO 3). También se añadieron otras dos categorías: 2.9. *Utilizar distintos tipos de textos* (“Es fundamental utilizar textos de distintos formatos” Entrevista sobre Creencias, CASO 4) y 2.10. *Utilizar la biblioteca del centro* (“Hoy hemos estado con la mitad de la clase en la biblioteca del cole” Entrevista Clase 2, CASO 3).

Por otro lado, el análisis de material editorial sobre la enseñanza de la lengua escrita (libros de texto) como una forma de valorar que tipo de tareas se podrían encontrar en el aula, nos permitió constatar la posible existencia de un gran número de tareas que tuvieran relación con la escritura y que, aún pudiendo ser recogidas por la versión anterior del sistema de categorías, no aportaba el suficiente grado de detalle y precisión para entender cómo estas prácticas pueden configurarse. Asimismo, la incorporación de la Escritura como una parte importante de la Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita, tal y como se vio en el Capítulo 3, obligó a reconceptualizar y detallar cómo se entendían las prácticas de enseñanza de la escritura dentro de las aulas. La abundante y reciente documentación teórica (revisada en el

capítulo 2) permitió ir concretando la forma que podrían tomar las distintas categorías del sistema. Era importante conservar la dimensión de *Grafomotricidad* ya utilizada en Rodríguez y Clemente (2013b) puesto que se pudo comprobar que era uno de los elementos que tenía una importante presencia tanto en las prácticas declaradas como en la práctica de aula de la maestra que constituyó el caso de análisis. Pero al mismo tiempo, era fundamental incorporar, por un lado, tareas que tuvieran que ver con la escritura entendida como el proceso que permite transformar los fonemas en grafemas, en distintas unidades bien, letras, sílabas, palabras, frases o textos; pero, por otro lado, resultaba fundamental incorporar tareas en las que se entendiera la escritura como composición escrita, muy presente en perfiles educativos pertenecientes a corrientes constructivistas como por ejemplo ilustra Fons (2004).

Respecto a la primera de las cuestiones, la escritura entendida como el proceso de transcripción de los sonidos del habla al texto escrito, es decir, la escritura como acto más mecánico que creador, se presentó otra compleja decisión: ¿Cómo recoger todas las prácticas que tienen lugar en un aula en relación con la escritura? Recurrimos a distintos test de evaluación de la lectura y la escritura como TALE (Toro y Cervera, 1984), E.M.L.E. (Toro, Cervera y Urío, 2000) o el PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004). En los tres test aparecen tareas de copia, de dictado y de escritura libre. Esto dio una pista sobre qué tareas podrían tener lugar en las prácticas de aula. Así pues, se añadieron distintas categorías para cada una de las unidades de lectura y escritura, letras, sílabas, palabras, frases y textos, en situación de copia, en situación de dictado y en situación de creación independiente.

No obstante, a la luz del trabajo de Schickedanz y Casbergue (2009), los aprendices de la lengua escrita pueden realizar muchas tareas de escritura, tales como escribir un texto, siempre que se le den las ayudas oportunas, siempre que se procure un buen andamiaje del proceso y se valore más el aspecto creador que la efectividad gráfica. Esta sugerente idea, llevó a conceptualizar cada una de las tareas anteriormente mencionadas en una doble vertiente: realizada con ayuda o realizada de forma autónoma.

Asimismo, en esta amplia dimensión nueva que llamamos 1.5. Escritura, añadimos aspectos que tiene que ver con las reglas ortográficas y que podían o no trabajarse en Educación Infantil, tales como la distinción entre mayúsculas y minúsculas, la existencia de signos de puntuación o la

utilización de ciertas normas ortográficas, como poner las palabras que llevan *h* o las palabras que se escriben con *b* o con *v*.

Como ya se mostró anteriormente, los datos del Estudio 1 permitieron detectar la presencia de ideas muy arraigadas en la enseñanza vinculadas a las teorías maduracionistas y perceptivistas (descrita en el capítulo 2). Si no se querían sesgar los resultados que se obtuvieran tras analizar la práctica, era necesario incorporar alguna dimensión que permitiera detectar tareas vinculadas a esa línea de trabajo<sup>17</sup>. Estos hallazgos, ciertamente inesperados, llevaron a la inclusión de la categoría 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales*. Las subcategorías que la conforman fueron extraídas de la revisión teórica efectuada para la realización de esta investigación. Así, está conformada por cinco grandes categorías: 1.6.1. *Discriminación auditiva*, subdividida a su vez en otras cuatro (1.6.1.1. *Sonidos ambientales*; 1.6.1.2. *Sonidos onomatopéyicos*; 1.6.1.3. *Sonidos fonéticos*; 1.6.1.4. *Secuencias rítmicas*); 1.6.2. *Discriminación visual*, subdividida en otras dos categorías (1.6.2.1. *Discriminación de formas*; 1.6.2.2. *Discriminación figura-fondo*); 1.6.3. *Lateralidad*; 1.6.4. *Coordinación oculo-manual*; 1.6.5. *Esquema corporal*.

Finalmente el sistema de categorías quedó configurado tal y como se muestra en el Anexo 4.

### ***7.3.3 Fiabilidad del sistema de categorías.***

Para valorar la fiabilidad y validez del sistema de categorías, tres jueces independientes llevaron a cabo una categorización de tareas extraídas tanto del análisis de la práctica como de la valoración de las entrevistas. Después se realizó el cálculo del índice Kappa con el programa de tratamiento estadístico de datos SPSS 19. Se obtuvo una fiabilidad interjueces de .83.

---

<sup>17</sup> Es importante destacar que su incorporación al sistema de análisis no obedece a que la autora crea que esa teoría tiene validez científica, sino que responde a la valoración de las opiniones de los maestros hacia la enseñanza de la lengua escrita.

#### **7.4. ESTUDIO DE LOS CASOS**

Como se ha ido comentando reiteradamente a lo largo de este trabajo, el núcleo central del mismo es la realización de un estudio de casos múltiple que permita obtener información fidedigna acerca de cuáles son las prácticas reales que los maestros utilizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita.

Cada uno de los siete casos analizados presenta la siguiente estructura:

En primer lugar se realiza una descripción de características generales que permiten la contextualización del caso. En segundo lugar, se realiza un análisis del contenido de las Entrevistas realizadas con cada maestra, una Entrevista para conocer las creencias de cada maestra sobre el proceso de alfabetización inicial y tres entrevistas sobre cómo desarrollaron cada una de las clases observadas. En tercer lugar, se presenta un análisis realizado a través de la observación para comprender cómo se configuran las prácticas de la maestra. Este análisis se realiza en un doble sentido, por un lado se efectúa un análisis de las Actividades Típicas de Aula que tienen lugar en cada clase, con el objetivo de valorar en qué momento se llevan a cabo tareas relacionadas con la lengua escrita y estimar cuánto tiempo se dedica a tal fin. Por otro lado, siendo el objetivo prioritario del trabajo, se lleva a cabo un análisis de las tareas que componen esa enseñanza. En cuarto lugar, se presenta una comparación entre los datos obtenidos a través de las entrevistas y a través de la observación. También se realiza en un doble sentido. Por un lado, se compara los datos obtenidos a través de la entrevista sobre Creencias con los datos de la observación, con el objeto de comprobar si los sistemas de creencias que mantienen las profesoras guían su práctica. Por otro lado, se compara el contenido de cada una de las entrevistas sobre la práctica con lo acontecido en la misma, para valorar el grado de congruencia que existe entre ambas, y así valorar el grado de conciencia que las profesoras tienen sobre su propia práctica. Finalmente, se presenta una conclusión a modo de resumen para extraer conclusiones sobre las prácticas que caracterizan a cada profesora.

## 7.4.1. CASO 1

### 7.4.1.1. Descripción del caso

La maestra cuyas prácticas constituyen el CASO 1 presenta 20 años de experiencia docente, todos en Educación Infantil. El colegio es un C.R.A. situado próximo a una ciudad capital de provincia de tamaño mediano, el aula está situada en el pueblo cabecera. Su clase está constituida por 9 niños, 6 niños cursan el nivel 1º de Educación Infantil, 3 cursan el nivel 2º de Educación Infantil y una niña cursa 1º de Educación Primaria. Ninguno de los alumnos presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. El libro que sigue en clase para la enseñanza de la lengua escrita es *Letrilandia* de la Editorial Edelvives, además de material de su propia elaboración. La enseñanza de la lectura y la escritura obedecería, en principio, a la utilización de un método fonético-fonológico ya que el material curricular que esta profesora utiliza, *Letrilandia*, presenta cada uno de los grafemas asociados a una historia individual bajo el marco general de *El país de las Letras*. En la entrevista inicial que se realizó al comienzo de esta investigación, la maestra afirma no suscribirse a ninguna teoría en concreto ni metodología general de aula, así mismo explica que sus prácticas se basan en su propia experiencia y en los intercambios comunicativos que se producen con otros compañeros.

La profesora manifiesta que es alrededor de los 4 o 5 años cuando se debe empezar la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, pero realiza actividades previamente a modo de preparación. Sin embargo, la configuración especial de esta clase, hace que todos los niños independientemente de su edad realicen actividades relacionadas con la Lengua Escrita.

### 7.4.1.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.

	1.1 <sup>18</sup>	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Creencias	4	8	7	6	3	0	3	31
	12.91	25.82	22.59	19.34	9.67	0.00	9.67	100

**Tabla 12. Resultados totales de prácticas declaradas en la Entrevista sobre Creencias. CASO 1**

Como se puede observar en la Tabla 12, la Entrevista sobre Creencias ofrece una distribución muy equitativa de las distintas dimensiones, lo que nos puede sugerir que esta profesora mantiene relativamente una visión integral de la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita. Quedará por ver si esta visión se mantiene en el análisis de las entrevistas que conciernen a lo que ha ocurrido en su aula durante la observación.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Clase1	3	16	47	2	9	0	11	88
	3.41	18.17	53.42	2.28	10.21	0.00	12.51	100
Entrevista Clase2	4	4	10	0	3	4	0	25
	16.00	16.00	40.00	0.00	12.00	16.00	0.00	100
Entrevista Clase3	10	5	27	0	14	1	5	62
	16.13	8.07	43.54	0.00	22.58	1.61	8.07	100
<b>Total</b>	17	25	84	2	26	5	16	175
	9.71	14.29	48.00	1.14	14.86	2.86	9.14	100

**Tabla 13. Resultados totales en las prácticas declaradas en las entrevistas sobre la práctica. CASO 1**

<sup>18</sup> Por una cuestión tipográfica se ha tomado la decisión de sólo numerar las dimensiones en esta tabla. Los nombres de las dimensiones son los siguientes: 1.1. Funciones del lenguaje escrito; 1.2. Lenguaje escrito como sistema de representación; 1.3. Aprender el código; 1.4. Comprensión textual; 1.5. Escritura; 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales; 2. Principios



En términos generales, y a diferencia de la Entrevista sobre Creencias, podría decirse que hay una representación muy desigual de las distintas dimensiones en el total de tareas que dice realizar la maestra. Como se puede observar en los datos totales, la dimensión con mayor presencia en las prácticas que declara realizar esta docente es la dimensión *1.3. Aprendizaje del código*, máxime si contáramos como parte de esta dimensión la *1.5. Escritura*, que en definitiva, no deja de responder a la enseñanza del código escrito. Ambas dimensiones representarían el 62.86% de las tareas que tienen lugar en las prácticas que esta profesora declara. Es necesario recordar que la mayor presencia de tareas que la dimensión *1.3. Aprendizaje del código* nos está indicando que el porcentaje mayor de tareas que esta docente dice realizar tiene que ver con la enseñanza del código escrito. Las tareas con menor presencia son las que tienen que ver con la *Comprensión textual* y con los *Procesos Perceptivos y Maduracionales*. Cabe destacar como una excepción a la distribución marcadamente desigual de tareas, los datos obtenidos en la Entrevista sobre Creencias, donde la presencia de las distintas tareas parece ser más compensada y más distribuida, salvo por la dimensión *Procesos Perceptivos y Maduracionales*. Parece lógico pensar en una distribución más equitativa de las tareas cuándo se pregunta acerca de un proceso muy dilatado en el tiempo y, quizá, excesivamente complejo. Parece tener sentido la idea de que al preguntar por un proceso global las tareas respondan a muy diversos propósitos ya que los procesos de alfabetización, tal y como se sugiere en la Propuesta Integral de Enseñanza de la Lengua Escrita, no engloban un único elemento máxime cuando se entiende en toda su extensión. Cómo veremos más adelante, quizá esta visión más integradora de la enseñanza de la lengua escrita como proceso global sólo sea mantenida por esta docente. A continuación, se analizarán detalladamente los datos obtenidos tras el análisis de las entrevistas realizadas a esta maestra.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	F %	f %
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.1.2 Leer para otros	1 3.23	1 1.13	0 0.00	2 3.23	3 1.71
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	2 6.45	2 2.28	4 16.00	5 8.06	11 6.29
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	0 0.00	0 0.00	0 0.00	2 3.23	2 1.14
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		4 12.91*	3 3.41	4 16.00	10 16.13**	17 9.71 **

\* Una unidad de la entrevista sobre creencias fue categorizada en 1.1.2. Leer por placer

\*\*Una unidad de la entrevista 3 fue categorizada en la categoría 1.1.2. Leer por placer

**Tabla 14. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito CASO 1**

Como se procederá en todas las siguientes tablas referidas a los datos obtenidos a través de las entrevistas, en la parte izquierda de la barra que se muestra aparecerán los datos referidos a la Entrevista sobre Creencias, mientras que en el lado de la derecha se mostrarán los datos referidos a cada una de las entrevistas efectuadas tras la observación así como los datos totales del análisis de las mismas.

La dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* aparece principalmente representada por la categoría 1.1.2.1. *Narrar textos*, conformada por tareas como “En la hora del cuento, les cuento un cuento” (Entrevista sobre Creencias) o “Les digo una poesía del tema con el que estemos trabajando,

hoy ha sido el carnaval” (Entrevista 1). Aparecen menos representadas las tareas que tienen que ver con *1.1.1.2. Leer para otros* (3.23 % en Creencias, 1.71% en el total de las entrevistas sobre las clases) o *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita* (1.14% en el total de las entrevistas sobre las clases). Es necesario destacar que dos unidades en total fueron categorizadas en *1.1.2. Leer por placer*, porque efectivamente era lo que decía la maestra “cuando has visto que ellos tienen un poco el gusanillo (por leer), tienes que inculcárselo, no decírselo sino que lo interioricen” (Entrevista sobre Creencias) o “esto es más que nada por despertarles a ellos el gusto por leer” (Entrevista 3).

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	F %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	1 3.23	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	1 3.23	2 2.28	1 4.00	2 3.23	5 2.86
	1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes	1 3.23	7 7.95	0 0.00	1 1.61	8 4.57
1.2.3 Lenguaje oral	1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico	4 12.90	5 5.68	3 12.00	0 0.00	8 4.57
	1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico	0 0.00	1 1.13	0 0.00	0 0.00	1 0.57
	1.2.3.3 Desarrollo fonético	1 3.23	1 1.13	0 0.00	2 3.23	3 1.72
<b>Total</b>		8 25.82	16 18.17	4 16.00	5 8.07	25 14.29

**Tabla 15. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación CASO 1**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* tiene una considerable presencia en todas las narraciones que hace la profesora. Podemos observar cómo el mayor porcentaje de tareas que dice realizar tienen que ver con la comprensión de que el lenguaje escrito es un sistema simbólico parte de la idea, muy extendida, de que el lenguaje oral tiene una importante

repercusión en el desarrollo de los procesos de alfabetización, si sumamos los totales, podemos valorar como *el trabajo sobre el léxico, el nivel morfosintáctico y el desarrollo fonético* tienen una presencia del 6.86% de dichas tareas en las entrevistas sobre las clases y un 16.13% en la Entrevista sobre Creencias. Sobre todo representado por aquellas acciones docentes que tienen que ver con la enseñanza del vocabulario como por ejemplo:

“Pues hacemos un poquito el libro seguimos pues lo que vaya haciendo, las actividades que vengan en los libros...en el libro dan palabras que no sabe, no están adaptados porque les ponen palabras que ni ellos entienden” (Entrevista sobre Creencias) o “o si sale azul, pues tenemos que decir cosas azules” (Entrevista 1) o “esto son dibujos para decir cuando no se les ocurre ninguna palabra” (Entrevista 1) o “entonces ellos han ido, hemos hablado de los distintos tipos de árboles, la forma que tienen cada uno, un poquito de vocabulario” (Entrevista 2). También aparecen tareas que tienen que ver con el *desarrollo fonológico*, sobre todo centrado en la correcta articulación de los sonidos, como en “también estamos estudiando las trabadas que todos los nombres suelen tener, ¿ves? Libro, Plato” (Entrevista 1) o “se trabaja así un poquito la pronunciación, bueno ya verás en el video, hoy como era la "jota" les decía que el sonido partía de aquí, como vibraban las cuerdas vocales, entonces lo haces así un poquito anatómicamente como se pronuncia” (Entrevista 3).

Otras tareas muy frecuentes son aquellas que tienen que ver con *1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes*. También en los datos del ESTUDIO 1 aparecían como relevantes la lectura de imágenes o la lectura de pictogramas como un elemento *previo* a la enseñanza de la lengua escrita, parece arraigada la relación que la lectura de imágenes puede tener con la lengua escrita. En este caso estas tareas vienen representadas por algunas como: “después de la poesía solemos hacer una lectura de imágenes del tema que estemos dando” (Entrevista 1), “(Enseñando imágenes) cuando se encontró al gato dice "ui", o la ambulancia dice "io, io" (Entrevista 1), “los pequeñitos no saben lo que dice, lógicamente, pero viendo el dibujo ya saben más o menos el texto” (Entrevista 3). Asimismo, aparecen con relativa frecuencia tareas relacionadas con *1.2.2.1. Expresar a través de imágenes* (2.86% en el total de entrevistas sobre la clase, 3.23% en la Entrevista sobre Creencias) como: “hacen un dibujo después de leer el cuento sobre lo que significa” (Entrevista 1).

		<b>1.3. El aprendizaje del código</b>				
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	F %
<b>1.3.1</b> Habilidades metalingüísticas	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	1 3.23	2 2.28	0 0.00	0 0.00	2 1.14
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	0 0.00	8 9.09	0 0.00	3 4.84	11 6.29
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	1 3.23	16 18.18	2 8.00	8 12.90	26 14.86
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1</b> Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema- fonema	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.2</b> Enseñar las letras	1 3.23	16 18.18	5 20.00	7 11.29	28 16.00
	<b>1.3.2.3.</b> Enseñar a formar sílabas	0 0.00	1 1.13	0 0.00	7 11.29	8 4.57
	<b>1.3.2.4</b> Enseñar palabras	2 6.45	0 0.00	0 0.00	1 1.61	1 0.57
	<b>1.3.2.5</b> Enseñar frases	0 0.00	2 2.28	0 0.00	0 0.00	2 1.14
	<b>1.3.2.6</b> Enseñar textos	2 6.45	2 2.28	3 12.00	1 1.61	6 3.43
<b>Total</b>		7 22.59	47 53.42	10 40.00	27 43.54	84 48.00

**Tabla 16. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código CASO 1**

Sin duda, la dimensión más presente tanto en términos generales como en cada entrevista, aunque no tanto en la Entrevista sobre Creencias, es la dimensión *1.3. El Aprendizaje del código*. Tiene sentido si se piensa que de forma tradicional las prácticas de enseñanza de la lectura han estado

encaminadas a la enseñanza de la mecánica de la lectura, es decir, a enseñar cómo son las letras y cómo suenan cuando se juntan varias de ellas. De forma sorprendente, en las prácticas que dice realizar esta maestra están totalmente ausentes las tareas que tienen por objetivo enseñar la correspondencia entre fonemas y grafemas, y sin embargo aparecen con una amplísima frecuencia (salvo en la entrevista sobre Creencias) las tareas que enseñan que una letra es de una determinada forma, es decir aquellas tareas que directamente enseñan las letras, obviando el paso de enseñar cómo suenan (1.3.2.2. *Enseñar las letras*). Justo la utilización de una u otra tarea nos puede indicar el perfil docente que tiene esta maestra en relación a la enseñanza de la lengua escrita. Estas tareas vienen representadas por algunas acciones como: “leemos la letra” (Entrevista 1), “ponemos la letra en la pizarra” (Entrevista 1), “(estos libros) tienen las letras troqueladas, yo voy sacando una, y voy preguntando cada uno a uno, y lo ven gracioso porque son, la "c" te puede servir para la "c" o te puede servir para la "d", la "e" que le puedes quitar esta última y te sale la "f" (Entrevista 1), “primero hemos trabajado la lectura rutinaria de todos los días, la lectura del abecedario” (entrevista 2), “porque ellos van centrándose en los detalles y luego ya les viene muy bien, cuando hagan las letras, centrarse en las que van para arriba, para abajo” (Entrevista 2), “te sientas con ellos y les lees (las letras)” (Entrevista 3), “luego ya, en la, en la pizarra magnética que tenemos, hicimos ejercicios con la "jota" que es la que vamos ahora” (entrevista 3).

La presencia de tareas de esta categoría va seguida de otras que tienen que ver con la idea de que lengua oral está compuesta de unidades menores que son las que nos permiten *traducirlo* a la lengua escrita, es decir, tareas que tienen que ver con la conciencia segmental, sobre todo *la conciencia fonológica*: “luego también se hace mucho, pues también, ¿cómo te diría yo? con cualquier fonema que estudiamos, pues estudias cuando va delante, cuando va detrás (sonidos)” (Entrevista 3), “buscar palabras que la tengan (el sonido /x/) (Entrevista 3), “si, mira, lo primero es la i, identificarlas (los sonidos)” (Entrevista 1), o “los mayores que ya lo van buscando (el fonema)” (Entrevista 1). También están muy presentes las tareas que tienen que ver con la conciencia silábica (1.3.1.2. *Conciencia silábica*): “tiramós el dado y si sale tres, pues tenemos que decir palabras que tengan tres sílabas” (Entrevista 1), “si, luego la descomposición en sílabas que lo hacemos con golpes, por ejemplo, pa-lo-ma” (Entrevista 1), “luego ya cuando es más difícil, esto ya para los mayores, si omiten la sílaba final, yo les digo una palabra, y ellos

tienen que omitir la sílaba final, trabajamos así” (Entrevista 1), “les decimos palabras que comiencen por la "ja" (Entrevista 3).

Los datos de esta dimensión nos permiten intuir cuál es la línea de enseñanza de la lengua escrita se suscribiría esta profesora: método fonético. Estos datos serían corroborados con el material editorial que utiliza para enseñar la lengua escrita, que como anteriormente se dijo es *Letrilandia* de la Ed. Edelvives.

Cabe destacar la diferencia notable que existe entre los datos obtenidos en la Entrevista sobre Creencias y los datos obtenidos de las entrevistas sobre cada una de las Clases. En la primera la presencia de esta dimensión es significativamente menor.



<b>1.4. Comprensión textual</b>						
	Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases	
	f %	f %	f %	f %	F %	
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	5 16.11	2 2.28	0 0.00	0 0.00	2 1.14
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	1 3.23	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	6 19.34	2 2.28	0.00	0.00	2 1.14	

**Tabla 17. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual CASO 1**

Una de las dimensiones con menos presencia en las prácticas que declara realizar esta docente son aquellas que tienen que ver con la *Comprensión textual*. Es importante destacar que, como se comentó anteriormente, la conceptualización de la comprensión textual hace referencia al trabajo sobre textos bien narrativos o expositivos con distinto soporte visual, oral o escrito.

Prácticamente sólo aparecen tareas que tienen que ver con la 1.4.2.2. *Macroestructura*, que estaría representada con tareas que implican la construcción de un significado genérico del texto, extraer ideas importantes, detectar qué les ocurre a los protagonistas, etc. Por ejemplo: “y pues luego, hay estas, actividades fijas, pues, como por ejemplo, entablar un diálogo de los personajes” (Entrevista sobre Creencias), “ponerle título al cuento” (Entrevista sobre Creencias) o “jugar un poco con el cuento, o cambiarlo el final” (Entrevista sobre Creencias).

De nuevo, es necesario destacar la diferencia existente entre la Entrevista sobre Creencias y el resto, siendo mucho más notable esta dimensión en la primera.

		<b>1.5. Escritura</b>					
		Entrev. sobre Creencias	Entrev. Clase 1	Entrev. Clase 2	Entrevi. Clase 3	Total Entrevi. Clases	
		f %	f %	f %	f %	f %	
1.5.1. Grafomotricidad	1.5.1.1. Presión para el trazo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	3 4.84	3 1.71	
	1.5.1.2 Direccionalidad del trazo	0 0.00	3 3.40	1 4.00	6 9.68	10 5.71	
	1.5.1.3. Trazado de las letras	0 0.00	2 2.28	2 8.00	2 3.23	6 3.43	
1.5.2. Escritura-Ortografía:	1.5.2.1. Letras	1.5.2.1.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.1.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.1.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.1.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.1.5. Creación indep.	0 0.00	1 1.13	0 0.00	0 0.00	1 0.57
		1.5.2.1.6. Creación con Ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.2. Sílabas	1.5.2.2.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.5. Creación indep.	1 3.23	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	Palabras	1.5.2.3.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.3.2. Copia con ayuda	0	0	0	0	0

		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.3. Dictado indep.	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.5. Creación indep.	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.3. Comp osición escrita	1.5.2.5.1. Copia independiente	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.4. Conve n cion es	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.3. Comp osición escrita	1.5.3.1. Planificación	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.3.3. Evaluación:.	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.4. Conve n cion es	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.4.2. Signos ortográficos	0	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>Total</b>		3	9	3	14	26
		9.67*	10.21**	12.00	22.58***	14.86** ***

\*Dos Unidades de la Entrevista sobre Creencias fueron categorizadas dentro de la categoría 1.5.1. Grafomotricidad

\*\* Tres unidades de la Entrevista 1 fueron categorizadas dentro de 1.5.1. Grafomotricidad

\*\*\* Tres Unidades de la Entrevista 3 fueron categorizadas dentro de 1.5.1. Grafomotricidad

**Tabla 18. Resultados de las prácticas declaradas respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 1**

La inmensa mayoría de las tareas que englobaríamos dentro de la dimensión 1.5. *Escritura* tiene que ver con los procesos motrices implicados en la misma. Las narraciones de la maestra hacían alusión a la grafomotricidad (14.28% en el total de entrevistas sobre la práctica diaria); en un buen número de ocasiones referenciaba aspectos genéricos: “sí, trabajo un poco de grafomotricidad” (Entrevista 1), y en otras ocasiones se especificaba mucho más: “luego tenemos estas letritas que estamos haciendo ahora, ¿ves? que las hacen los niños, cogen una de cada, yo lo que luego hacer es que yo les pongo la flechita para que ellos sepan por donde tienen que hacer el trazado, para que no empiecen a hacer” (1.5.1.2. *Direccionalidad del trazo*; Entrevista 1); “y luego por aquí atrás, una de, para aprender a hacer el trazado, esto en cuanto a la letra, al fonema que hemos introducido hoy” (1.5.1.3. *Trazado de las letras*; Entrevista 2), “intentar ya hacerla (la letra) y todo eso es el proceso” (1.5.1.3. *Trazado de las letras*; Entrevista 3).

		<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>				<b>Total entrevistas clases</b>
		<b>Entrevista sobre Creencias</b>	<b>Entrevista Clase 1</b>	<b>Entrevista Clase 2</b>	<b>Entrevista Clase 3</b>	
		<b>f %</b>	<b>f %</b>	<b>f %</b>	<b>f %</b>	<b>f %</b>
<b>1.61. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	4 16.00	0 0.00	4 2.29
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 1.61	1 0.57
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		0 0.00	0 0.00	4 16.00	1 1.61	5 2.86

**Tabla 19. Resultados respecto a las prácticas declaradas en cuanto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 1**

Aunque la presencia total de esta dimensión es relativamente escasa (2.86% del total de las entrevistas sobre la práctica) tiene una importante presencia en la entrevista 2, en la que la maestra hace alusión hasta en cuatro ocasiones a la importancia que la *discriminación de formas* tiene para el aprendizaje de la lengua escrita: “porque eso también, la descripción de distintas formas de la naturaleza, o de cualquier tipo, les ayuda a discriminar los distintos fonemas (letras)” (Entrevista 2). También aparecen nombrado como elemento importante lograr la *coordinación oculo-manual*: “porque al principio no tenían la coordinación óculo-manual ni nada, entonces al principio es eso coger la presión” (Entrevista 3).

## 2. Principios

		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f	f	f	f	f
		%	%	%	%	%
<b>2.1. Construcción conjunta.</b>		1	0	0	0	0
<b>Lectura conjunta</b>		3.23	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos:</b>	<b>maestro lector</b>	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>		0	9	0.00	0.00	9
		0.00	10.23			5.14
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>		0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>2.5.4. Manejar libros</b>	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	2	2	0	3	5
		6.45	2.28	0.00	4.84	2.86
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	0	0	0	1	1
		0.00	0.00	0.00	1.61	0.57
	<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>		0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.9. Utilizar distintos tipos de textos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.10. Utilizar la biblioteca del centro	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	3 9.67	11 12.51	0 0.00	5 8.07*	16 9.14*

\* Una unidad de la Entrevista 3 fue asignadas a la categoría general 2.6

**Tabla 20. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios CASO 1**

Los *principios* que enmarcan la enseñanza de esta profesora tienen una presencia relativamente escasa en el total de las prácticas que declara realizar. Se puede comprobar cómo las tareas que mayor presencia tienen son aquellas que hacen alusión a la necesidad de utilizar textos que sean próximos a los alumnos (2.3. *Utilización de textos próximos*; 5.14%): “mira, esta es la primera lectura que suelen hacer, yo cogí los dibujos de Snoopy y la niña esta, y busqué situaciones en las que tenía que decir, por ejemplo, la "e", que si no lo oyes dices "eeee", buscas situaciones que, Snoopy se está riendo, ponen cosas próximas a ellos” (Entrevista 1). También aparecen acciones que implican la colaboración de las familias en el proceso de alfabetización como puede ser el intercambio de libros (2.6.1. *Traer y llevar libros*): “si, si, tenemos un libro viajero muy bonito, que lo estamos haciendo con centros de interés de lo que vamos dando” (Entrevista sobre Creencias); “y luego pues de eso tenemos muchas, espérate, luego tenemos los cuadernos viajeros que también son de lectoescritura, está como una, no se, una explicación a los padres para que les ayude” (Entrevista 1); “porque este libro se lo llevan a casa cada uno” (Entrevista 3).

### 7.4.1.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas.

Como se expuso anteriormente, el análisis de las prácticas de aula se realizará en dos niveles. En primer lugar se analizarán las A.T.A.s presentes en cada una de las clases, lo que nos permitirá obtener una visión global de lo que ocurre en el aula. En segundo lugar, descenderemos en el análisis hacia las tareas, que nos permitirá comprender qué es lo que ocurre en el aula cuando la profesora enseña la lengua escrita.

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 1:55-23.39 (22 minutos, 14 segundos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 00:00-16.20 (16 minutos, 20 segundos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 00:00 – 10:05 (10 minutos, 05 segundos)
A.T.A RECITADO DE POESÍA. 5:00- 11:00 (6 minutos)	A.T.A. EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 16:20-50:20 (34 minutos, 20 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 10:05 – 18:10 (8 minutos, 5 segundos)
A.T.A EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR. 23:39 -43:50 (20 minutos, 11 segundos)	A.T.A REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 50:20 – 1:29:15 (39 minutos, 35 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 18:10 -1:25:15 (1 hora, 7 minutos, 5 segundos)
A.T.A LECTURA EN VOZ ALTA 43:50-51:00 (7 minutos, 50 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA CON TIC 1:24:33-2:00:21 (36 minutos, 28 segundos)	A.T.A REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 1:25:15 -2:10:15 (45 minutos)
A.T.A REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL SOBRE L.E. 51:00-1:40:03 (40 minutos, 03 segundos)	A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA 2:00:01 -2:11:47 (11 minutos, 46 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:10:15 – 2:21:26 (33 minutos, 11 segundos)
A.T.A REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL CON TIC 1:19:32 – 2:00:13 (41 minutos, 21 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:11:47 -2:43:21 (32 minutos, 14 segundos)	A.T.A.REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO 2:21:26 -3:29:30 (1 hora, 8 minutos, 4 segundos)

<p>A.T.A. VISONADO DE PELÍCULA 2:00:13 – 2:19:57 (19 minutos, 44 segundos)</p>	<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 2:22:40 -3:01:25 (39 minutos, 15 segundos)</p>	<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 3:29:30 -3:49:23 (19 minutos, 93 segundos)</p>
<p>A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:21:03 -3:53:19 (92 minutos, 16 segundos)</p>	<p>RECREO 3:01:25 -3:23:00 (22 minutos, 15 segundos)</p>	<p>RECREO 3:49:23 -4:00:00 (11 minutos, 17 segundos)</p>
<p>A.T.A. EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 2:40:04-2:53:19 (13 minutos, 15 segundos)</p>	<p>A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 3:23:00 – 3:42:07 (19 minutos, 7 segundos)</p>	<p>A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 4:00:00 -4:18:50 (18 minutos, 50 segundos)</p>
<p>A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:53:19 -2:59:35 (6 minutos, 16 segundos)</p>	<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 3:42:07 – 4:16:07 (34 minutos, 07 segundos)</p>	<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 4:18:50 – 4:54:00 (35 minutos, 50 segundo)</p>
<p>RECREO 2:59:35 – 3:26:29 (27 minutos, 34 segundos)</p>	<p>A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 4:16:07 -4:46:09 (30 minutos, 02 segundos)</p>	<p>A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 4:40:15-4:54:00 (14 minutos, 15 segundos)</p>
<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 3:26:29 – 4:34:12 (68 minutos, 23 segundos)</p>		
<p>A.T.A. EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 3:26:29 -3:34:40 (8 minutos, 11 segundos)</p>		
<p>A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES (4:00:04 – 4:45:12) (45 minutos, 8 segundos)</p>		
<p>Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 1 hora, 35 minutos, 51 segundos</p>	<p>Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 1 hora, 27 minutos, 10 segundos</p>	<p>Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 1 hora, 36 minutos</p>

Tabla 21. Mapa de A.T.A.s CASO 1



Enmarcadas por una línea gruesa aparecen señaladas las A.T.A.s en las que se trabaja la lengua escrita y en línea recta aquellas actividades que tienen que ver con otro contenido escolar. Sólo se han señalado aquellas A.T.A.s relacionadas con la lengua escrita cuándo aparecían emisiones, ordenes, indicaciones o tareas de la maestra relacionadas con la misma. Por ello, se verá en distintos casos, algunas A.T.A.s como Juego libre por rincones sólo ha sido señalado en algunas clases.

Como se puede observar en todas las clases, además del trabajo de rutinas e iniciación a la clase, dónde se realizan tareas directamente relacionadas con la enseñanza inicial de la lengua escrita, como la lectura del abecedario, aparece siempre un periodo de tiempo dedicado exclusivamente a este aprendizaje. Encontramos que en todas las clases se dedica en torno a la hora y media de trabajo sobre la lengua escrita a través de actividades con distinto formato. Se puede comprobar cómo el resto de jornada escolar, salvo algunas A.T.A.s parece dedicado a otros menesteres que en principio no tendrían que ver con la lengua escrita como el trabajo lógico-matemático o el trabajo sobre el conocimiento del entorno. En este caso, la profesora realiza el trabajo explícito sobre la lengua escrita de manera individual.

Si se analiza cuidadosamente los tiempos de duración de las A.T.A.s se comprueba cómo se simultanean distintas actividades de tal forma que mientras unos alumnos participan de una actividad, otros alumnos realizan una actividad diferente. Podría pensarse que se trata de un caso especial por el hecho de que este aula esté conformado por distintos niveles, sin embargo, como se podrá comprobar a lo largo de este trabajo, la realización simultánea de actividades parece un rasgo característico de la Educación Infantil.

A continuación se mostrará un análisis pormenorizado de las tareas que conforman la enseñanza de la lengua escrita por parte de esta profesora.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Clase 1</b>	17 <b>13.08</b>	15 <b>11.54</b>	44 <b>33.85</b>	36 <b>27.69</b>	13 <b>10.00</b>	0 <b>0.00</b>	5 <b>3.84</b>	130 <b>100</b>
<b>Clase 2</b>	14 <b>18.92</b>	12 <b>16.22</b>	18 <b>24.33</b>	20 <b>27.02</b>	8 <b>10.81</b>	1 <b>1.35</b>	1 <b>1.35</b>	74 <b>100</b>
<b>Clase 3</b>	15 <b>19.23</b>	14 <b>17.94</b>	12 <b>15.38</b>	16 <b>20.53</b>	15 <b>19.23</b>	1 <b>1.28</b>	5 <b>6.40</b>	78 <b>100</b>
<b>Total</b>	46 <b>16.31</b>	41 <b>14.54</b>	74 <b>26.24</b>	72 <b>25.55</b>	36 <b>12.76</b>	2 <b>0.71</b>	11 <b>3.89</b>	282 <b>100</b>

**Tabla 22. Resultados de las prácticas observadas. CASO 1**

Un análisis general de los totales de sus prácticas nos permite ver, que en términos globales esta profesora realiza tareas de todas las dimensiones con una presencia bastante equilibrada. Se puede comprobar cómo las dos dimensiones más presentes son las que tienen que ver con *1.3. Aprender el código* y *1.4. Comprensión textual*. En todas sus clases se repite el mismo patrón. Cabe destacar la poca presencia de acciones más contextuales o situacionales como pueden ser las que tiene relación con *2. Principios*. A penas aparecen tareas relacionadas con *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales*. A primera vista, se observa un patrón bastante similar en las prácticas que la profesora declara realizar y sus prácticas de aula. Será necesario un análisis más pormenorizado para comprobarlo.

		<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>			
		Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	<b>Total</b>
		F %	f %	f %	F %
<b>1.1.1</b> Comunicarse con otros	<b>1.1.1.1</b> Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.1.2</b> Leer para otros	1 0.77	2 2.70	2 2.56	5 1.77
<b>1.1.2</b> Leer por placer	<b>1.1.2.1</b> Narrar textos	15 11.54	8 10.81	10 12.83	33 11.70
	<b>1.1.2.2</b> Crear textos de forma oral y escrita	1 0.77	4 5.41	3 3.85	8 2.84
<b>1.1.3</b> Obtener conocimiento e información	<b>1.1.3.1</b> Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.2</b> Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.3</b> Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		17 13.08	14 18.92	15 19.23	46 16.31

**Tabla 23. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 1**

Las tareas con mayor presencia de la dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* son las que tienen que ver con *1.1.2.1. Narrar textos* (11.70%), esta distribución se observa de forma individual en cada una de las clases. Algunas de las tareas que ejemplifican esta categoría serían: “Ahora vamos a contar un cuentito, y además vamos a hacer un cuento, como el que hicimos cuando hicimos la luna” (Clase 3), “Vamos a decir la poesía de la primavera (Clase 2), “Qué bonita la U. Qué bonita la U. La habéis visto bien? ¿Os acordáis de la canción de la U? U, U, U, dos deditos tienes tu (cantando), si los abro, si los cierro, siempre me queda la U. U, U, dos deditos tienes tú”. (Clase 1). Sin duda la utilización de canciones, cuentos o poesías son una de las tareas más presentes en las prácticas de esta maestra, utilizándolas con el fin de motivar a los alumnos, y utilizándolas para transmitir contenido escolar.

También aparecen tareas relacionadas con *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita* (2.84%), sobre todo en las clases 2 y 3, donde se invita a los niños a

que expresen guiados por preguntas qué es lo que han hecho, cómo se lo han pasado, etc. “Profe: Bueno Alejandra y ¿tú cuando tienes miedo de una cosa qué sueles hacer? -Niña: yo no tengo miedo de nada. -Profe: ¿De nada de nada? -Niña: no -Profe: Claro, porque hay que ser valiente y no tener miedo y a veces cuando tienes miedo de algo...¿eh?” (Clase 2).

Las tareas que tienen relación con *1.1.1.2. Leer para otros* (1.77% del total) se configuran a partir de la lectura de un cuento por parte de la profesora, es decir es ésta la que, por diversos motivos, selecciona un cuento y se lo lee a los niños (Clase 2 y 3).

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>f</b>	
	<b>f</b>	<b>F</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	
<b>1.2.1. Juego simbólico</b>	<b>1.2.1.1. Mimo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.2. Representaciones teatrales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.3. Juego de roles en rincones</b>	0 0.00	1 1.35	2 2.56	3 1.06
	<b>1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.2.2. Dibujo</b>	<b>1.2.2.1. Expresar a través de imágenes</b>	2 1.54	0 0.00	2 2.56	4 1.42
	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	8 6.15	9 12.17	6 7.69	23 8.16
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	4 3.08	2 2.70	3 3.85	9 3.19
	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	1 0.77	0 0.00	1 1.28	2 0.71
<b>Total</b>	15 11.54	12 16.22	14 17.94	41 14.54	

**Tabla 24. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación CASO 1**

El mayor número de tareas en la dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* son aquellas que tienen que ver con la utilización del dibujo como sistema de representación, sobre todo con 1.2.2.2. *Leer e interpretar imágenes* (8.16%) como en “(mostrando una lámina) ahí veis al

niño que no sabe andar todavía, va gateando, va gateando. Entonces dice “cuando yo era bebe, no sabía andar, ahora sé correr, montar en bicicleta y nadar” Está comparando lo que hacía de pequeño, que sólo sabía gatear, no sabía andar.” (Clase 3). Habitualmente, la profesora muestra una imagen, a veces perteneciente a un cuento, pero no en otras ocasiones, y da claves que permite a los alumnos anticipar qué es lo que se van a encontrar en el texto y les ayuda a interpretar la imagen: “(Enseñando un dibujo) Mira, ahora ya salí del pueblo y empezó a andar por el caminito, por el caminito hacia el bosque” (Clase 2).

También el *desarrollo léxico-semántico* está presente en las prácticas de esta profesora (3.19%), como por ejemplo en: “¿Cómo se llaman las plantas pequeñas? Ar- Niñas/os: Arbustos. - Profe.: Arbustos. Si son grandes se llaman árboles. Si son plantas altas como, como un árbol, se llaman árboles, pero si son pequeñitas, así más o menos, así, se llaman arbustos” (Clase 1) o “Un uso es como un palito, un palito así, que se usa para hacer lana, ¿sabéis como es los hilos de lana? eh, se coge un trocito de lana -Niño: yo he hecho una chaqueta de lana -Profe: claro y luego se le va dando vueltas alrededor del palito, se le va haciendo hilo, hilo de lana y se le llama un uso, un uso ¿os acordáis del cuento de la bella durmiente? Que se pica en el dedo con un uso, con un uso y se quedo dormidita”. (Clase 2) o “A ver, ¿quién trabaja en un supermercado? Mira, ¿Quién trabaja en un supermercado? - Niños: La carnicera. - Profe.: La carnicera. ¿Quién más trabaja en el supermercado?” (Clase 3).

Aunque con una presencia menor, también aparecen dos tareas relacionadas con el *Desarrollo fonético*, en ambas ocasiones se trata de ayudar a los niños a tomar conciencia del punto de articulación de los sonidos para que sepan identificarlo cuando se enfrenten a la grafía: “estamos estudiando la letrita j, la de la risa, la que decimos con la garganta. Que decimos ja, je, ji, tocáis aquí un poco para que veáis como vibra (señalando la garganta). Mira, ponemos la manita aquí en la garganta, aquí arriba, arriba en la garganta, ¿Veis como al decir ja se mueve un poquito ahí las cuerdas? Las cuerdas que tenemos de la voz, ¿Eh? Ja, je, ji, jo, ju.” (Clase 3).

<b>1.3. El aprendizaje del código</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	1	2	3		
	f	f	f	f	
	%	%	%	%	
<b>1.3.1 Habilidades metalingüísticas</b>	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	0 0.00	0 0.00	1 1.28	1 0.35
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	5 3.85	0 0.00	0 0.00	5 1.77
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	4 3.08	2 2.70	1 1.28	7 2.48
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.2 Enseñar las letras</b>	19 14.61	11 14.87	7 8.98	37 13.12
	<b>1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas</b>	10 7.69	3 4.06	1 1.28	14 4.97
	<b>1.3.2.4 Enseñar palabras</b>	4 3.08	2 2.70	2 2.56	8 2.84
	<b>1.3.2.5 Enseñar frases</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.6 Enseñar textos</b>	2 1.54	0 0.00	0 0.00	2 0.71
<b>Total</b>	44 33.85	18 24.33	12 15.38	74 26.24	

**Tabla 25. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 1**

Las tareas más abundantes de la dimensión *1.3. Aprendizaje del código* tienen que ver con la *enseñanza de las letras* (13.12%), seguido de *enseñar a formar sílabas* (4.97%) y *Enseñar palabras* (2.84%). Esta distribución de tareas correspondería a un método fonético de enseñanza de la lectura. La profesora primero enseña los nombres de las letras, a través de la lectura del abecedario

(Clases 1, 2, y 3), o a través de analogías: “A ver, tiene un palito y dos lunitas ¿Cuál es? Díselo – Niña: La B” (Clase 1) o “hacemos una letra de hoy que hoy nos toca la letra “S”, la de “silencio” (Clase 2). Después enseña a formar sílabas que contengan la letra que se está trabajando: “Si tenemos una a y una i, ¿cómo decimos? AAAAAA IIIIII” (Clase 1), “a la S no la gusta estar solita, ¿verdad? a ver con quién la juntamos, con quién la juntamos primero. Subo, bajo, bajo con la barriguita, le hago la mano y le pongo una...a ver qué letrita le pongo - Niño: una o -Profe: Una a. Y me dice sa, sa” (Clase 2) o “. Ya sabéis si la letra jota tiene la o pues sale jo si tiene la e, je, si tiene la a, ja, si tiene la o, jo”. En último lugar trabajaría palabras que contenga los sonidos que los niños ya conocen: “La ele con la o. ¿Cómo dice esta? LIIIIIIlo, IIIIIlo. Y si yo le pongo otra ele, otra ele aquí juntita y una a, ¿cómo me dirá? Loola. Le pongo a, ¿verdad? y me dice lo-la. Esta es muy difícil. Ese como la de la de los mayores. La palabra lo-la.” (Clase 1).

En relación con la conciencia segmental, aunque en menor medida que en el aprendizaje directo del código, aparecen algunas tareas relacionadas, sobre todo, con la *conciencia fonológica* (2.48% del total), con una distribución bastante similar en todas las clases. Algunas tareas que ejemplificarían cómo esta profesora trabaja la conciencia de los sonidos son: ¿Qué es esto? ¿Qué es? - Niñas/os: Un elefante. - Profe.: Elefante, ¿Por qué empieza? ¿Por? Por la e. Pues subes la e. Eeeee - le - fan-te” (Clase 1) o “Es un abrigo. Busca a, a, a, ¿Cuál es la a? A - Bri - Go. ¿Cuál es la a? Súbela (Los niños en el ordenador tienen que asociar una imagen con la vocal por la que comienza)” (Clase 1). La presencia de tareas de conciencia silábica es menor (1.77%) y sólo está presente en la Clase 1: “(Haciendo rimas) A ver, si yo os digo en el río, tenéis que buscar la que acabe en ío”



<b>1.4. Comprensión textual</b>					
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total	
	f %	f %	f %	f %	
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	9 6.92	1 1.35	5 6.42	15 5.33	
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	10 7.69	7 9.46	3 3.85	20 7.09
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	13 10.00	6 8.11	7 8.98	26 9.23
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	1 1.35	1 1.28	2 0.71
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	2 1.54	2 2.70	0 0.00	4 1.42
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	1 1.35	0 0.00	1 0.35
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	2 1.54	2 2.70	0 0.00	4 1.42
<b>Total</b>	36 27.69	20 27.02	16 20.53	72 25.55	

**Tabla 26. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 1**

Las unidades de registro relacionadas con la *1.4. Comprensión textual*, son unas de las más presentes en las prácticas de esta profesora (25.55%). Aunque en pocos casos media un texto escrito, es cierto, que la profesora da claves a los alumnos, muchas veces en forma de preguntas, que les permite acceder al significado de una forma más completa cuando utiliza narraciones orales e incluso visuales, como películas de cuentos. Las acciones docentes más frecuentes son las que tienen que ver con la *macroestructura*, es decir, con la extracción de ideas principales a través de resúmenes o preguntas que permitan obtenerlas, ir anticipando elementos textuales que pudieran aparecer, etc. (9.23%). Estas acciones tienen lugar en el transcurso de una narración,

por ejemplo: “(Este cuento) es muy bonito, hoy es de un niño que...o de una niña da igual, que iba diciendo lo que podía hacer de pequeño y lo que puede hacer de mayor, ¿eh?” (Clase 3), “(Recitando una poesía sobre el nacimiento de un tulipán) No puede salir, entonces, entonces, quiere que llueva, quiere que llueva. ¿Por qué quiere que llueva? Porque cuando llueve, la tierra se moja y se pone blandita. Entonces el tulipán ya puede salir ¿eh?, como la plantita del otro día”. (Clase 1).

También aparecen acciones relacionadas con la *microestructura* (7.09%), es decir, acciones encaminadas a asegurar que los niños pueden seguir el hilo conductor de la narración, explicando palabras desconocidas, haciendo inferencias por los alumnos, etc. “(Recitando una poesía) Y dice el tulipán: Noo, que me enfrío; pues en el regato. Noo, que me mato; pues en el nevero. Noo, que me muero. El nevero es como un pozo muy grande, muy grande, muy grande, donde meten la nieve, ¿Eh?. Antes no había neveras y metían la nieve en los neveros, un pozo grande, y cuando querían enfriar alguna cosa en verano, la metían en el nevero. O, si no, sacaban nieve para enfriar las bebidas, los refrescos, la comida que se estropea con el calor del verano pues la meten en nieve para enfriarla ¿eh? Eso es el nevero” (Clase 1); “Nadie sabe cómo ha sido, ha despertado la rama, el almendro ha florecido. “ha despertado la rama” quiere decir que las ramitas de los arboles estaban muy secas del invierno, ¿Verdad? Muy secas, estaban así como un palito y ahora le empiezan a salir hojas, unos botoncitos que se llaman brotes, luego le salen las flores, eh, por eso dice que ha despertado la rama, eh y se está poniendo verde como la de ese arbolito” (Clase 2).

Asimismo aparecen tareas relacionadas con la *activación de conocimientos previos* (5.33%), que permiten a los alumnos conectar lo que ya saben con la información nueva que están recibiendo: “Y ahora sale una niña peinándose en el cuarto de baño mirándose al espejo, con su amiga, y dice “cuando yo era pequeña casi no tenía pelo” claro los bebés cuando son pequeñitos casi no tienen pelo. Ahora me hago trenzas, coletas y a veces me pongo lazos, como Melani, como Alejandra, como Miriam, que a veces se hacen coletitas, se ponen lazos, son muy presumidas” (Clase 3); “(Tras contar un cuento) luego seguramente cuando se quería esconder se iba al bosque porque ya no tenía miedo de ir. ¿Y Adrián de qué tiene miedo? ¿Algunas veces te da miedo de algo? ¿De qué tienes miedo? ¿No tienes miedo cuando tu mamá te apaga la luz de la habitación y se marcha?” (Clase 2); “(Recitando una poesía) Pero,

cuando nota que la tierra está un poquito caliente, ya quiere salir, quiere salir. Como la tierra está muy dura, no puede, su tallito, ¿os acordáis del tallito que subía la planta para arriba?” (Clase 1).

En menor medida que las categorías anteriores, aparecen algunas tareas relacionadas con los procesos de regulación de la comprensión, en este caso, se trata de una regulación externa, tales como *Planificar* o fijar el objetivo de la lectura (1.42%) como en “Hoy es el día del árbol, por eso tenemos que hacer un cuentito de árboles, ¿mm? Pero ahora también vamos a contar un cuento de árboles, hoy todo de árboles, porque es el día del árbol, ¿mm?” (Clase 2) o “¿Por qué vamos a estudiar hoy la poesía del Tulipán? Porque Melanie, está estudiando las plantas ¿Verdad?” (Clase 1). También aparecen algunas tareas que permiten *evaluar* si los niños han *comprendido* o no (1.42%). Cabe destacar la ausencia total de estas tareas de regulación de la comprensión en la Clase 3. Es posible pensar, que no se trata de acciones muy sistematizadas en la práctica de la profesora sino que aparecen en algunas ocasiones.

<b>1.5. Escritura</b>						
		Clase <b>1</b>	Clase <b>2</b>	Clase <b>3</b>	<b>Total</b>	
		f %	f %	f %	f %	
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	1 1.28	1 0.35	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	3 2.30	1 1.35	0 0.00	4 1.42	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	1 0.77	4 5.41	0 0.00	5 1.77	
	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	1 0.77	0 0.00	0 0.00	1 0.35
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00		0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00		0 0.00	0 0.00	0 0.00	

	1.5.2.2.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.2.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.2.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.3. Palabras	1.5.2.3.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	1 1.28	1 0.35
	1.5.2.3.4. Dictado con ayuda	2 1.54	0 0.00	2 2.56	4 1.42
	1.5.2.3.5. Creación indep.	0 0.00	1 1.35	1 1.28	2 0.71
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	1 0.77	0 0.00	0 0.00	1 0.35
	1.5.2.4.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	3 3.85	3 1.06
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3. Com posic ión escri ta	1.5.3.1. Planificación	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.3. Evaluación:.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4. Conv encio nes	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	2 1.54	2 2.70	3 3.85	7 2.49
	1.5.4.2. Signos ortográficos	1 0.77	0 0.00	1 1.28	2 0.71
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	2 1.54	0 0.00	3 3.85	5 1.78
<b>Total</b>	13 10.00	8 10.81	15 19.23	36 12.76	

Tabla 28. Prácticas observadas respecto a la dimensión 1.5. Escritura CASO 1

Antes de comenzar a comentar los resultados obtenidos del análisis de la dimensión *Escritura* es necesario recordar que en esta clase hay niños de 3, 4 y 6 años, siendo ésta misma variedad de edades y niveles lo que nos puede permitir comprender la variedad de tareas que aparecen. Por ejemplo, unas de las tareas más trabajadas son las que tienen que ver con la *grafomotricidad* (3.54%), relacionadas con la direccionalidad del trazo (1.42%) o con el trazado de las letras (1.77%), se puede comprender este hecho si pensamos que son tareas que ocurren con mayor frecuencia en las primeras edades cuando los niños están desarrollando aún las destrezas grafomotrices que les permitirán desarrollar la escritura.

También están presentes tareas relacionadas con la escritura de letras, palabras o frases, en este caso casi siempre con ayudas. Por ejemplo, se realizan dictados con ayudas tanto de letras (0.35%) como de palabras (1.42%): “Ahí tienes que poner furgoneta, pones fur-go-ne-ta” (Clase 3).

No obstante, las tareas más realizadas, en este caso, son aquellas que tienen que ver con las convenciones de lo escrito, como diferenciar mayúsculas y minúsculas (2.49%): ¿Ya? i, i, i, (cantan todos) tiene un punto en la cabeza; i, i, i tiene un punto chiquitín. Um. Pero esta no tiene puntito, ¿por qué no tiene puntito? Niños: Porque es la i griega. - Profe.: Porque es la mayúscula. A la mayúscula no la han puesto su puntito (Clase 1); o con conocer distintas reglas ortográficas (1.78%): ¿Pues qué tienes que poner? París con mayúscula... (Clase 3).

		1.6. Procesos perceptivos y maduracionales			Total
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	
		f %	f %	f %	F %
1.6.1. Discriminación auditiva	1.6.1.1. Sonidos ambientales	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos	0 0.00	0 0.00	1 1.28	1 0.35
	1.6.1.3. Sonidos fonéticos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.6.1.4. Secuencias rítmicas	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.6.2. Discriminación visual	1.6.2.1. Discriminación de formas	0 0.00	1 1.35	0 0.00	1 0.36
	1.6.2.2. Discriminación figura-fondo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.6.3. Lateralidad		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.6.4. Coordinación oculo-manual		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.6.5. Esquema corporal		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
Total		0 0.00	1 1.35	1 1.28	2 0.71

**Tabla 29. Prácticas observadas respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 1**

De la dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* tan sólo aparecen dos tareas, una relacionada con la discriminación auditiva de sonidos onomatopéyicos (0.35%): “- Profe.: Miriam, ¿qué hay aquí? - Profe.: Una oveja. Y, la oveja ¿cómo hace: cua, cua? - Niños: No. Beee. - Profe.: Ah, beeee. Pues con un rotulador, chicos, tenéis que llevarla hasta donde dice - Niñas/os: Beee”. (Clase 3). La segunda de las tareas que aparece en esta dimensión tiene que ver con la discriminación de formas: “Fijaros que libro tan bonito, es un libro con árboles, a ver, mirad, aquí tenemos dos clases de pinos que hay, un pino que es muy alto muy alto y tiene una copa pequeñita, así redonda, redondeada es el pino que da piñones, ehh, los piñones nacen aquí en esta piñita” (Clase 2). Es necesario explicar que esta tarea fue codificada en la categoría discriminación de formas porque fue la propia profesora la que explicó en la entrevista posterior que tal había sido su objetivo al realizar la actividad.

<b>2. Principios</b>				
	Clase	Clase	Clase	Total
	1	2	3	F
	f	f	f	F
	%	%	%	%
<b>2.1. Construcción conjunta.</b>	0	0	0	0
<b>Lectura conjunta</b>	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	1	0	0	1
	0.77	0.00	0.00	0.35
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	3	0	1	4
	2.30	0.00	1.28	1.42
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	0	0	0
		0.00	0.00	0.00
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	0	0	1
		0.00	0.00	1.28
	<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	
<b>2.5.4. Manejar libros</b>	1	0	2	3
	0.77	0.00	2.57	1.06
<b>2.6. Hacer partícipe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	0	1	1
		0.00	1.35	1.28
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	0	0	0
		0.00	0.00	0.00
	<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	
<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	
<b>Total</b>	5	1	5	11
	3.84	1.35	6.41	3.89

\* Una unidad de la Entrevista 3 fue asignadas a la categoría general 2.6

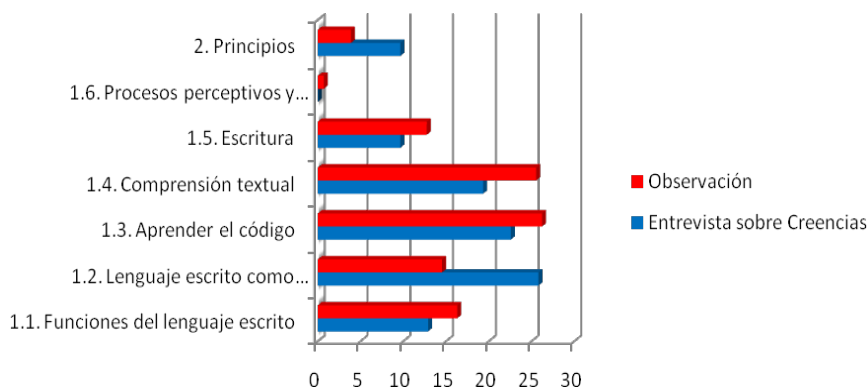
**Tabla 30. Resultados prácticas observadas respecto a los Principios. CASO 1**

Las prácticas que tienen que ver con aspectos más situacionales o más contextuales, con los *principios* que guían las prácticas, aparecen de forma muy escasa (3.89% del total), la mayoría de ellas relacionada con la utilización de textos próximos y cercanos a los niños para transmitir

el contenido (1.42%) o con la creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito utilizando y manejando libros en el aula (1.06%).

#### 7.4.1.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.

Una vez analizadas las prácticas que la profesora declara realizar y las prácticas obtenidas tras la observación de lo que acontece en el aula de forma aislada, es necesario establecer algún tipo de comparación entre ambas. Para ello, se recurrirá en primer lugar a establecer una comparación entre los datos obtenidos en la Entrevista sobre Creencias y la observación de aula, que se puede observar en el Gráfico 8. En segundo lugar, se realizará una comparación entre los datos obtenidos de las entrevistas sobre las prácticas y las prácticas mismas, que se puede observar en el Gráfico 9.

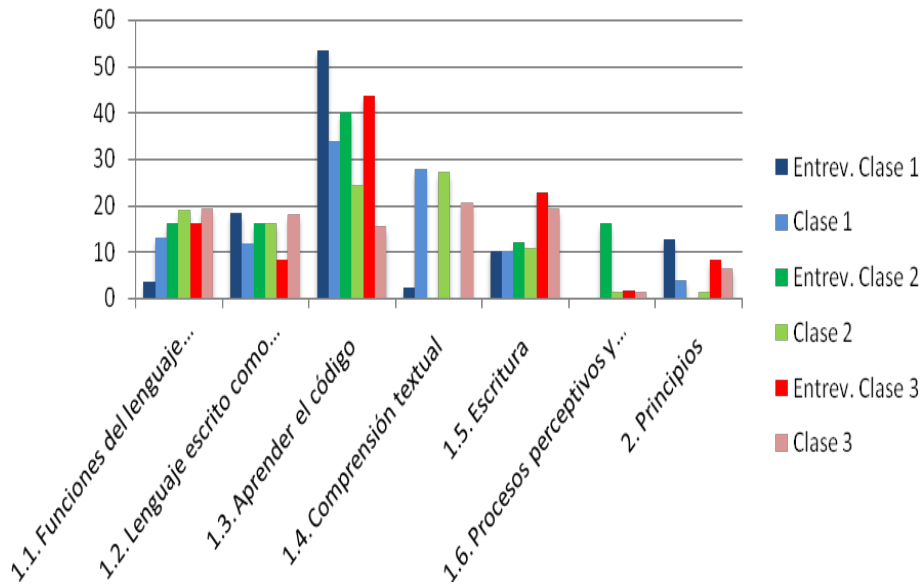


**Gráfico 8. Comparación entre Entrevista sobre Creencias y observación. CASO 1**

Como se puede observar en el gráfico 8, aunque no hay una equivalencia porcentual exacta entre las distintas dimensiones si que se puede intuir una tendencia similar en cuanto a lo que la profesora explica qué para ella es relevante en la Entrevista sobre Creencias y cómo lleva a cabo la práctica. Quizá, encontremos una salvedad en las dimensiones 1.2. *El lenguaje escrito*



como sistema de representación y 2. Principios, mucho más presentes en la entrevista que en lo que efectivamente ocurre en la práctica.



**Gráfico 9. Comparación entre Entrevistas sobre la práctica y observación. CASO 1**

Aunque se puede observar, igual que en la comparación con la Entrevista sobre Creencias, una tendencia similar en las entrevistas y lo que tiene lugar de forma efectiva en la práctica en todas las clases observadas, podemos encontrar diferencias importantes en dos dimensiones: *1.4. Comprensión textual* y *1.3. Aprender el código*. En el primer caso, encontramos una presencia mayor en la observación que en las entrevistas. La profesora puede no tener conciencia de que cuándo está ayudando a sus alumnos a comprender narraciones en distinto formato, esta cimentando las bases para que puedan enfrentarse a tareas de comprensión textual más adelante. Es un claro ejemplo de lo difícil que resulta que la información aportada por la investigación científica acabe llegando a las aulas. El investigador, al tener en su mente esta

idea, categoriza las tareas como elementos que trabajan la comprensión textual, mientras que el maestro, que desconoce esta teoría, no le atribuye tal intencionalidad.

En el segundo caso, la enseñanza del código escrito, encontramos diferencias en el sentido contrario. Está mucho más presente en las narraciones que la maestra hace que en las prácticas observadas donde su presencia es mucho más moderada. Una posible explicación puede hallarse en la idea extendida de que enseñar a leer y a escribir consiste únicamente en enseñar el código, razón que explicaría por qué las narraciones de la maestra se centran casi en un 50% en explicar cómo ayuda a los niños a que aprendan estas habilidades básicas.

#### **7.4.1.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora?**

Tras valorar los datos obtenidos del análisis de las entrevistas y las prácticas observadas, podemos concluir que esta maestra mantiene una postura bastante integral de la enseñanza inicial de la lengua escrita.

Utiliza un buen número de cuentos, canciones, retahílas y poesías que acercan a los alumnos el sentido de la lengua escrita como una fuente de placer y disfrute. Asimismo, realiza tareas que tienen que ver con transmitir el sentido representacional de la lengua, utilizando las imágenes como forma de interpretar la realidad cuando aún no se domina el código escrito. También aparecen tareas relacionadas con la estimulación del lenguaje oral como elemento previo al conocimiento de la lengua escrita.

En relación a la enseñanza del código, esta profesora utiliza un patrón muy clásico de enseñanza: primero enseña el nombre de las letras a los niños, frecuentemente valiéndose de analogías que les permitan recordar los nombres. A continuación, enseña cómo formar sílabas, y cuando este conocimiento está adquirido enseña a juntar sílabas para formar palabras. Con los niños más mayores, utiliza la lectura de pequeños textos que son leídos en voz alta.

Es notable el trabajo sobre la comprensión textual, utilizando un patrón sencillo y fácilmente utilizable que permite a los alumnos ir poniendo en juego estrategias que les permitirán enfrentarse de forma efectiva con la

## *Estudio 2*

comprensión lectora cuando sean más mayores: activa conocimientos previos que los alumnos puedan tener, establece una meta de lectura cercana y próxima al conocimiento infantil, aclara el significado de palabras no conocidas para ayudar a los niños a seguir el hilo de la narración y hace pequeños resúmenes que facilitan a los alumnos alcanzar la comprensión del texto. No obstante, no aparecen tareas relacionadas con la supervisión o la evaluación de la comprensión.

La escritura parece relegada a un lugar menos predominante, apareciendo sobre todo tareas relacionadas con la estimulación grafomotriz. La escritura del nombre propio es una de las tareas que tienen relación con la escritura que más aparecen.

Esta profesora mantiene algunas ideas relacionadas con la teoría perceptivista y por tanto, incluye en su enseñanza tareas que tienen que ver con estimular la coordinación oculo-manual y la discriminación de formas.

## 7.4.2. CASO 2

### 7.4.2.1. Descripción del caso

La maestra cuyas prácticas hemos denominado CASO 2 presenta 5 años de experiencia docente, todos en Educación Infantil. El colegio es un centro privado-concertado situado en el centro de una ciudad capital de provincia de tamaño medio. El aula que constituye 3º de Educación Infantil está compuesta por 25 niños de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Ninguno de ellos presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. El libro que se utiliza para trabajar la enseñanza de la lengua escrita es *Letrilandia* de la Editorial Edelvives, que en principio respondería a un método fonético-fonológico de enseñanza de la lectura y la escritura. La maestra afirma no suscribirse a ninguna opción teórica para llevar a cabo sus prácticas de aula. Actualmente trabajan por proyectos en algunos momentos del curso para transmitir ciertos contenidos escolares, en el momento de la recogida de datos se estaba tratando el tema de *los medios de comunicación*.

La profesora manifiesta que la enseñanza inicial de la Lengua Escrita debe trabajarse desde el momento en que el niño está escolarizado, a modo de preparación o estimulación, pero que es entre los 4 y los 5 años cuando la enseñanza debe ser más sistemática porque es en ese momento cuando empieza a aparecer una escritura más formal.

### 7.4.2.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.

A continuación se mostrarán los datos obtenidos tras el análisis de las entrevistas mantenidas con esta profesora.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista	8	9	20	0	15	0	10	62
Creencias	12.90	14.52	32.23	0.00	24.19	0.00	16.16	100

**Tabla 31. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora en la**

## Entrevista sobre Creencias. CASO 2

Los datos obtenidos en la Entrevista sobre Creencias, aunque no muestran que la maestra mantenga una visión integral de la enseñanza inicial de la Lengua Escrita, sí presenta una distribución más o menos equilibrada de las dimensiones que valora como importantes. No obstante, la dimensión que más valora es la *1.3. Aprender el código*.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total entrev clases
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Entrevista Clase 1	2 6.89	0 0.00	0 0.00	0 0.00	27 93.11	0 0.00	0 0.00	29 100
Entrevista Clase 2	0 0.00	1 9.09	5 45.45	0 0.00	4 36.37	0 0.00	1 9.09	11 100
Entrevista Clase 3	0 0.00	0 0.00	3 42.85	0 0.00	3 42.85	0 0.00	1 14.29	7 100
<b>Total</b>	2 4.26	1 2.12	8 17.02	0 0.00	34 72.34	0 0.00	2 4.26	47 100

**Tabla 32. Resultados de las prácticas declaradas en las entrevistas sobre las prácticas. CASO 2**

A simple vista lo primero que destaca de las prácticas que declara realizar esta profesora es la ausencia de tareas relacionadas con las dimensiones: *1.4. Comprensión textual* y *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales*. Por el contrario, las tareas de mayor presencia son las que tienen que ver con la dimensión *1.5. Escritura* y también con *1.3. Aprender el código*. Como se comentó en el análisis del CASO 1, ambas dimensiones pueden entenderse de manera conjunta, global, puesto que en definitiva tratan, al menos en parte, de aquellas acciones educativas que van encaminadas a que los alumnos aprendan la mecánica de la lectura y la escritura, el código escrito, en definitiva. En tal caso, podríamos comprobar cómo ambos tipos de tareas

ocupan un 89.36 % de todas las que la profesora dice haber realizado en las clases, dejando un pequeño porcentaje al resto de las tres dimensiones presentes en sus narraciones sobre su práctica educativa.

A continuación, se mostrará de manera detallada qué tareas configuran la práctica de esta maestra según su relato.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	F %	f %	f %	F %
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.1.2 Leer para otros	3 4.83	2 6.89	0 0.00	0 0.00	2 4.26
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	1 1.61	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	2 3.22	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	1 1.61	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		8 12.90*	2 6.89	0 0.00	0 0.00	2 4.26

\* Una unidad de la entrevista sobre Creencias se categorizo en la categoría general 1.1.2 Leer por placer

**Tabla 33. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 2**

Se puede comprobar cómo la dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* está ligeramente presente en dos de las entrevistas, Entrevista sobre Creencias y Entrevista 1, no aparece en absoluto en otras dos (Entrevista 2 y 3), esto nos

indica que en dos de sus declaraciones sobre su propia práctica la profesora no explica ninguna tarea que tenga que ver con hacer captar a los alumnos las funciones que el lenguaje escrito puede cumplir. Es decir, bajo la óptica de la profesora no realiza ninguna tarea que permita a los alumnos alcanzar esta visión de la lengua escrita.

Cabe destacar que dentro de las tareas que más realiza se encuentran las que responden a 1.1.1.2. *Leer para otros*, (4.83% en la Entrevista sobre Creencias, 4.26% en el total de las entrevistas sobre la práctica) (“leemos muchos cuentos para aprender a leer” –Entrevista sobre Creencias; “también hemos estado leyendo (en voz alta) individualmente” – Entrevista 1) y 1.1.2.2. *Crear textos de forma oral y escrita* (3.22% en la Entrevista sobre Creencias) (“y si está leído en clase lo indicamos para que los niños sean los que los cuenten a través de las ilustraciones y de lo que se acuerden”-Entrevista sobre Creencias). Es importante destacar que en la Entrevista 1, sólo hace alusión a la categoría 1.1.1.2. *Leer para otros* estando totalmente ausentes cualquiera de las demás categorías.

En síntesis, si atendiéramos a los comentarios que la profesora da sobre sus prácticas de aula, podríamos decir que en realidad, las tareas relacionadas con esta dimensión tendrían una escasa presencia en su práctica docente.

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	3 4.84	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	3 4.84	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	3 4.84	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 2.12
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		9 14.52	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 2.12

**Tabla 34. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 2**

Al igual que ocurriera con la dimensión anterior, en la dimensión *1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación*, la presencia de tareas es escasa. Se puede comprobar cómo aparece relatada de forma más amplia en la Entrevista sobre Creencias que en cualquiera de las entrevistas que hacen alusión directa a las prácticas de aula realizadas ese día. Así, se puede observar cómo no aparece ninguna tarea en las Entrevistas 1 y 3 y que tan sólo aparece una en la entrevista 2.

La mayor presencia de tareas de esta dimensión tiene que ver con *1.2.2. Dibujo*, bien en su vertiente expresiva (4.84%) como en su vertiente comprensiva (4.84%), ambas sólo están presentes en la Entrevista sobre Creencias pero totalmente ausente en las entrevistas que explican lo que ha ocurrido en el aula ese día. La primera de las categorías, *1.2.2.1. Expresar a través de imágenes*, vendría representada por las siguientes declaraciones: “en tres años la escritura es mucho más espontánea, es escritura gráfica por así decirlo, son dibujos, pero también es escritura” (Entrevista sobre Creencias) o “pero realmente no lo copian sino que lo dibujan porque eso no es copiar porque todavía no saben lo que es” (Entrevista sobre Creencias). La categoría *1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes* estaría constituido de ejemplos como: “y al contrario que les dan un dibujo y ellos tienen que escribirlo (lo que hay en el dibujo)” (Entrevista sobre Creencias).

Al igual que ocurría en el CASO 1, los ejemplos que aparecen con relación al lenguaje oral, tienen sobre todo relación con la enseñanza de vocabulario



(4.84% en la Entrevista sobre Creencias, 2.12% en el total de las entrevistas sobre la práctica) con tareas como: “utilizamos bits de palabras para el vocabulario” (Entrevista sobre Creencias).

De nuevo, observamos una presencia muy escasa de declaraciones que tengan que ver con esta dimensión.

		<b>1.3. El aprendizaje del código</b>				
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.3.1</b> Habilidades metalingüísticas	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	2 3.22	0 0.00	1 9.09	1 14.28	2 4.26
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	4 6.45	0 0.00	2 18.18	2 28.57	4 8.52
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	3 4.84	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 2.12
<b>1.3.2</b> Enseñanza explícita del código	<b>1.3.2.1</b> Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema	2 3.22	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.2</b> Enseñar las letras	2 3.22	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 2.12
	<b>1.3.2.3.</b> Enseñar a formar sílabas	2 3.22	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.4</b> Enseñar palabras	3 4.84	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.5</b> Enseñar frases	2 3.22	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.6</b> Enseñar textos	0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	20 32.23	0 0.00	5 45.45	3 42.85	8 17.02	

**Tabla 35. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 2**

Aunque las tareas que tienen que ver con la dimensión *1.3. El Aprendizaje del código* parecen estar muy presentes, un análisis en profundidad, permite comprobar cómo es en la Entrevista sobre Creencias donde tienen una presencia extensa real. La ausencia total de tareas de esta dimensión en la Entrevista 1, y la poca presencia de tareas en la Entrevista 2 nos está indicando que quizá la presencia de esta dimensión sea relativa.

Es en la Entrevista sobre Creencias dónde aparecen declaraciones que aluden a prácticamente todas las categorías, salvo la Enseñanza de textos (Categoría *1.3.2.6.*). Cabe destacar la presencia de tareas que tienen que ver con la *conciencia silábica* (“pues trabajamos mucho el silabeo de las palabras”-Entrevista sobre Creencias; “que discriminen el sonido ga, gue, gui, go, gu”-Entrevista 2 o “primero auditivamente las hemos repasado, ca, que, qui, co, cu y luego ya la hemos trabajado en la pizarra”-Entrevista 3). Otras tareas de conciencia segmental también aparecen en los relatos de esta profesora, como *1.3.1.1. Conciencia léxica* en un 3.22% en la entrevista sobre Creencias y 4.26% en el total de las entrevistas sobre la práctica (“también tenemos la palabra y tienen que formar frases con esas palabras”-Entrevista sobre Creencias; “y por último le he asignado a cada uno una palabra diferente y ellos han escrito una frase con esa palabra”-Entrevista 2; o “se ha trabajado discriminación auditiva de palabras”-Entrevista 3). También aparecen algunas tareas relacionadas con la *conciencia fonológica* (4.84% en la Entrevista sobre Creencias, 2.12% del total de las Entrevistas sobre la práctica): “decir palabras que empiecen por determinada letra” (Entrevista sobre Creencias) o “que la tengan (la letra) en medio” (Entrevista sobre Creencias).

Cabe destacar la presencia de tareas que buscan enseñar a los niños las correspondencias entre fonemas y grafemas (categoría *1.3.2.1.*, sólo aparece en la Entrevista sobre Creencias en un 3.22%), ausente en otros casos analizados. Vendría representado por tareas como: “es decir para que /o/ /a/ /l/ para que ellos sepan que relacionen la grafía con el sonido” (Entrevista sobre Creencias).

Si se revisaran las aportaciones de esta docente, podríamos decir que utiliza un método muy tradicional de enseñanza de la lectura y la escritura, partiendo de los fonemas para llegar a las palabras (método fonético): primero las correspondencias fonema-grafema, a la par que se enseñan las letras, después

las combinaciones silábicas, las palabras que esas sílabas forman y frases con esas palabras.

<b>1.4. Comprensión textual</b>					
	Entrev Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total Entrev clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 36. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 2**

Las dimensión *1.4. Comprensión textual* está totalmente ausente de las prácticas declaradas por la docente, tanto en la Entrevista sobre Creencias como en las Entrevistas sobre la práctica. Se podría intuir que quizá para ella no es labor de la Educación Infantil enseñar a comprender textos cuando los

alumnos aún no conocen el código escrito. Sería una visión muy tradicional de la lengua escrita: primero se aprende a leer y a escribir, después llega la comprensión textual.

		<b>1.5. Escritura</b>					
		Entrevi sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases	
		f %	f %	f %	f %	f %	
<b>1.5.1. Grafomotric idad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	1 1.61	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	0 0.00	2 6.90	2 18.19	0 0.00	4 8.52	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	1 1.61	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0 0.00	10 31.09	1 9.09	0 0.00	11 23.40
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	2 3.23	0 0.00	0 0.00	1 14.28	1 2.12
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	3 4.84	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	3 4.84	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.5. Creación indep.</b>	2 3.22	6 24.14	1 9.09	1 14.28	8 17.02

	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	3 4.84	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	0 0.00	9 31.04	0 0.00	1 14.29	10 21.28
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5.2. Copia con ayuda		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5.3. Dictado indep.e		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5.4. Dictado con ayuda		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5.5. Creación indep.		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5.6. Creación con ayuda		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3. Composición escrita		1.5.3.1. Planificación	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.3. Evaluación:.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.2. Signos ortográficos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	15 24.19	27 93.11	4 36.37	3 42.86	34 72.34	

**Tabla 37. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 2**

Como ya se comentó al principio del análisis de este caso, la dimensión *1.5. Escritura* es la más representada en todas las prácticas que declara realizar esta maestra. Al analizar con detalle dichas prácticas, hallamos que las tareas con más presencia son aquellas que tienen relación con la escritura independiente de letras (1.5.2.1.5.) con un 23.40% del total de las unidades registradas de las Entrevistas sobre la práctica, de palabras (1.5.2.3.5.) con un

17.02% y la escritura independiente de frases (1.5.2.4.5.) con un 21.28%. Estos tipos de acciones son realizadas por la profesora a través de muy diversos materiales ya que demanda a los alumnos que escriban, letras, palabras o frases en distintos soportes: “hemos trabajado en la pizarra grande de tizas, en un pizarrín también en tiza, sobre espuma de afeitarse, han escrito también sobre plastilina, con unos punzones, sobre papel con rotuladores. Escribían la letra Q y luego palabras y frases” (Entrevista 3). Bajo la narración común de una única tarea que es necesario categorizar en múltiples categorías, la docente explica cómo para poder transmitir cómo se escriben las letras, palabras o frases utiliza distintas entradas sensoriales, no únicamente la visual. También hace alusión a lo largo de sus narraciones de la utilización de dictados, de letras, palabras o frases como una forma de permitir a los alumnos, primero detectar la presencia de ciertos sonidos y luego escribirlos de forma efectiva, aunque lo hace sobre todo en la Entrevista sobre Creencias: “En tres años ya se mete el dictado de algunos fonemas, de algunos sonidos” (Entrevista sobre Creencias), “el dictado en tercero de infantil ya es de palabras” (Entrevista sobre Creencias), “yo hago dictados... tres tipos de evaluación: Dictados de frases” (Entrevista sobre Creencias).

También el trabajo sobre la grafomotricidad parece relevante, aunque en menor medida que en el CASO 1. En esta ocasión sólo representa un 8.52% en las entrevistas sobre la práctica, con tareas como: sobre todo se observa en el ámbito de la lectoescritura en “cómo han trazado la letra que hemos aprendido” (Entrevista 1) o “se evalúa el trazo” (Entrevista sobre Creencias) o “ya en su libro han escrito la letra "g" en la cuadrícula” (Entrevista 2). Parece importante para esta docente enseñar el correcto trazado de las letras y a encajarlas en una pauta para que los alumnos aprendan la correcta *caligrafía* de las mismas.

<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.6.1. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 38. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 2**

La dimensión *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales* está ausente en lo declarado por esta profesora cuando describe su propia práctica, tanto en la Entrevista sobre Creencias como en las Entrevistas sobre las prácticas. No parece concebir que estos procesos tengan una relación directa con el aprendizaje de la lengua escrita.

<b>2. Principios</b>					
	Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>2.1. Construcción conjunta. Lectura conjunta</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	0 0.00	1 9.09	1 16.66	2 4.26
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	5 8.08	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.4. Manejar libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	3 4.86	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	1 1.61	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	1 1.61	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	10 16.16	0 0.00	1 9.09	1 16.66	2 4.26

**Tabla 39. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios. CASO 2**



La realización de prácticas situacionales o declaración verbal de principios que ofrezcan una visión más contextual de lo que la docente considera relevante en la enseñanza de la lengua escrita viene marcado sobre todo por la utilización de un rincón de la lectura en el aula (8.08% en la Entrevista sobre Creencias) y la implicación de las familias a través de llevar y traer libros de casa al colegio (4.86% de la Entrevista sobre Creencias).

Resulta interesante comprobar la amplia presencia de la categoría 2.5.2. *Utilización del rincón de la lectura* en la Entrevista sobre Creencias (8.08%) y la ausencia de su mención en las entrevistas sobre cada clase comentada. Resulta curioso comprobar cómo una práctica situacional de la lengua escrita, que supone la disposición en el aula de un rincón específico para que los niños puedan leer parece darse tan por supuesta que luego no es mencionada en las narraciones sobre lo que acontece en cada clase. Otra explicación, que será necesario comprobar en el análisis de las prácticas de aula, puede ser que si bien se dispone de un espacio específico para interactuar con los libros no se dispone de tiempos determinados para ello y que más bien sea una especie de complemento a la actividad general del aula.

### 7.4.2.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas.

El análisis a través de la observación de las prácticas de aula de esta profesora nos ha proporcionado el siguiente mapa de A.T.A.s:

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 0.00-20.00 (20 minutos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 00:00-23.55 (23 minutos, 55 segundos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 00:00 – 15:00 (15 minutos)
A.T.A ASAMBLEA NARRATIVA. 20:00- 35.03 (15 minutos, 03 segundos)	A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 23:55-31:14 (7 minutos, 59 segundos)	A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 15:00 – 27:00 (12 minutos)
A.T.A REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E.. 35:03 – 1:53:20 (1 hora, 18 minutos, 17 segundos)	A.T.A REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 31:14 – 1:45:15 (1 hora, 14 minutos, 01 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 27:00 -1:41:00 (1 hora, 14 minutos)
A.T.A LECTURA EN VOZ ALTA 1:25:03 – 1:53:20 (28 minutos, 14 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 1:16:58-1:45:15 (28 minutos, 57 segundos)	A.T.A PREPARACIÓN PARA EL RECREO 1:41:00 -1:44:00 (3 minutos)
A.T.A PREPARACIÓN PARA EL RECREO 1.50:15 - 1:53:20 (3 minutos, 05 segundos)	A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 1:45:15 -1:49:53 (4 minutos, 38 segundos)	RECREO 1:44:00 – 2:03:00 (19 minutos)
RECREO 1:53:20 – 2:14:10 (21 minutos, 35 segundos)	RECREO 1:49:53 -2:11:01 (21 minutos, 48 segundos)	A.T.A.EXPLICACIÓN A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN 2:03:00 -2:31:00 (28 minutos)
A.TA. EXPLICACIÓN 2:14:10 – 2:30:10 (16 minutos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:11:01 -2:34:10 (23 minutos, 09 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:31:00 -2:39:00 (8 minutos)
A.TA. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:30:10 – 2:45:10 (15 minutos)	A.T.A EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 2:34:10 -2:50:28	A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 2:39:00 -2:57:00 (18 minutos)

Estudio 2

	(16 minutos, 28 segundos)	
A.T.A. LECTURA INDIVIDUAL 2:40:10-2:45:10 (5 minutos)	A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 2:50:28 – 3:04:54 (14 minutos, 56 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREAS 2:57:00 -3:14:00 (17 minutos)
A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 2:45:10 -2:53:00 (8 minutos, 30 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 3:04:54 – 3:19:00 (14 minutos, 56 segundos)	A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 3:14:00 – 3:16:00 (2 minutos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO 2:53:00 – 3:21:30 (28 minutos, 30 segundos)	RECREO 3:19:00 -3:55:00 (36 minutos)	RECREO 3:16:00-3:40:55 (24 minutos, 55 segundos)
RECREO 3:21:30 – 3:53:40 (32 minutos, 10 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 3:55:00 – 4:41:21 (46 minutos, 21 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 3:40:55 – 4:21:00 (40 minutos, 45 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 3:53:40 – 4:45:00 (52 minutos, 01 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 4:01:37 – 4:41:21 (40 minutos, 24 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 3:40:55 – 3:57:00 (16 minutos, 45 segundos)
A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 3:53:40 – 4:45:00 (52 minutos, 01 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN 4:41:21 – 4:53:54 (12 minutos, 33 segundos)	A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 4:21:00 – 4:50:00 (29 minutos)
A.T.A. EXPLICACIÓN 4:45:00 – 5:00:00 (15 minutos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 4:53:54 – 4:55:49 (2 minutos, 35 segundos)	A.T.A. RECOGIDA 4:50:00 – 5:00:00 (10 minutos)
	A.T.A. RECOGIDA 4:55:49 – 5:04:23 (9 minutos, 14 segundos)	
Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 3 horas, 27 minutos, 05 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 3 horas, 8 minutos, 52 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 2 horas, 1 minuto, 59 segundos

**Tabla 40. Mapa de A.T.A.s CASO 2**

Como se puede constatar observando el mapa de A.T.A.s, en las clases de esta profesora siempre se dedica un amplio periodo de tiempo escolar a la realización de tareas relacionadas con la lengua escrita al inicio de la jornada escolar, aunque aparezcan algunas actividades repartidas a lo largo de la

sesión. Podemos constatar un trabajo sobre la lectura y la escritura constituido principalmente por tareas que realizan los alumnos en grupo o pequeños grupos, más que trabajo individual. No obstante, es importante destacar que en las A.T.A.s de lectura en voz alta, son los alumnos, de forma individual, los que leen con la profesora palabras o frases dependiendo de su nivel.

Podemos comprobar, como el trabajo sobre la lectura y la escritura tienen una notable importancia para esta profesora, habida cuenta del tiempo escolar que se dedica a tal fin. Así el tiempo total dedicado a transmitir este contenido oscila entre las dos horas y las tres horas y media.

Al igual que ocurría en el CASO 1, se puede observar cómo distintas A.T.A.s tienen lugar de forma simultánea.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de tareas efectuado sobre el trabajo de esta profesora.

	1.1.	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Clase 1</b>	11 10.89	6 5.94	44 43.57	6 5.94	32 31.68	0 0.00	2 1.98	101 100
<b>Clase 2</b>	15 20.84	5 6.94	26 36.10	10 13.89	13 18.06	0 0.00	3 4.17	72 100
<b>Clase 3</b>	6 10.90	3 5.46	23 41.81	7 12.73	15 27.28	0 0.00	1 1.82	55 100
<b>Total</b>	32 14.03	14 6.15	93 40.77	23 10.10	60 26.31	0 0.00	6 2.64	228 100

**Tabla 41. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora. CASO 2**

Un análisis general de las prácticas de esta maestra nos señala que las dimensiones que más realiza son las que tienen que ver con *1.3. Aprender el código* (40.77%) y *1.5. Escritura* (26.31%), juntas ocuparían un 67.08% de todas las tareas que tienen lugar en el aula. Ambas pueden verse como las dos caras de la misma moneda, por lo tanto, esta profesora respondería a un perfil muy clásico de enseñanza de la lectura, muy centrado en tareas instruccionales y dejando en un segundo plano todos los aspectos más funcionales y de comprensión así como los contextuales que permiten al niño obtener una visión más general del proceso de alfabetización. Se puede

observar como parece existir un patrón común a todas las prácticas puesto que la distribución de las dimensiones es bastante similar en todas las clases.

		<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>			<b>Total</b>
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	
		F	f	f	F
		%	%	%	%
<b>1.1.1</b>	<b>1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros</b>	0 0.00	2 2.78	0 0.00	2 0.88
	<b>1.1.1.2 Leer para otros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.1.2</b>	<b>1.1.2.1 Narrar textos</b>	6 5.94	9 12.50	3 5.45	18 7.89
	<b>1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita</b>	3 2.97	4 5.56	3 5.45	10 4.38
<b>1.1.3</b>	<b>1.1.3.1 Adquirir conocimientos</b>	2 1.98	0 0.00	0 0.00	2 0.88
	<b>1.1.3.2 Seguir instrucciones</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.3 Recordar (notas)</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		11 10.89	15 20.84	6 10.90	32 14.03

**Tabla42. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 2**

La dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* representa un 14.03% del total. Sin duda, las tareas que más aparecen son las que tienen que ver con la categoría *1.1.2.1. Narrar textos* (7.89%), frecuentemente en forma de canciones, trabalenguas o retahílas; y *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita* (4.38%). Estos dos tipos de tareas aparecen en cada clase de las observadas. Algunos ejemplos podrían ser “Ahora Sofía, hazle a David una adivinanza a ver si se la ... se la acierta” (Clase 2 – *1.1.2.1. Narrar textos*). “Nos ha contado un cuento, ¿Verdad? De una niña que se llama... -Niños: Clara -Profe: Clara y ¿Qué le pasaba a Clara? -Niña: que no se cepillaba las manos -Profe: que no se lavaba las manos y ni lavaba la fruta ni lavaba la

verdura y eso un poco le pasaba a María y a María le pasaba un poco que no quería lavarse las manos, ¿A que sí, María? Y entonces su papá le planteó un problema y ¿Qué le dijo?” (Clase 3- 1.1.2.2. *Crear textos*).

En menor medida, y tan sólo en una de las clases aparecen tareas relacionadas con la categoría 1.1.1.1. *Comunicarse por escrito con otros* (0.88%), “Pues yo ayer mandé un mensaje por la plataforma, para decirle a los papas que habíamos tenido la visita de Teo y que os preguntasen a ver que nos había enseñado Teo. ¿Quién le contó lo que os había enseñado Teo?” (Clase 2). También relacionadas con 1.1.3.1. *Adquirir conocimientos* (1.98%), “¿o, sea que un periódico nos comunica el qué? -Niño: las noticias -Profe: .Las noticias Ahhh, ahora entiendo todo. Ahora entiendo, Daniel, porque el duende colorín nos ha dejado dentro, en clase, una bolsa llena de periódicos” (Clase 1). Ambas tareas parecen más bien circunstanciales y esporádicas en las prácticas de esta maestra, no un tipo de tarea que se realice de forma sistemática.

## 1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación

		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
		f %	F %	f %	f %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	0 0.00	1 1.39	1 1.82	2 0.88
	1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes	0 0.00	0 0.00	1 1.82	1 0.44
1.2.3 Lenguaje oral	1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico	5 4.95	3 4.16	1 1.82	9 3.95

<b>1.2.3.2</b>	<b>Desarrollo morfosintáctico</b>	1 0.99	1 1.39	0 0.00	2 0.88
<b>1.2.3.3</b>	<b>Desarrollo fonético</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		6 5.94	5 6.94	3 5.46	14 6.15

**Tabla 43. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 2**

La presencia de la categoría 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* es bastante escasa (6.15%) en el total de las prácticas. Viene representado sobre todo por tareas como 1.2.3.1. *Desarrollo léxico-semántico* (3.95%) en las que la profesora trabaja el aumento y refuerzo de vocabulario de una forma más o menos sistemática, ya que en todas las clases aparecen estas tareas, suele realizarlas a través de una serie de imágenes que muestra a los niños para que aprendan cómo se llaman, relacionadas con sus temas de interés y el contenido escolar que está trabajando en el aula o pidiendo a los niños que definan palabras o explicándolas ella misma, por ejemplo: “Vamos a pasar los bits, bits de inventos. Teléfono. - Niños: Teléfono. - Profe.: Radio - Niños: Radio. - Profe.: Cámara fotográfica. - Niños: Cámara fotográfica. - Profe.: Microscopio óptico. - Niños: Microscopio óptico. - Profe.: Avión. - Niños: Avión - Profe.: Submarino. - Niños: Submarino - Profe.: Ordenador. - Niños: Ordenador, ...” (Clase 2), “¿Qué significa la palabra “jugoso” Paola?” (Clase 1), “Bueno a ver que empieza otra vez, de inventos, teléfono, ordenador, submarino, avión, cámara fotográfica, microscopio óptico, bombilla, radio,[niños repiten después]. ¿Quién inventó la radio?” (Clase 3).

<b>1.3. El aprendizaje del código</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	1	2	3		
	f	f	f	f	
	%	%	%	%	
<b>1.3.1 Habilidades metalingüísticas</b>	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	1 0.99	0 0.00	1 1.82	2 0.88
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	0 0.00	3 4.16	3 4.45	6 2.63
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	3 2.97	2 2.78	6 10.91	11 4.82
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema</b>	6 5.94	0 0.00	5 9.09	11 4.82
	<b>1.3.2.2 Enseñar las letras</b>	17 16.84	8 11.11	1 1.82	26 11.40
	<b>1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas</b>	8 7.94	4 5.56	4 7.26	16 7.01
	<b>1.3.2.4 Enseñar palabras</b>	4 3.96	6 8.33	1 1.82	11 4.82
	<b>1.3.2.5 Enseñar frases</b>	5 4.95	3 4.16	2 6.64	10 4.39
	<b>1.3.2.6 Enseñar textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	44 43.57	26 36.10	23 41.81	93 40.77	

**Tabla 44. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 2**

El aprendizaje del código (40.77%) es sin duda, la dimensión más registrada en las prácticas de esta maestra. Un análisis minucioso de las tareas que utiliza nos permitirá ver un perfil bastante clásico de la enseñanza del código, que respondería a un método fonético-fonológico.



La profesora enseña las letras a los niños (11.40%), cómo se llaman las letras, leen el abecedario o buscan una letra entre varias, utiliza analogías para que las aprendan, etc. Por ejemplo en: “mira a ver cómo escribimos queso. ¿Qué le falta aquí? ¿A la “q” que le falta? ¿Que siempre va acompañándola y nunca habla...? ¿Cómo se llama esa letra? -Niña: La “q”. -Profe: No, ¿pero la “q” qué letra lleva siempre con ella? La “u”. Pues mira...” (Clase 1), Profe: “La ge ¿de qué? - Niños: gato” (Clase 2).

De forma complementaria, la profesora enseña a los niños la correspondencia fonema-grafema (4.82%), utilizando la siguiente fórmula: “Esta letra canta así”, como por ejemplo en: “¿Cómo suena? [hace el sonido de la /q/]. No suena /cu/, ¿Cómo suena? -Niño: cu -Profe: “q” es su nombre, pero no canta así. ¿Cómo canta? De la mano de la “e”, ¿Cómo canta? -Niño: que” (Clase 1), Entonces, ¿Cómo canta esta? -Profe: ¿Y esta? -Niños: iiiii. [Profe sigue pasando letras y niños haciendo el sonido] -Niños: “ele” -Profe: No, no quiero saber su nombre, quiero saber su sonido” (Clase 3).

A continuación, la profesora enseña a formar sílabas (7.01%), de nuevo utilizando la fórmula “¿Cómo canta?”, por ejemplo: “apareció otra vez la letra “Q” y le dio la mano a la...-Niños: “i” -Profe: “i”. Y entonces, ¿Qué tenemos? -Niño: qui” (Clase 1), o “Profe: la Qu (Q) Huy ¿y esta letra de qué va acompañada siempre? -Niños: de la “u” -Profe: de la “u”. Anda y esta otra letra cuándo suena suave de qué va acompañada... -Niños: la “i” y la “e” - Profe: en la i y en la e va acompañada de la u (Clase 3).

Después, los niños comienzan a leer palabras nuevas que contienen sonidos y letras que ya han aprendido y aquellas letras que están aprendiendo: “... vamos a leer, ¿Vale Alba? Ponte bien. -Niña: ca, co, cu, que, qui, ca-sa -Profe: Todo junto -Niña: casa. -Niña: co-che. Coche. Cu-na. Cuna -Profe: Cintia, hay que ver lo que hablas, ¿Eh? -Niña: que-so. Queso” (Clase 1), mira a ver que pone. - Niños: .. dejado - Profe.: Dejado. Qué pone? - Niños: Gemelos. - Profe.: Gemelos - Niños: Vigi - Profe.: Vigi - Niños: Vigila” (Clase 2).

Como complemento a esa actividad, los niños leen, según el ritmo de su aprendizaje, palabras o frases de manera individual junto a su profesora. “Pues léenos la frase” (Clase 2), “David, ¿qué frase ha escrito Félix? Que estabas entretenido y no le has escuchado. Otra vez, léela -Niño: Un quilo pesa poco -Profe: Un quilo pesa poco. Muy bien” (Clase 1). Una tarea que

implica tanto la escritura como la lectura de frases es el acto de poner la fecha en la que están, tarea que se repite cada día.

Las profesoras, tanto del CASO 1 como del CASO 2, seleccionan un par fonema/grafema y lo trabajan exhaustivamente. Si, como en el CASO 2, los niños ya conocen más pares, las palabras y frases que se utilizan son más complejas o elaboradas, mientras que, en el CASO 1, aula constituido por niños más pequeños, se trabaja en aislado.

Respecto a las habilidades metalingüísticas o a la conciencia segmental, aparecen tareas centradas en el trabajo sobre la *conciencia silábica* (2.63%) con algunas tareas como “tiempo de pensar cada uno una palabra con ga, gue, gui, go, gu” (Clase 2), tienes que unir las que se escriban con ka, las que se escriban con ki y las que se escriban con ko, haciendo un caminito, ¿vale?, las palabras que se escriben con ka, con ki y con ko. (Clase 2) o “si yo digo palabras que no tienen ni ca, ni que, ni cu, ni qui, ni co, ni cu os tenéis que levantar. Si digo palabras que tengan estos sonidos os quedáis sentados” (Clase 3). También aparecen algunas tareas relacionadas con la *conciencia fonológica*: “¿Qué le pasa a fuego y a juego? - Niños: murmullo - Profe: ¿Cuál es la única letra que tienen distinta? - Niños: la jota y la oooooo - Profe: Fuego empieza por efe y juego empieza por jota. Pero casi son iguales ¿verdad?” (Clase 2), “Una palabra with this sound. Tell me a word with the sound “bee”. For example...-Niño: “basket” -Profe: Basket.” (Clase 1); “¿qué día es hoy? /j/ jjjjjuuuuuuuueeeeeevvvvvveeeeeessssss” (Clase 3).

<b>1.4. Comprensión textual</b>				
	<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Total</b>
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	2 1.98	3 4.16	1 1.82	6 2.63
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	3 5.45
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	2 1.98	4 5.56	2 3.64
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	2 1.98	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	2 2.78	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	1 1.82
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	1 1.39	0 0.00
<b>Total</b>	6 5.94	10 13.89	7 12.73	23 10.10

**Tabla 45. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 2**

La dimensión *1.4. Comprensión textual* supone un 10.10% del total de las prácticas de esta maestra. Fundamentalmente relacionadas con la *macroestructura* (3.51%), como en tareas en las que los niños leen una frase y tienen que señalar que dibujo lo representa (Clase 1), “(mientras ven un video) Veis, ese niño había pensado en dos, en dos experimentos. Se había planteado dos problemas” (Clase 2), “(Mientras leen un cuento) ¿Qué pasa si te la hubieras comido la manzana con la mano sucia? -Niña: que me pusiera mala -Profe: Que se hubiera puesto mala. Sin embargo le dijo su papá: vamos

a tocar una manzana con las manos limpias y hombre las manzanas ya sabéis que si están mucho tiempo fuera cambian de color” (Clase 3). También aparecen tareas relacionadas con 1.4.1. *Activar conocimientos previos*, como en “¿Os acordáis que decíamos: vaya faena que es que cuando hay alguna palabra que vaya de la mano de la letra “E”, van a cantar “ce” y entonces qué letra apareció? ¿Cuál apareció? -Niños: la “Q”. (Clase 1), “(Durante la lectura de un cuento) ¿Alguna vez habéis comido sin lavaros las manos?” (Clase 3).

Aunque aparecen tareas de otras categorías, su presencia es mucho menor e incluso anecdótica apareciendo sólo en una de las clases.

<b>1.5. Escritura</b>						
		Clase <b>1</b>	Clase <b>2</b>	Clase <b>3</b>	<b>Total</b>	
		f %	f %	f %	f %	
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	2 1.98	2 2.78	1 1.82	5 2.19	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	3 2.97	0 0.00	0 0.00	3 1.32
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	2 1.98	0 0.00	0 0.00	2 0.88
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	6 5.94	0 0.00	0 0.00	6 2.63
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	1 0.99	0 0.00	0 0.00	1 0.44
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	1 0.99	0 0.00	1 1.82	2 0.88	

	1.5.2.3.4. Dictado con ayuda	3 2.97	2 2.78	4 7.27	9 3.95
	1.5.2.3.5. Creación indep.	4 3.96	1 1.39	1 1.82	6 2.63
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	1 1.82	1 0.44
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0 0.00	1 1.39	0 0.00	1 0.44
	1.5.2.4.5. Creación indep.	2 1.98	1 1.39	1 1.82	4 1.75
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0 0.00	1 1.39	0 0.00	1 0.44
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3. Composición escrita	1.5.3.1. Planificación	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.3. Evaluación:.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	2 1.98	1 1.39	1 1.82	4 1.75
	1.5.4.2. Signos ortográficos	1 0.99	3 4.16	1 1.82	5 2.19
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	5 4.95	1 1.39	1 1.82	10 4.38
<b>Total</b>	32 31.68	13 18.06	15 27.28	60 26.31	

**Tabla 46. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 2**

Las tareas relacionadas con 1.5. *Escritura* suponen un 26.31% del total de las prácticas de esta maestra.

Respecto a la grafomotricidad, la profesora trabaja el trazado de las letras (2.19%), fundamentalmente lo hace dando órdenes verbales que permiten a los niños recordar cómo ha de ser el ejercicio motor que tienen que realizar

para escribir una letra, por ejemplo: “la “o” lleva el sombrero en medio. La “a” es muy presumida y lleva el sombrero ladeado. Pues La “q” igual. Entonces se da la vuelta, damos la vuelta, bajamos y ¿qué parece que estoy haciendo? - Niños: un 9 -Profe: un 9, pero subimos, subimos ¿Por dónde? - Niños responden -Profe: Por donde hemos bajado, le hacemos la “U” y no se nos tiene que olvidar en la “q” ¿el qué?” (Clase 1), “Veréis, vamos a hacer la letra G. Y la letra G empieza, tiene una casa cuadrada, como todas las letras, pero empieza por una esquinita, como la A, psssss., escuchamos. Entonces, empezamos desde la esquina, tocando el techo, la pared, el suelo, la otra pared, subimos hasta la esquina y bajamos al piso de ... - Niños: Abajo (Clase 2).

Respecto de la escritura-ortografía, las tareas que más aparecen son las relacionadas con la 1.5.2.1.6. *Creación con ayuda de letras* (2.63%); en estas tareas la profesora anima a los niños a que escriban tantas letras como quieran de forma autónoma, pero les da ayudas para que lo realicen como en el siguiente ejemplo: “Venga, 1, 2 y 3. Vuelta, subo, bajo, subo por donde he bajado para hacer la “u” y le hago el... -Niño: cinturón -Profe: cinturón. Otra vez” (Clase 1).

Son seguidas en importancia por las que tienen relación con dictado con ayuda (3.95%) y creación independiente de palabras (2.63%). Cabe destacar la presencia de distintos niveles en el aula, existen niños que leen y escriben solos palabras y frases y otros niños que necesitan muchas ayudas.

Es importante señalar la utilización de técnicas y materiales diversos para escribir las letras que se están aprendiendo; así por ejemplo, en una de las clases (Clase 1), la profesora les pide a los niños escribir la letra “Q” en distintos soportes, en la pizarra, en un pizarrín, sobre espuma de afeitar, en papel, etc.

Respecto a las convenciones sobre lo escrito, vemos un buen número de tareas centradas en la enseñanza de reglas ortográficas (4.38%) como en: “separado David, porque es otra palabra” (Clase 1), “pero Huevo no se escribe con g, se escribe con... - Niños: hache”. (Clase 2) o “-Niña: ¿lavaste con “b”? -Profe: con V” (Clase 3). También aparecen tareas relacionadas con los signos ortográficos (2.19%). Ambos tipos de tareas aparecen en las tres clases

observadas, nos puede indicar que esta profesora a la vez que enseña la lectura y la escritura enseña las convenciones del lenguaje escrito.

		<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>			<b>Total</b>
		<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	
		<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.61. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>Total</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00

**Tabla 47. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.6 Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 2**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está completamente ausente de las prácticas de esta maestra.

<b>2. Principios</b>				
	Clase	Clase	Clase	Total
	1	2	3	f
	f	f	f	f
	%	%	%	%
<b>2.1. Construcción conjunta.</b>	0	0	0	0
<b>Lectura conjunta</b>	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	1	1	0
		0.99	1.39	0.00
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	0	2	1
		0.00	2.78	1.82
<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5.4. Manejar libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.6. Hacer partícipe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	0	0	0
		0.00	0.00	0.00
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	0	0	0
		0.00	0.00	0.00
<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	1	0	0	1
	0.99	0.00	0.00	0.44
<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>Total</b>	2	3	1	6
	1.98	4.17	1.82	2.64

\* Una unidad de la Entrevista 3 fue asignadas a la categoría general 2.6

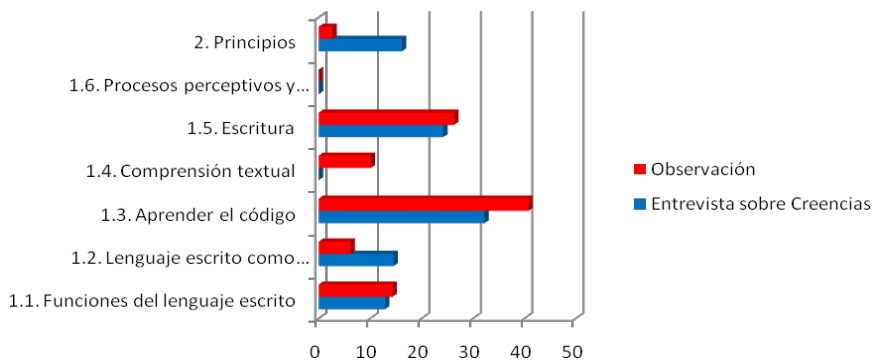
**Tabla 48. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios. CASO 2**

Los *Principios* tienen una ínfima presencia en las prácticas de esta profesora (2.64%). Las unidades con mayor presencia son las que tienen que ver con la utilización por parte de los niños del rincón de lectura cuando han terminado de realizar las tareas que la profesora ha demandado (1.32%).



#### 7.4.2.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.

Al analizar el Gráfico 10 se puede observar notables diferencias a nivel porcentual entre las prácticas que la profesora dice realizar y las que efectivamente realiza, aunque podríamos decir que existe una tendencia similar tanto en prácticas declaradas en las entrevistas como las prácticas declaradas, salvo en los 2. *Principios* y la dimensión 1.4. *Comprensión textual*.

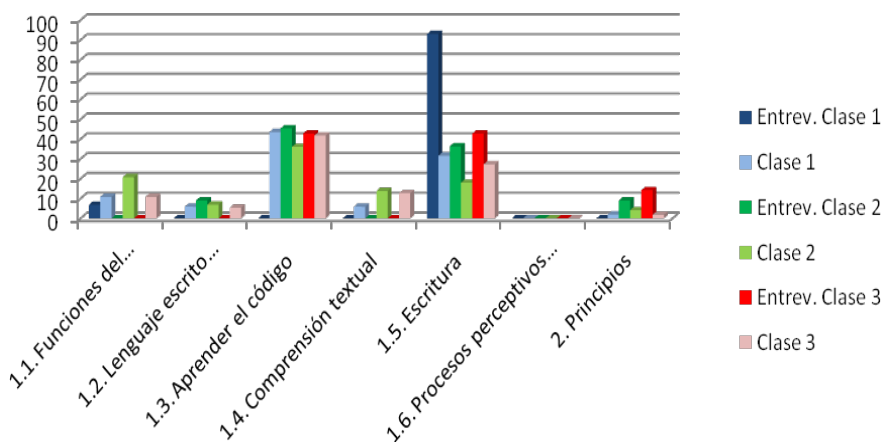


**Gráfico 10. Comparación entre las prácticas declaradas por la profesora en la Entrevista sobre Creencias y sus prácticas de aula. CASO 2**

Respecto a los *Principios*, cabe destacar una presencia significativamente mayor en la Entrevista sobre Creencias que en la observación. Parece una relación lógica, puesto que en la entrevista se le plantean preguntas sobre cómo entiende la relación de la enseñanza de la lengua escrita con la participación de las familias, el contexto de aula o contextos más extensos, algo difícil de observar en la práctica. Asuntos que pueden relatarse recurriendo a acciones más genéricas o declaraciones de intenciones que tienen una difícil concreción en la práctica.

De nuevo, como ocurría en el CASO 1, si bien la dimensión 1.4. *Comprensión textual*, está completamente ausente de las declaraciones de la maestra, tiene una significativa presencia en las prácticas de aula.

A continuación se mostrará una comparación entre las prácticas que la profesora dice haber realizado en las Entrevistas sobre la práctica y lo que la observación muestra que ocurrió.



**Gráfico 11. Comparación entre las prácticas declaradas por la profesora en las entrevistas sobre la práctica y sus prácticas de aula. CASO 2**

Un simple análisis visual del gráfico señala notables diferencias entre lo que la profesora dice haber realizado y lo que se observó en la práctica, sobre todo en tres de las dimensiones: *1.5. Escritura*, *1.4. Comprensión textual* y *1.3. Aprender el código*.

Las tareas que tienen que ver con *1.5. Escritura* están más presentes en las prácticas que la profesora narra que en la observación, sin duda, la profesora le otorga más importancia en sus narraciones que la que efectivamente ejecuta en sus prácticas.

La situación se invierte en las dimensiones *1.4. Comprensión textual* y *1.3. El aprendizaje del código*, que tienen más presencia en las prácticas reales que en las que declara realizar. Respecto a la Comprensión Textual, podemos encontrar una explicación en el desconocimiento que los docentes pueden tener respecto al trabajo sobre esta dimensión bajo otros formatos que no sean un texto impreso, igual que ocurría con el CASO 1 y en la Entrevista sobre Creencias de este mismo caso.

Respecto al Aprendizaje del código también hallamos más tareas en la observación que en las prácticas declaradas. Cuando se analizan de forma conjunta las tareas relacionadas con la escritura y con el aprendizaje del código, comprobamos cómo esta profesora otorga un gran valor a estas tareas, constituyendo la práctica mayoría de sus acciones educativas sobre el proceso de alfabetización inicial.

#### **74.2.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora?**

Tras un análisis pormenorizado y detallado tanto de las entrevistas sobre la práctica como de la práctica misma a través de la observación, podemos afirmar que las tareas que más utiliza esta profesora son las que tienen que ver con la enseñanza explícita del código tanto en lectura como en escritura, siendo estas las prácticas que mayor presencia tienen en sus clases.

Aunque utiliza cuentos, poesías y canciones para transmitir este contenido escolar, son sin duda las tareas relacionadas con la enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura las que caracterizan las prácticas de esta profesora.

Para enseñar la lectura y la escritura utiliza un procedimiento que podríamos llamar tradicional: primero enseña la correspondencia entre fonemas y grafemas así como el nombre de las letras, estableciendo una clara diferenciación entre ambas. Después enseña cómo se forman sílabas y qué sonido presentan, una vez que los niños conocen esto, empieza a trabajar palabras y frases dependiendo de la destreza de cada alumno. Cabe destacar una presencia mayor de tareas relacionadas con la enseñanza explícita y sistemática del código que de tareas relacionadas con las habilidades metalingüísticas, que podría verse como un procedimiento más indirecto. Respecto a la escritura, cabe destacar la utilización de acciones muy diversas que permiten a los niños captar el procedimiento para escribir una letra nueva a través de distintas entradas sensoriales y actividades. También es reseñable la utilización de palabras cercanas, como los días de la semana o el nombre propio o de compañeros para trabajar la lectura y la escritura.

Respecto a la comprensión textual, aunque la profesora no parece ser consciente de estar trabajándola, habida cuenta de la ausencia de tareas

relacionadas con ella en las entrevistas, aparecen algunas estrategias que parece utilizar, esporádicamente, como la explicación de vocabulario no conocido o la realización de pequeños resúmenes que permitan ir accediendo al significado.

Es destacable el trabajo sobre el aumento de vocabulario, que parece estar bien instaurado en las prácticas de esta maestra.

### **7.4.3. CASO 3**

#### **7.4.3.1. Descripción del caso**

El CASO 3 está constituido por las prácticas de dos maestras. La tutora del aula ostenta además un puesto en el equipo directivo del centro por lo que ciertas horas de la jornada escolar se dedica a atender dichas funciones. Las horas de la jornada escolar que la tutora no está en el aula son impartidas por una profesora de apoyo. Ambas trabajan aspectos diferentes del curriculum de Educación Infantil de forma coordinada. Por entender que sus prácticas se enfocaban a un mismo grupo de alumnos se determinó que ambas serían consideradas como un solo caso.

El centro es una Escuela de Educación Infantil de titularidad pública que imparte únicamente el segundo ciclo de esta etapa con dos unidades por cada nivel académico. El centro está situado en una zona residencial de una ciudad capital de provincia de tamaño mediano. El aula está compuesto por 22 niños de 5 años de edad, ninguno de los cuales presenta Necesidad Específica de Apoyo Educativo. El libro que guía la enseñanza de la lengua escrita es *Cocinero y Tableta* de la Editorial Oxford. Éste libro presenta un enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura dentro de lo que se conocen como métodos globales. Las profesoras complementan esta enseñanza con un programa propio diseñado expresamente para trabajar la conciencia fonológica. El aula dispone de pizarra digital. Ambas profesoras afirman no suscribirse a ninguna teoría en concreto, pero añaden la importancia de incorporar a las prácticas de aula información procedente de distintas teorías (ellas entienden como teoría método de enseñanza) y elementos que la experiencia profesional ha demostrado su utilidad. La metodología general de aula es el trabajo por proyectos.

Esta profesora mantiene que no hay una edad específica para enseñar la lengua escrita, sino que más bien es una tarea que depende del grado de desarrollo que presenten los alumnos.

### 7.4.3.2. Datos obtenidos del análisis de las prácticas declaradas.

A continuación se mostrarán los datos obtenidos tras el análisis de las entrevistas mantenidas con esta profesora.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Creencia	14	14	68	8	22	8	13	147
	9.52	9.52	46.24	5.44	14.96	5.44	8.84	100

**Tabla 49. Resultados de las prácticas declaradas en la Entrevista sobre Creencias. CASO 3**

De nuevo, tal y como ocurría en los CASOS 1 y 2, podemos comprobar cómo las prácticas declaradas se distribuyen de manera más amplia son las que han sido narradas en la Entrevista sobre Creencias, aunque con una predominancia mayor de la dimensión *1.3. Aprender el código*. Ya se comentó anteriormente que una explicación plausible puede ser que se deba a que las preguntas hacen alusión a la enseñanza de la lengua escrita de manera general, no referida a lo que ocurre en cada una de las clases. Otra explicación que podemos encontrar para este caso en concreto puede estribar en que, como ya se señaló antes, las prácticas las llevan a cabo dos maestras. Si bien es cierto que el mayor peso en la enseñanza de la lengua escrita recae en una de ellas, la otra docente realiza prácticas que están relacionadas con la lengua escrita aunque éste no sea el foco central de su tarea. Por ejemplo, aunque ella se encarga de impartir la lógica-matemática, realiza tareas en las que *los niños tienen que contar las sílabas que componen un número* (Entrevista sobre Creencias) o *hacen frases dónde aparezca el número cinco (una palabra con la que están trabajando)* (Entrevista 2). Este hecho puede aportar a los niños una visión muy integral de la lengua escrita puesto que ambas prácticas se complementan, mientras una de las profesoras explica que están siguiendo un método global, la otra docente se muestra partidaria de los métodos fonéticos. Lejos de aportar una visión contradictoria de la lengua escrita, los alumnos reciben una visión completa de la esta.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Entrevista Clase1</b>	4 11.44	1 2.86	17 48.55	6 17.14	3 8.57	4 11.44	0 0.00	35 100
<b>Entrevista Clase2</b>	0 0.00	1 4.35	18 78.25	1 4.35	2 8.70	1 4.35	0 0.00	23 100
<b>Entrevista Clase3</b>	3 12.00	3 12.00	10 40.00	6 24.00	1 4.00	0 0.00	2 8.00	25 100
<b>Total</b>	7 8.44	5 6.02	45 54.22	13 15.66	6 7.23	5 6.02	2 2.41	83 100

**Tabla 50. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora en las entrevistas sobre la práctica. CASO 3**

Las prácticas que declaran haber realizado en cada caso, se refieren sobre todo a la enseñanza del código escrito (*1.3. Aprender el código y 1.5. Escritura*), ya que supone un 54.22% del total. El resto de dimensiones, aunque presentes, lo hacen con una menor visibilidad: *1.1. Funciones del lenguaje escrito* con un 8.44%, *1.4. Comprensión textual* con un 15.66%, *1.2. Lenguaje escrito como sistema de representación* con un 6.02%, los *2. Principios* con un 5.41%, y la dimensión *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales* con un 6.02%.

		<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>				
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	3 2.04	2 5.72	0 0.00	2 8.00	4 4.82
	1.1.1.2 Leer para otros	2 1.36	2 5.72	0 0.00	0 0.00	2 2.41
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	7 4.76	0 0.00	0 0.00	1 4.00	1 1.21
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0.00
<b>Total</b>		14 9.52*	4 11.44	0 0.00	3 12.00	7 8.44

\* Una unidad de la entrevista sobre creencias se categorizo en la categoría general 1.1.2

**Tabla 51. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 3**

La presencia de esta categoría, *1.1. Funciones del lenguaje escrito*, se muestra muy desigual en las entrevistas que hacen alusión a las prácticas que dice haber realizado esta docente. Si bien tiene una presencia considerable en la Entrevista sobre Creencias (9.52%) o en las Entrevistas 1 (11.44%) y 3 (12.00%), no aparece ninguna tarea sobre la misma en la Entrevista 2.

Dentro de las tareas que enumeran tienen mayor presencia total las subcategorías *1.1.1.1. Comunicarse por escrito con otros que están lejos* y *1.1.2.1. Narrar textos*. La primera de ellas se manifiesta en forma del intercambio de correos electrónicos con los padres, actividad que forma parte



de la política del centro para involucrar a las familias en las prácticas docentes, o en la recepción de material escrito por parte de un personaje imaginario que es el motor del proyecto que guía la enseñanza durante el tiempo de observación: Phileas Fog, protagonista del libro *La vuelta al mundo en ochenta días* de Julio Verne: *hoy nos surge que nos han mandado un mensaje, porque los papás nos mandan mensajes a clase, cuando sus papis nos envían un correo a clase, pues lo leemos* (Entrevista sobre Creencias) o *hemos leído la carta que les ha enviado Phileas Fog* (Entrevista 1).

La narración de textos en distintos formatos aparece como otra de las tareas con mayor presencia, como comentamos anteriormente. Sin embargo, cabe destacar que tiene una mayor presencia en las prácticas generales que la profesora relata en la Entrevista sobre Creencias que en cualquiera de las entrevistas que hacen alusión a la práctica directa: *siempre repasamos la poesía del mes* (Entrevista sobre Creencias), *solemos empezar el día cantando una canción* (Entrevista sobre Creencias), *después del bocadillo les sienta en la alfombra y ven un cuento* (Entrevista sobre Creencias). Las estructuras textuales, bien en forma de poesías, retahílas, canciones o directamente cuentos en soporte visual, oral o escrito, constituyen una práctica abundante y relevante cuando las docentes son preguntadas por lo que hacen para enseñar a leer, aunque no ocurre lo mismo con otras de las funciones del lenguaje escrito que no aparecen en ningún momento como aquellas tareas que tienen que ver con la idea de que la lengua escrita permite obtener conocimiento e información.

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	4 2.72	1 2.86	0 0.00	0 0.00	1 1.20
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes	7 4.76	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.3 Lenguaje oral	1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico	0 0.00	0 0.00	1 4.35	3 12.00	4 4.81
	1.2.3.3 Desarrollo fonético	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		14 9.52	1 2.86	1 4.35	3 12.00	5 6.02

**Tabla 52. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 3**

La presencia relativa de la dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* viene marcada sobre todo por las categorías 1.2.2.2. *Leer e interpretar imágenes* (sobre todo en la Entrevista sobre Creencias), 1.2.1.4. *Utilización de visualizadores fonéticos* (de nuevo, con una presencia mayor en la Entrevista sobre Creencias) y 1.2.3.2. *Desarrollo morfosintáctico*.

La lectura de imágenes se erige como la categoría con mayor presencia en las prácticas que dicen realizar estas profesoras (4.76% en la Entrevista sobre Creencias): *hay muchos logotipos que pueden leer* (Entrevista sobre Creencias), o *hemos visto Power Point de imágenes* (Entrevista sobre Creencias) o *ellos se motivan muchísimo viendo imágenes* (Entrevista sobre Creencias).

También tiene una pequeña presencia la utilización de visualizadores fonéticos que ayudan a los niños a asociar un fonema con un gesto determinado (1.2.1.4.) (2.72% del en la Entrevista sobre Creencias, 1.20% en el total de las Entrevistas sobre la práctica). Forma parte del método que una de las profesoras dice utilizar para enseñar la lengua escrita: “me apoyo siempre en gesto que luego voy quitando, el gesto” (Entrevista sobre Creencias), “hacíamos el sonido con este gesto (visualizador fonético)” (Entrevista sobre Creencias).

En las categorías anteriormente definidas encontramos una clara intencionalidad de la profesora, sin embargo en la categoría 1.2.3.2. *Desarrollo morfosintáctico* (4.81% en el total de las Entrevistas sobre las prácticas) no podemos afirmar que la profesora tenga tales intenciones. Sólo en la siguiente tarea la profesora expresa claramente que su intención era trabajar la integración gramatical, desarrollo morfosintáctico: “les he mandado cambiar la tercera palabra de la frase que era complemento porque era Tengo una oveja que se llama Jimena, entonces hemos cambiado la tercera palabra Tengo una... algunos se han tenido que eliminar porque no tenía concordancia, así que hemos trabajado la integración gramatical” (Entrevista 3). El resto de tareas categorizadas aquí responden a la intencionalidad de trabajar la conciencia léxica, categoría dónde también se han cuantificado, de forma bastante creativa. Las tareas a las que hacen alusión las maestras tienen la siguiente estructura: “han puesto otras palabras para hacer más frases” (Entrevista 3), “después han hecho frases en las que tenían que cambiar la tercera palabra de la frase” (Entrevista 2).

		<b>1.3. El aprendizaje del código</b>				
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.3.1 Habilidades metalingüísticas	1.3.1.1 Conciencia léxica	6 4.08	3 8.57	4 17.39	4 16.00	11 13.25
	1.3.1.2. Conciencia silábica	12 8.16	6 17.13	6 26.08	3 12.00	15 18.07
	1.3.1.3. Conciencia fonológica	5 3.40	0 0.00	3 13.04	0 0.00	3 3.61
1.3.2 Enseñanza explícita del código	1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema- fonema	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.3.2.2 Enseñar las letras	21 14.28	4 11.43	3 13.04	0 0.00	7 8.44
	1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas	8 5.44	2 5.72	0 0.00	0 0.00	2 2.41
	1.3.2.4 Enseñar palabras	13 8.84	1 2.85	2 8.70	2 8.00	5 6.02
	1.3.2.5 Enseñar frases	3 2.04	1 2.85	0 0.00	0.00	1 1.21
	1.3.2.6 Enseñar textos	0.00	0 0.00	0 0.00	1 4.00	1 1.21
<b>Total</b>	68 46.24	17 48.55	18 78.25	10 40.00	45 54.22	

**Tabla 53. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 3**

Sin duda, es la dimensión 1.3. *Enseñanza del código* la que más presencia tiene en las prácticas que la profesora narra, tanto en la Entrevista sobre

Creencias (46.24%) como en las que hacen alusión a la práctica realizada en el aula (54.22% en el total de Entrevistas sobre la práctica). Cabe destacar la categoría 1.3.2.2. *Enseñar las letras* (14.28% en la Entrevista sobre Creencias, 8.44% en el total de Entrevistas sobre la práctica) con tareas como: “tu presentas la letra, lees la letra” (Entrevista sobre Creencias), “hemos hecho lo de todos los días que cada uno dice el abecedario, lo decimos entre todos” (Entrevista 1), “había cuatro o cinco que les di un refuerzo porque confundían la p, la m y la l” (Entrevista 1), “enseñarles las vocales, las grafías y luego las consonantes” (Entrevista 1), “y luego hemos hecho el trabajo de lectura propiamente dicho con la letra ele que es la que nos tocaba hoy” (Entrevista 2).

La siguiente categoría en importancia en esta dimensión responde a tareas que tienen que ver con la Conciencia silábica (1.3.1.2.) con un 8.16% de la Entrevista sobre Creencias y un 18.07% del total de las Entrevistas sobre la práctica. Cabe destacar que estas tareas forman parte de un plan específicamente diseñado para trabajar la conciencia segmental porque habían observado que con el método que seguían en el aula (método global) los alumnos no apreciaban la existencia de sílabas: “Escogimos Cocinero y Tableta (Editorial Oxford), es un método global que favorece mucho la comprensión, les presentan palabras enteras y a partir de ahí llegan a la conciencia fonológica, esto en cuatro años. Bueno, llegan a cinco, ¿Y la sílaba dónde está? Porque este método, en principio la sílaba llega, llega (por sí sola). Entonces nos pareció que ese método era muy bueno, a nivel de comprensión, pero faltaba todo el trabajo sobre la conciencia fonológica”. (Entrevista sobre Creencias). Sin embargo, tanto en la Entrevista sobre Creencias como en las Entrevistas 1, 2 y 3, las tareas más utilizadas relacionadas con la conciencia segmental son las que tienen que ver con la conciencia silábica, conciencia léxica, y en menor medida conciencia fonológica.

En relación a la *conciencia silábica* las tareas que aparecen en los relatos de estas profesoras toman la siguiente forma: “vemos cuántas sílabas tiene su nombre, ponemos gus y gas que son los gusanitos (cada segmento está separado, uno por cada sílaba)” (Entrevista 1), “pues hemos hecho tareas de metalenguaje, de sustitución de una sílaba por otra a partir del nombre del responsable” (Entrevista 1), “si le quito la primera sílaba que me queda” (Entrevista 2), “si le cambio la gui por otra, ¿Qué palabra me queda?” (Entrevista 2), “luego hemos hecho rimas, hemos buscado un nombre que

terminaba en ato y otra palabra que terminara por ato, y otras rimas, por ejemplo Ana tiene una manzana” (Entrevista 2), “hemos quitado una sílaba poniendo otra” (Entrevista 3), “nosotros todo lo segmentamos con golpes, entonces su cuerpo es el primer instrumento que les permite saber que una palabra tiene sílabas” (Entrevista sobre Creencias).

La *conciencia léxica* aparece también con una importante presencia sobre todo en las narraciones referidas a las prácticas de aula (Entrevista 1, 8.57%; Entrevista 2, 17.39%; Entrevista 3, 16.00%): “les digo que me hagan una frase con esa palabra” (Entrevista 1), “o hazme una frase dónde esté la palabra uno” (Entrevista 1), “cuántas palabras tiene la frase” (Entrevista 2), “entonces a partir de ahí hemos hecho frases en cada niño tenía que cambiar la última palabra” (Entrevista 2), “haciendo una frase con esa palabra” (Entrevista 3).

Algunas de las tareas que tienen que ver con la *conciencia fonológica*, sólo presente en la Entrevista sobre Creencias y en la Entrevista 2, tienen el siguiente formato: “A partir de las palabras enteras llegan a la conciencia fonológica” (Entrevista sobre Creencias), “tenemos al gusano de gus y al gusano de gas, entonces el gusano de gus coge los cuerpos que necesite y las letras (coge un cuerpo por cada sonido que tiene la palabra)” (Entrevista sobre Creencias), “cuántas letras tiene la palabra con la que estemos trabajando” (Entrevista 2), “hemos buscado dentro de esas palabras el sonido ele” (Entrevista 2).

Respecto a la enseñanza explícita del código, observamos una importante presencia de la enseñanza de palabras, muy acorde con el método que explican siguen en el aula para enseñar la lengua escrita. Sobre todo en relación con el aprendizaje del nombre propio y el nombre de los compañeros: “el reconocimiento de las palabras que los niños hacían cuando leían carteles” (Entrevista sobre Creencias), “entonces en tres años reconocían su nombre y el de sus compañeros” (Entrevista sobre Creencias), “entonces, el primer contacto con la lectoescritura por la mañana es la asamblea, entonces en las rutinas de pasar lista, los niños que han venido y los que no han venido, pasar lista con lo que trabajan el reconocimiento del nombre” (Entrevista 1), “luego hemos hecho la asamblea, hemos pasado lista” (Entrevista 2), “hemos leído palabras con ele” (Entrevista 2), “hemos pasado lista, ver cuántos niños faltaban” (Entrevista 3). Se puede observar, como las prácticas que esta profesora narra tienen mucha relación con el método de enseñanza al que dicen suscribirse.

<b>1.4. Comprensión textual</b>					
	Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0.00	1 2.85	0 0.00	0 0.00	1 1.21
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	4 2.72	5 14.29	1 4.35	4 16.00
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 4.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	8 5.44*	6 17.14	1 4.35	6 24.00**	13 15.66**

\*Cuatro Unidades de la Entrevista Sobre Creencias fueron categorizadas en la categoría general *1.4. Comprensión textual*

\*\* Una Unidad de la Entrevista 3 fue categorizada en la categoría general *1.4. Comprensión textual*

**Tabla 54. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 3**

La dimensión *1.4. Comprensión textual* tiene una presencia más bien baja en las prácticas que declara realizar la profesora, 15.66% del total de las entrevistas sobre la práctica, pero tan sólo 4.35% en la Entrevista 2 o 5.44% en la Entrevista sobre Creencias. De todas las tareas posibles las que más aparecen son las que tienen que ver con la macroestructura (*1.4.2.2.*) con un 12.04% del total de las entrevistas sobre la práctica, con tareas que implican obtener ideas generales de los textos: “los cuentos me dan mucho juego para

trabajar con ellos, pregunto ¿Qué puede pasar después?” (Entrevista sobre Creencias), “(tras leer un cuento) eran juegos en los que tenían que ver quiénes eran los personajes” (Entrevista 3), “(Tras contar un cuento) por un lado habla el loro y por otro lado habla la tortuga yo les pregunto cuál de los dos diría esa frase” (Entrevista 3), “para mí es muy importante porque ellos están haciendo comprensión de hipótesis que sirve luego para la comprensión de textos (Entrevista 2), “y ver de quién es la carta (comprender la carta para ver quién la envía)” (Entrevista 1).

No obstante, un buen número de tareas cuantificadas en esta categoría obedecen a un formato bastante impreciso como por ejemplo: “trabajo la comprensión de la lectura” (Entrevista sobre Creencias) o “este método favorece mucho la comprensión” (Entrevista sobre Creencias), que parece una declaración de principios, pero no apunta en que tareas se concreta.

		<b>1.5. Escritura</b>					
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases	
		f %	f %	f %	f %	f %	
<b>1.5.1.</b>	<b>Grafomotricidad</b>	1.5.1.1. Presión para el trazo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		1.5.1.2 Direccionalidad del trazo	1 0.68	1 2.85	0 0.00	0 0.00	
		1.5.1.3. Trazado de las letras	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>1.5.2.</b>	<b>Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	1.5.2.1.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
			1.5.2.1.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
			1.5.2.1.3. Dictado indep.	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.1.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		1.5.2.1.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	1 4.35	0 0.00	1 1.20
		1.5.2.1.6. Creación con Ayuda	0 0.00	0 0.00	1 4.35	0 0.00	1 1.20
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	1.5.2.2.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		1.5.2.2.5. Creación indep.	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00



	1.5.2.2.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.3. Palabras	1.5.2.3.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.4. Dictado con ayuda	4 2.72	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.5. Creación indep.	1 0.68	2 5.72	0 0.00	0 0.00	2 2.41
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	2 1.36	0 0.00	0 0.00	1 4.00	1 1.21
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3 Com posic ión escri ta	1.5.3.1. Planificación	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.3. Evaluación:.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4 Con venc iones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	3 2.04	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.2. Signos ortográficos	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	22 14.96*	3 8.57	2 8.70	1 4.00	6 7.23	

\*Dos unidades fueron categorizadas en la categoría 1.5.1. y dos unidades en 1.5.2. en la entrevista sobre creencias

**Tabla 55. Resultados prácticas declaradas por la profesora en la dimensión 1.5. Escritura. CASO 3**

La categoría 1.5. *Escritura* tiene una presencia relativa en las prácticas que esta profesora dice realizar, sin embargo, su presencia es mayor en la Entrevista sobre Creencias (14.96%).

Ninguna categoría concreta de tareas tiene una amplia presencia, más bien aparecen sueltas algunas tareas que tienen que ver con la escritura, aunque ninguna destaca excesivamente por encima de las demás.

Si bien es cierto, que la categoría 1.5.2.3.4. *Dictado con ayuda de palabras* es la que más veces aparece: “y luego escribir la palabra chapuza, les digo lo que es y vamos silabeando la palabra, luego la escriben” (Entrevista 1).

En términos generales, aparecen descritas tareas que tienen que ver con la escritura independiente de letras, sílabas o palabras. La realización de dictados con ayuda o sin ella, de letras o palabras. También dicen realizar tareas que implican la escritura de frases, esta vez con ayuda. No obstante, aunque estén presentes tales tareas, es cierto que su presencia es ínfima.

Cabe destacar la expresión de tareas que tiene que ver con la *Grafomotricidad* (1.5.1.) aunque de una manera muy abstracta y general, como “porque ya tienen un control grafomotor para poder escribir los símbolos que tu le estas presentando, ya lo pueden representar cosa que en tres años aun no lo tienen” (Entrevista sobre Creencias) o tareas que refieren a la escritura (1.5.2.) pero en términos bastante abstractos: entonces te pueden escribir cualquier cosa (Entrevista sobre Creencias).

		<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>				
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase3	Total entrev clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.61.</b> <b>Discriminación</b> <b>auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	1 0.68	0 0.00	1 4.35	0 0.00	1 1.20
<b>1.6.2.</b> <b>Discriminación</b> <b>visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		8 5.44*	4 11.44**	1 4.35	0 0.00	5 6.02**

\*Tres Unidades fueron categorizadas en 1.6.1. y otras dos en 1.6.2. en la Entrevista sobre Creencias  
\*\* Dos Unidades fueron categorizadas en 1.6.1. y otras dos en 1.6.2. en la Entrevista 1

**Tabla 56. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 3**

La dimensión *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales* no tiene una excesiva presencia en las prácticas narradas por la profesora (5.44% en la Entrevista sobre Creencias, 6.02% en las entrevistas sobre la práctica). Sobre todo tienen que ver con acciones bastante abstractas o generales que no permiten observar una acción educativa concreta, como por ejemplo: “hemos trabajado un poquito la discriminación visual” (Entrevista 1).

Son la lateralidad y el esquema corporal otros de los elementos que aparecerían en esta categoría, pero su presencia es escasa.

<b>2. Principios</b>						
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total Entrev clases
		f %	f %	f %	f %	f %
2.1.	Construcción conjunta. Lectura conjunta	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.2.	Ofrecer modelos: maestro lector	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.3.	Utilización de textos próximos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.4.	Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.5.	Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito					
	2.5.1. Aula con libros	2 1.36	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.5.2. Rincón de lectura	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.5.3. Hablar de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.5.4. Manejar libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 4.00	1 1.20
	2.6.1. Traer y llevar libros	2 1.36	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.6.	Hacer partícipe a la familia del lenguaje escrito					
	2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.6.3. Leer cuentos en casa	6 4.08	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.6.4. Participar del intercambio de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.7.	Promover el intercambio de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.8.	Salidas a bibliotecas o centros de lectura	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.9.	Utilizar distintos tipos de textos	1 0.68	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.10.	utilizar la biblioteca del centro	0 0.0	0 0.0	0 0.0	1 4.00	1 1.21
<b>Total</b>		13 8.84	0 0.00	0 0.00	2 8.00	2.41

**Tabla 57. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios. CASO 3**

Los *principios* no aparecen excesivamente representados en la declaración sobre sus prácticas. Sobre todo hace alusión a la importancia de hacer partícipe a la familia del lenguaje escrito, a través de la lectura en casa de

material impreso así como el intercambio de libros. Se hace alusión a la utilización de la biblioteca del centro en la Entrevista 3. Cabe destacar que forma parte del plan de trabajo del centro utilizar la biblioteca escolar, de reciente creación, una vez a la semana con un desdoble del grupo-clase. Es reseñable, también, la ausencia de la narración de unidades que tengan que ver con la utilización del rincón de lectura en el aula, cuando es un elemento configurador del aula. Será necesario comprobar a través de las prácticas su utilización.

### 7.4.3.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas

Como en ocasiones anteriores, en primer lugar se mostrará el mapa de A.T.A.s que permite valorar cómo se configuran las prácticas docentes de esta profesora.

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
<p>TIEMPO MUERTO 00-11:00 (11 minutos)</p>	<p>TIEMPO MUERTO 00-16:00 (16 minutos)</p>	<p>TIEMPO MUERTO 00 -13:15 (13 minutos, 15 segundos)</p>
<p>A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 11.00-20.00 (9 minutos)</p>	<p>A.T.A. EXPLICACIÓN. 16:00-33.10 (17 minutos, 10 segundos)</p>	<p>A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 13:15-25:00 (12 minutos, 25 segundos)</p>
<p>A.T.A REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E. 20:00 – 59:01 (39 minutos, 01 segundos)</p>	<p>A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 33:10 – 45:00 (12 minutos, 30 segundos)</p>	<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 25:00 -1:04:03 (39 minutos, 30 segundos)</p>
<p>A.T.A LECTURA EN VOZ ALTA 59:01 – 1:22:02 (24 minutos, 19 segundos)</p>	<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E. 45:00 – 1:32:00 (47 minutos)</p>	<p>A.T.A LECTURA EN VOZ ALTA 1:04:03 -1:13:22 (9 minutos, 32 segundos)</p>
<p>A.T.A REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 1.22:02 - 1:34:15 (12 minutos, 13 segundos)</p>	<p>A.T.A. RECITADO DE POESÍA 1:32:00 -1:45:00 (13 minutos)</p>	<p>A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:13:22 – 1:25:33 (12 minutos, 11 segundos)</p>

A.T.A. REALIZACIÓN DE MAPA CONCEPTUAL GRUPAL 1:34:15 – 1:49:29 (15 minutos, 14 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 1:45:00 -2:08:00 (23 minutos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 1:25:33 -1:53:06 (28 minutos, 13 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA GRUPAL SOBRE L.E. 1:49:29 – 2:40:58 (51 minutos, 29 segundos)	TIEMPO MUERTO 2:25:00 -2:29:00 (4 minutos)	A.T.A. RECITADO DE POESÍA 1:34:50 -1:42:13 (8 minutos, 03 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 2:40:58 – 2:55:52 (15 minutos, 42, segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL CON TIC 2:29:00 -2:50:28 (21 minutos, 28 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE MAPA CONCEPTUAL 1:53:06 -2:01:35 (8 minutos, 29 segundos)
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:55:52-3:21:09 (25 minutos, 48 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 2:50:28 – 3:00:00 (10 minutos, 12 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREAS 2:01:35 -2:08:18 (7 minutos, 23 segundos)
RECREO 3:21:09 -3:59:37 (38 minutos, 25 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 3:00:00 – 3:25:01 (25 minutos, 01 segundos)	A.T.A. VISITA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO 2:08:18 – 2:26:27 (18 minutos, 09 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO 3:59:34 – 4:16:02 (17 minutos, 08 segundos)	A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 3:09:01 -3:25:01 (16 minutos, 01 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 2:26:27 – 3:05:10 (39 minutos, 23 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 4:16:02 – 4:44:16 (28 minutos, 14 segundos)	RECREO 3:25:01 – 3: 56:00 (31 minutos, 39 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 3:05:10 – 3:10:30 (5 minutos, 20 segundos)
A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA 4:44.16 – 5:02:00 (18 minutos, 24 segundos)	TIEMPO MUERTO 3:56:00 – 4:00:00 (4 minutos)	A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA 3:10:30 – 3:15:30 (5 minutos)
	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA GRUPAL 4:00:00 – 4:21:04 (12 minutos, 33 segundos)	RECREO 3:15:30 – 3:52:06 (37 minutos, 16 segundos)
	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 4:21:04 – 4:30:00 (9 minuto, 36 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO 3:52:06 – 4:18:20 (26 minutos, 14 segundos)
	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 4:30:00 – 4:51:17 (21 minutos, 17 segundos)	A.T.A. EXPLICACION DE LA TAREA 4:18:20 – 4:27:05 (9 minutos, 25 segundos)

A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 3:36:00 – 4:57:27 (21 minutos, 27 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 4:27:05 – 4:50:15 (23 minutos, 10 segundos)	
A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA 4: 57: 27 – 5:00:00 (3 minutos, 13 segundos)	A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 4:33:10 – 4:54:00 (21 minutos, 50 segundos)	
A.T.A. RECOGIDA 5:00:00 – 5:05: 03 (5 minutos, 03 segundos)	A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA 4:54:00 – 5:07:23 (13 minutos, 23 segundos)	
Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 2 horas, 34 minutos, 26 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E. 1 hora, 38 minutos, 43 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 2 horas, 24 minutos, 45 segundos

**Tabla 58. Mapa de A.T.A.s CASO3**

Un análisis del mapa de A.T.A.s permite comprobar cómo esta profesora dedica periodos fijos de enseñanza de la lengua escrita: El trabajo sobre las rutinas, momento en el que los niños leen los nombres de sus compañeros para pasar lista y escriben la fecha en la que se encuentran entre otras tareas; Realización de tarea en grupo sobre el lenguaje escrito y Realización de tarea individual, son las tres AT.A.s que se repiten sistemáticamente en todas las clases. El periodo de tiempo total utilizado para la enseñanza inicial de la lengua escrita en las clases de esta profesora oscila entre 1 hora y media y dos horas y media.

Es importante destacar, igual que ocurre en todos los casos, que si bien aparecen ciertas A.T.A.s dedicadas de forma exclusiva a la enseñanza inicial de la lengua escrita, es cierto que aparecen tareas dedicadas a este fin en otras A.T.A.s que en principio no tendrían que ver. Por ejemplo, en las A.T.A.s Realización de tareas en grupo después del recreo en las tres clases, en las que se trabaja contenido lógico-matemático, la profesora realiza tareas relacionadas con la conciencia léxica, silábica y fonológica partiendo de los números con los que están trabajando.

De nuevo, se puede observar cómo se simultanean A.T.A.s, cómo ocurren en el mismo momento temporal dos actividades completamente diferentes.

A continuación se mostrará un análisis detallado de las tareas que aparecen en todas sus clases.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Clase 1	14 13.08	5 4.67	60 56.09	19 17.76	6 5.59	0 0.00	3 2.81	107 100
Clase 2	5 5.88	7 8.22	46 54.14	5 5.88	15 17.64	1 1.18	6 7.05	85 100
Clase 3	10 12.35	6 7.41	37 45.68	13 16.05	12 14.81	0 0.00	3 3.70	81 100
<b>Total</b>	29 10.63	18 6.59	143 52.38	37 13.55	33 12.09	1 0.37	12 4.39	273 100

**Tabla 59. Resultados de las prácticas de aula de la profesora. CASO 3**

Al igual que ocurría en los CASOS 1 y 2, al analizar de forma global las prácticas observadas en las clases de esta profesora podemos observar cierta estabilidad. En sus clases se trabaja con porcentajes similares las tareas de todas las categorías, con la salvedad de la clase 2, dónde tienen una presencia menor que en otras clases las tareas relacionadas con las *1.1. Funciones del lenguaje escrito*, *1.4. Comprensión textual* y una presencia mayor la dimensión *2. Principios*. Encontramos una explicación sencilla en la poca presencia de narraciones durante esa clase, a favor de otras tareas relacionadas con el código escrito como la lectura y escritura de palabras.

En términos generales, se comprueba cómo, sin duda, la categoría más presente en todas sus prácticas en *1.3. Aprender el código*, que supone más de la mitad del total de tareas. La segunda categoría más presente es la que tiene que ver con la *1.4. Comprensión textual*. Acompañando de tareas que implican la obtención de un significado global de los textos que se leen o se narran. Sin embargo, las tareas menos presentes son las que tienen que ver con la categoría *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales* que está prácticamente ausente de sus prácticas.

A continuación se mostrará un análisis pormenorizado de las tareas que tienen lugar en las prácticas de esta profesora.



		1.1. Funciones del lenguaje escrito			Total
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	
		f %	f %	f %	F %
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	1 0.93	0 0.00	1 1.23	2 0.73
	1.1.1.2 Leer para otros	5 4.67	1 1.17	4 4.94	10 3.66
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	5 4.67	4 4.71	5 6.18	14 5.14
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	2 1.87	0 0.00	0 0.00	2 0.73
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	1 0.93	0 0.00	0 0.00	1 0.37
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		14 13.08	5 5.88	10 12.35	29 10.63

**Tabla 60. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 3**

Respecto a la dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje escrito*, observamos como la categoría 1.1.2.1. *Narrar textos* es la de mayor presencia en las clases de esta maestra (5.14%), estando además presente en todas y cada una de las sesiones observadas. Estas tareas vienen representadas por cuentos, canciones y poesías que se repiten de forma habitual en las clases, como por ejemplo “Buenos días, canto yo. El sol dice hola, la luna dice adiós. Buenos días canto yo, el gallo cantor es mi despertador. Buenos días, canto yo. Hay que levantarse, el día ya llegó. Buenos días, canto yo” (Clase 1) o “Profe.: Primero yo y luego lo repetimos. Un viaje por el mundo Niñas/os: Un viaje por el mundo. Profe.: Quiero emprender. Niñas/os: Quiero emprender. Profe.: Y un pasaporte. Niñas/os: Y un pasaporte. Profe.: Necesitaré. Niñas/os: Necesitaré. Profe.: Es un libro vacío. Niñas/os: Es un libro vacío. Profe.: Que debo llenar” (Clase 3).

También aparecen tareas relacionadas con la categoría *1.1.1.2. Leer para otros*, en las que la profesora lee a los alumnos algún cuento, carta o poesía (3.66%), como en: “Y dice que sólo os lea el primer capítulo. Pues vamos a leer el primer capítulo” (Clase 1).

Asimismo, aparecen tareas relacionadas con otras categorías, aunque de forma esporádica, lo que puede dar a los niños una idea integral de las funciones a las que puede responder el lenguaje escrito, como: “Primero os leo la carta. Dice: queridos niños y niñas de la clase malva, hace varios días que os dejo una cámara de video en vuestra clase para ver qué aprendéis sobre mi y si sabéis quién soy. Me he dado cuenta, que ya me habéis conocido y sabéis dónde encontrarme. Ya sabéis dónde vivo” (Clase 3 .- *1.1.1.1. Comunicarse por escrito con otros*) o “Ahora dice que puedo abrir la caja ¿no? Niñas/os: Si, si. Que la abra. A ver qué hay. Profe.: Anda. Niñas/os: A ver, a ver. Profe.: Dice aquí, da uno de estos a cada uno y os sentáis en la mesa. Así que os voy a dar uno, espera, espera, que pone que os de uno, ¿dónde vais? Niñas/os: A la mesa. Profe.: No, no, aquí pone en la caja, una vez que lo han adivinado reparte una tira de estas a cada niño, y solo después podrá irse a su silla” (Clase 1.- *1.1.3.2. Seguir instrucciones*).

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>f</b>	
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	
<b>1.2.1. Juego simbólico</b>	<b>1.2.1.1. Mimo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.2. Representaciones teatrales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.3. Juego de roles en rincones</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos</b>	0 0.00	1 1.17	0 0.00	1 0.37
<b>1.2.2. Dibujo</b>	<b>1.2.2.1. Expresar a través de imágenes</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	3 2.80	2 2.35	2 2.47	7 2.56
	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	0 0.00	3 3.53	4 4.94	7 2.56
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	2 1.87	1 1.17	0 0.00	3 1.10
<b>Total</b>	5 4.67	7 8.22	6 7.41	18 6.59	

**Tabla 61. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 3**

Las tareas relacionadas con la dimensión *1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación* tienen que ver, sobre todo, con el desarrollo del lenguaje oral, tanto a nivel léxico-semántico (*1.2.3.1.*, 2.56%), como a nivel morfosintáctico (*1.2.3.2.*, 2.56%) y fonético (*1.2.3.3.*, 1.10%).

En la primera de las categorías que tienen relación con el lenguaje oral, el desarrollo léxico-semántico, aparecen tareas que tienen que ver con el aumento de vocabulario o explicar palabras no conocidas, generalmente se repiten listas de palabras o se repasan palabras conocidas, como los días de la semana o los meses del año a través de canciones.

El desarrollo morfosintáctico se ve reforzado con tareas que implican alcanzar la concordancia gramatical al pedir a los alumnos que cambien las palabras de distintas frases manteniendo el resto iguales, haciendo hincapié en esta relación gramatical, como en: “¿Tengo una sapo? Tengo una sapo, ¿puede decirse?” (Clase 3).

Finalmente, las acciones que tienen que ver con el desarrollo fonético, hacen alusión a la correcta pronunciación a los sonidos del habla, como en “La ce, muérdete los labios, mete la lengua, la ce, ce, venga” (Clase 1).

A penas aparecen unidades de registro relacionadas con otras categorías, como el juego simbólico o el dibujo. Por ejemplo, aparece una tarea relacionada con los visualizadores fonéticos (0.37%), en la que la profesora hace un gesto asociado un sonido para favorecer el recuerdo de la asociación fonema-grafema: “Profe: Y para que lo recuerdes te voy a hacer el globo que explota...Pa, explotó, ¿Vale? Pa...Es un...-Niño: globo - Profe: que explota y al explotarle dice pa...¿Cómo suena? -Niño: pa” (Clase 2).

<b>1.3. El aprendizaje del código</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	1	2	3		
	f	f	f	f	
	%	%	%	%	
<b>1.3.1 Habilidades metalingüísticas</b>	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	2 1.87	5 5.88	7 8.64	14 5.13
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	14 13.09	11 12.95	15 18.53	40 14.66
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	9 8.42	6 7.06	6 7.41	21 7.69
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema</b>	3 2.81	3 3.53	0 0.00	6 2.20
	<b>1.3.2.2 Enseñar las letras</b>	11 10.28	5 5.88	2 2.47	18 6.59
	<b>1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas</b>	12 11.21	5 5.88	1 1.23	18 6.59
	<b>1.3.2.4 Enseñar palabras</b>	7 6.54	7 8.25	5 6.17	19 6.96
	<b>1.3.2.5 Enseñar frases</b>	2 1.87	4 4.71	1 1.23	7 2.56
	<b>1.3.2.6 Enseñar textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	60 56.09	46 54.14	37 45.67	143 52.38	

**Tabla 62. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 3**

La dimensión *1.3. El aprendizaje del código* es la más representada tanto en el total de prácticas como en todas las clases. Viene representada por tareas que hacen alusión a *1.3.2.4. Enseñar palabras*, *1.3.2.3. Enseñar sílabas* y *1.3.2.2. Enseñar las letras*, en porcentaje muy similar.

Esta profesora explicó que llevaban a cabo un método de enseñanza global, lo que podemos ver en las categorías más presentes, algunos ejemplos de tareas

que dicen realizar pueden ser: Siempre, al comienzo de la clase, uno de los niños lee los nombres de sus compañeros para pasar lista (Clases 1, 2 y 3.- 1.3.2.4. *Enseñar palabras*), “Profe: ¿Qué pone? –Niño: ma-lo -Profe: únelo. Shhhh. Nadia, ¿qué pone? -Niña: ma-lo, malo.” (Clase 2.- 1.3.2.4. *Enseñar palabras*) o “¿Qué pone aquí? Nom-Bre. Cada uno ponéis vuestro nombre” (Clase 3.- 1.3.2.4. *Enseñar palabras*); “U, V, W, X, Y, ¿cómo suena esta cuando va con la vocales? Niñas/os: Ya, ye, yi, yo, yu” (Clase 1.- 1.3.2.3. *Enseñar a formar sílabas*), “Y la ju ¿se escribe? Niñas/os: Una jota y una u” (Clase3.- 1.3.2.3. *Enseñar a formar sílabas*), “Carlos, búscame la letra “L” y la rodeas. ¿Qué tienes que hacer, Carlos? -Niño: rodear... -Profe: Rodear, ¿El qué?...Escucha, rodea la letra “L”. ¿Qué tienes que hacer? -Niño: rodear la letra “L” (Clase 2.- 1.3.2.2. *Enseñar las letras*) o leer el abecedario (Clases 1, 2, y 3.- 1.3.2.2. *Enseñar las letras*).

Como la profesora comentó en la *Entrevista sobre Creencias*, en el centro habían desarrollado un programa para trabajar la conciencia segmental, sobre todo fonológica, como decía. Sin embargo, el análisis de las tareas nos indica que el trabajo se efectúa en mayor medida sobre la *conciencia silábica* (1.3.1.2 – 14.66%), a través de juegos que las profesoras hacen partiendo del nombre propio del protagonista del día o de cualquier palabra que les resulte interesante: “Vicky, ¿Cuál es la primera sílaba de chapuza?” (Clase 1), “Vamos a inventarnos nosotros rimas con animales. Entonces. Laia dime un animal. -Niña: patos. -Profe: Pato, ¿En qué termina pato? -Niña: ato -Profe: Así que tengo que inventarme para el pato de Laia un nombre que termine en ato” (Clase 2), “Jimena, ¿cuántas sílabas tiene tu nombre? Niñas/os: Tres” (Clase 3).

También aparecen tareas que tienen que ver con 1.3.1.1. *Conciencia léxica* (5.13%), como por ejemplo: “Héctor, una frase donde esté la palabra cinco. A ver, piensa, piensa.” (Clase 1), “Vamos a contar las palabras que tiene la frase que ha dicho Sergio” (Clase 2), “Vamos a contar cuántas palabras tiene esa frase. Tengo, una, amiga, que, se, llama, Jimena. ¿Cuántas palabras tiene? ” (Clase 3).

Un importante porcentaje de tareas (7.69%) tienen que ver con la 1.3.1.3. *Conciencia Fonológica*, como en tareas: “Jimena. ¿Cuál es la primera letra (sonido)?” (Clase 3),” Ahora vamos a ponerle a Gus, a Gas, sus cuerpos. ¿Cuál es la primera que tienes que poner? -Niño responde: la “S”(Gas es un

muñeco con forma de gusano cuyo cuerpo se compone de las letras que forman una palabra” (Clase 2), o “¿Cuántas letras tiene tu nombre? Cuenta. Niñas/os: Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Seis. Profe.: Seis. Víctor, tiene dos sílabas y seis letras” (Clase 1), “Dictarme Aouda, ¿Qué pongo primero? Niñas/os: A Profe.: ¿Ahora? Niñas/os: La o. Profe.: ¿Ahora? Niñas/os: La u.” (Clase 1).

<b>1.4. Comprensión textual</b>				
	<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Total</b>
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	3 2.81	0 0.00	4 4.94	7 2.56
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>				
<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	1 0.93	0 0.00	0 0.00	1 0.37
<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	5 4.67	4 4.71	4 4.94	13 4.76
<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>				
<b>1.4.3.1. Planificar</b>	1 0.93	0 0.00	0 0.00	1 0.37
<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	2 1.87	0 0.00	0 0.00	2 0.73
<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	7 6.55	1 1.17	5 6.17	13 4.76
<b>Total</b>	19 17.76	5 5.88	13 16.05	37 13.55

**Tabla 63. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 3**

La dimensión *1.4. Comprensión textual* tiene una presencia total del 13.55%. Respecto al acceso al significado de texto, esta dimensión viene representada sobre todo por tareas relacionadas con *1.4.2.2. Macroestructura* (4.76%) cuándo la profesora ayuda a los niños a alcanzar el significado del texto o narración que está presentando, como en “(durante la lectura de un texto) Oyes, vamos por aquí. Hasta aquí chicos ¿hay algún personaje del libro? ¿Quién hay? Jimena” (Clase 1) o “(Tras leer unas frases) Muy bien, pues de estas frases, mira al dibujo, ¿Quién es este niño? ¿Quién será este niño? ¿Este niño que está haciendo?” (Clase 2). Así como por la activación de conocimientos previos (*1.4.1.- 2.56%*) que también está presente en las tareas que realiza esta profesora, por ejemplo en: “(Al comenzar una lectura) Me ha dado cuenta, que ya me habéis conocido y sabéis dónde encontrarme. Ya sabéis dónde vivo. ¿Dónde vive Phileas Fogg?” (Clase 3).

En cuanto a los procesos de regulación y control de la comprensión, aunque aparecen tareas relacionas con planificación de la lectura (0.37%) y con la supervisión de las posibles dificultades existentes durante la misma (0.73%), las tareas más presentes son las relacionadas con *1.4.3.3. Evaluar lo comprendido* (4.76%), utilizando preguntas que le permiten saber si los alumnos han comprendido el texto presentado y de este modo también ayudar a los alumnos a tomar conciencia de ese nivel de comprensión, por ejemplo en: “(Tras leer un texto) ¿Habéis acertado bien todos los personajes? ¿Quién? Niñas/os: Phileas Fogg. Profe.: (Todos) Phileas Fogg, Paspартut y Fix.” (Clase 1), o “(Tras leer una carta) Hombre, ¿qué nos ha dicho la carta que era?” (Clase 3).

### 1.5. Escritura

		Clase	Clase	Clase	Total	
		1	2	3		
		f	f	f	f	
		%	%	%	%	
1.5.1. Grafomotricidad	1.5.1.1. Presión para el trazo	0	0	0	0	
		0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.1.2 Direccionalidad del trazo	1	1	0	2	
		0.93	1.17	0.00	0.73	
	1.5.1.3. Trazado de las letras	2	2	0	4	
		1.87	2.35	0.00	1.46	
1.5.2. Escritura-Ortografía:	1.5.2.1. Letras	1.5.2.1.1. Copia independiente	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00
		1.5.2.1.2. Copia con ayuda	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.1.3. Dictado indep.	0	0	0	0	
		0.00	0.00	0.00	0.00	



Estudio 2

	<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	1 0.93	0 0.00	0 0.00	1 0.37
	<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	1 0.93	0 0.00	2 2.47	3 1.10
	<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	2 2.35	5 6.18	8 2.93
	<b>1.5.2.3.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	1 1.17	3 3.70	4 1.46
	<b>1.5.2.3.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.3.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.4. Frases</b>	<b>1.5.2.4.1. Copia independiente</b>	0 0.00	3 3.53	0 0.00	3 1.10
	<b>1.5.2.4.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.4.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.4.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	1 1.23	1 0.37
	<b>1.5.2.4.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.4.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.5. Textos</b>	<b>1.5.2.5.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.3. Dictado indep.e</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.3. Composición escrita</b>	<b>1.5.3.1. Planificación</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.3.2. Supervisión</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

	1.5.3.3. Evaluación:.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	0	6	1	7
		0.00	7.07	1.23	2.56
	1.5.4.2. Signos ortográficos	1	0	0	1
		0.93	0.00	0.00	0.37
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
Total		6	15	12	33
		5.59	17.64	14.81	12.09

**Tabla 64. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 3**

Las acciones relacionadas con la dimensión 1.5. *Escritura* tiene una presencia del 12.09% del total. Resulta complejo establecer un patrón de trabajo común en esta profesora, habida cuenta de la escasez de unidades, así por ejemplo, aparecen 3 de copia con ayuda (1.10%), pero no en todas las clases.

La tarea con mayor presencia es la que tiene que ver con dictado independiente de palabra (2.93%), se ejemplifica cuando la profesora demanda a los alumnos que escriban una palabra determinada.

1.6. Procesos perceptivos y maduracionales		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
		f %	f %	f %	f %
1.6.1. Discriminación auditiva	1.6.1.1. Sonidos ambientales	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos	0	1	0	1
		0.00	1.18	0.00	0.37
	1.6.1.3. Sonidos fonéticos	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.6.1.4. Secuencias rítmicas	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.6.2. Discriminación visual	1.6.2.1. Discriminación de formas	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.6.2.2. Discriminación figura-fondo	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.6.3. Lateralidad		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.6.4. Coordinación oculo-manual		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.6.5. Esquema corporal		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
Total		0	1	0	1
		0.00	1.18	0.00	0.37

**Tabla 65. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 3**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está prácticamente ausente de las prácticas de esta profesora, apareciendo únicamente una tarea (0.37%) relacionada con la utilización de sonidos onomatopéyicos, en “Debes repetir la canción seleccionando cada animal para que cada uno diga su sonido en el mismo orden. ¿Te has enterado?” (Clase 2).

<b>2. Principios</b>				
	Clase <b>1</b>	Clase <b>2</b>	Clase <b>3</b>	<b>Total</b>
	f %	f %	f %	f %
<b>2.1. Construcción conjunta.</b>	0	0	0	0
<b>Lectura conjunta</b>	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	0	1	0
		0.00	1.17	0.00
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	0	0	0
		0.00	0.00	0.00
<b>2.5.3. Hablar de libros</b>		0	0	0
		0.00	0.00	0.00
<b>2.5.4. Manejar libros</b>		0	1	2
		0.00	1.17	2.47
		0	0	3
		0.00	1.17	2.47
		0	0	0
		0.00	0.00	0.00
<b>2.6. Hacer partícipe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	0	0	0
		0.00	0.00	0.00
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	3	4	0
		2.81	4.71	0.00
		0	0	7
		0.00	0.00	2.55
<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>		0	0	0
		0.00	0.00	0.00
<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>		0	0	0
		0.00	0.00	0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>		0	0	1
		0.00	0.00	1.23
		3	6	3
		2.81	7.05	4.39
<b>Total</b>		3	6	3
		2.81	7.05	4.39

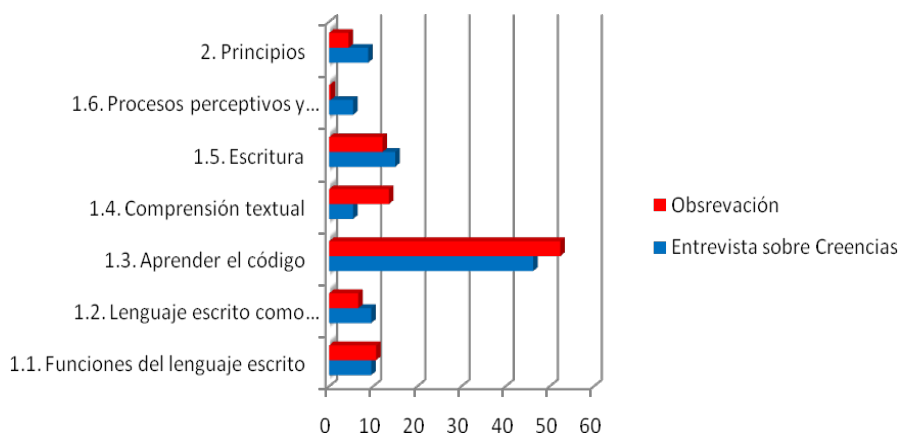
**Tabla 66. Resultados prácticas observadas respecto a los Principios. CASO 3**

Respecto a los *Principios*, tienen una presencia más bien escasa en lo observado en esta profesora (4.39%). Siendo las unidades más presentes las que tienen que ver con 2.6.2. *Traer y llevar a casa tareas sobre el Lenguaje Escrito* (2.55%), no estando si quiera presente en todas las clases, por ejemplo: “Pues esta frase, Jimena, cuando el viernes te la lleves a casa la copias ahí, ¿Vale? Muy bien, Jimena” (Clase 2).

También se hace una alusión relativa a la *utilización de la biblioteca del centro* (0.37%).

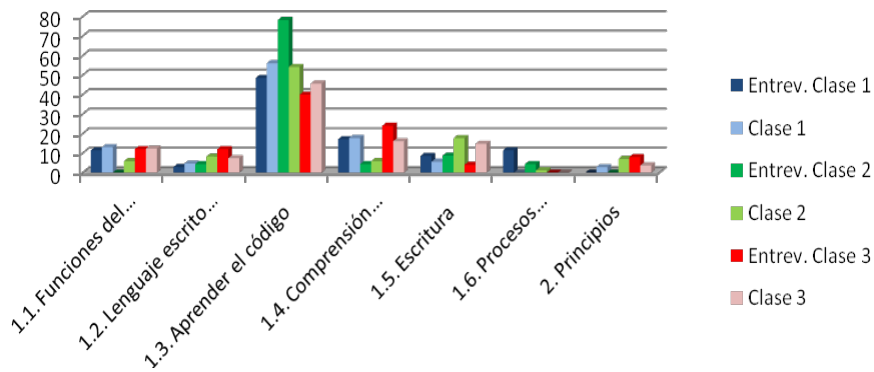
#### 7.4.3.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.

Al establecer una comparación entre las prácticas que esta profesora declara realizar y sus prácticas de aula encontramos una notable coincidencia entre ambas, tanto cuando se compara con la práctica con la Entrevista sobre Creencias, como cuando se compara con las Entrevistas sobre las clases.



**Gráfico 12-. Comparación entre prácticas declaradas por la maestra en la Entrevista sobre Creencias y las prácticas observadas. CASO 3.**

Una excepción que encontramos al analizar el Gráfico 12, es la dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales*, prácticamente ausente de las prácticas observadas.



**Gráfico 13-. Comparación entre prácticas declaradas por la maestra en la Entrevista sobre Creencias y las prácticas observadas. CASO 3.**

Los datos que se obtienen al comparar los totales de las entrevistas sobre las prácticas con estas mismas, tienen una tendencia similar que cuando la comparación se realiza con la Entrevista sobre Creencias, encontrando también la misma excepción.

#### **7.4.3.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora?**

Las categorías de enseñanza que más valora esta profesora, tanto en los datos obtenidos de las entrevistas como los datos obtenidos de la observación del aula, son *1.3. Enseñanza del código* y *1.5. Escritura*.

Sin embargo, esta profesora utiliza distintas prácticas que permiten transmitir a los alumnos la idea de que el lenguaje escrito permite su utilización en diferentes contextos: lee cartas, sigue instrucciones, cuenta cuentos, utiliza canciones, poesías y retahílas. Estas prácticas pueden permitir a los alumnos comprender la complejidad del lenguaje escrito. Asimismo, aparecen un buen número de tareas contextualizadas en las rutinas de iniciación a la clase, lo que puede facilitar esta labor, al dotar de sentido las tareas utilizadas.

Para la enseñanza explícita del código, utiliza un método global: enseña las palabras en su totalidad, pero se complementa con la enseñanza de cómo formar sílabas y los nombres de las letras. Resulta muy interesante el programa de estimulación de la conciencia segmental en el que partiendo del nombre propio, se realizan tareas de conciencia léxica y fonológica, aunque sobretodo silábica. En las tareas de escritura también predomina la escritura de palabras.

De nuevo, como ocurría en el CASO 1 y CASO 2, la escritura de los nombres propios se erige como una tarea muy utilizada. Puede entenderse como una forma de acercar el lenguaje escrito a los niños a través de algo tan próximo como puede ser su nombre y el de sus compañeros.

Respecto a la comprensión textual, de forma sistemática aparecen tareas relacionadas con la evaluación de la comprensión, acciones educativas que permiten a la profesora asegurar que los niños han alcanzado el significado de los textos que narra o lee. Asimismo, puede permitir a los alumnos ir interiorizando esa estrategia para garantizar la comprensión.

Resulta reseñable la utilización de la biblioteca del centro como lugar de encuentro con los libros, y como estrategia para fomentar el gusto por la lectura, enseñando además, las normas básicas de funcionamiento de una biblioteca, promoviendo su utilización en a su vida diaria.

## **7.4.4. CASO 4**

### **7.4.4.1. Descripción del caso**

El CASO 4 está constituido por las prácticas de una maestra que trabaja en una Escuela de Educación Infantil de titularidad pública que imparte únicamente el segundo ciclo de esta etapa con dos unidades por cada nivel académico. El centro está situado en una zona residencial de una ciudad capital de provincia de tamaño mediano. El aula está compuesto por 22 niños de 5 años de edad, uno de los cuales presenta Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Este niño recibe atención específica fuera del aula ordinaria todos los días de la semana. El libro que guía la enseñanza de la lengua escrita es *Cocinero y Tableta* de la Editorial Oxford. La profesora complementa esta enseñanza con un programa propio diseñado expresamente para trabajar la conciencia fonológica. El aula dispone de pizarra digital. La maestra afirma no suscribirse a ninguna teoría en concreto, pero explica la importancia de incorporar a las prácticas de aula información procedente de distintas teorías (de nuevo, se entiende como teoría método de enseñanza) y elementos que la experiencia profesional ha demostrado su utilidad. La metodología general de aula es el trabajo por proyectos. El CASO 3 y el CASO 4 forman parte del mismo centro.

La profesora manifiesta que no cree que exista una edad determinada para comenzar la enseñanza inicial de la lengua escrita, pero que es en la etapa de Educación Infantil dónde debe ocurrir, seleccionando el momento en función del grado de desarrollo del grupo clase.

### **7.4.4.2. Datos obtenidos del análisis de las prácticas declaradas.**

A continuación se analizarán los datos obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a la profesora con el objeto de comprobar cómo explica su práctica docente en relación a la enseñanza de la lengua escrita.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Entrevista Creencias	10 30.30	1 3.03	13 39.39	0 0.00	2 6.07	0 0.00	7 21.21	33 100

**Tabla 67. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora en la Entrevista sobre Creencias. CASO 4**

Un análisis global de todas las dimensiones y categorías, permite destacar una aparición muy desigual de las mismas en la Entrevista sobre Creencias, que en los casos anteriores se había mostrado como la mejor distribuida. Como se puede observar existe una mayor presencia de unidades de registro relacionadas con las dimensiones *1.1. Funciones del Lenguaje escrito* (30.30%), *1.3. Aprendizaje del código* (39.39%) y con los *Principios* (21.21%), teniendo una presencia muy escasa las dimensiones *1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación* (3.03%), *1.5. Escritura* (6.07%) y la ausencia total de tareas relacionadas con *1.4. Comprensión textual* y *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales*.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2	Total
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Entrevista Clase 1	0 0.00	2 14.28	11 78.58	0 0.00	1 7.14	0 0.00	0 0.00	14 100
Entrevista Clase 2	1 9.09	3 27.27	5 45.46	0 0.00	1 9.09	1 9.09	0 0.00	11 100
Entrevista Clase 3	0 0.00	0 0.00	6 85.72	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 14.28	7 100
Total	1 3.13	5 15.61	22 68.75	0 0.00	2 6.25	1 3.13	1 3.13	32 100

**Tabla 68. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora en las Entrevistas sobre las prácticas. CASO 4**

También en las entrevistas sobre la práctica encontramos que la dimensión más importante es la que tiene que ver con *1.3. Aprender el código* (68.75%),



seguido de la transmisión de las 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* (15.61%). El resto de categorías tiene una escasa representación. Se analizarán ahora cada una de las categorías para poder comprender como se configuran las prácticas de esta docente.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	1 3.03	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.1.2 Leer para otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	4 12.12	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	3 9.09	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 3.13
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	1 3.03	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		10 30.30*	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 3.13

\* Una unidad de la entrevista sobre creencias se categorizo en la categoría general 1.1.2

**Tabla 69. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 4**

Si bien la dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* tiene una presencia significativa en la Entrevista sobre Creencias (30.30%), no ocurre lo mismo en las entrevistas sobre la práctica dónde su presencia total supone un 3.13%.

Las tareas que aparecen se reparten entre cuatro categorías: *1.1.1.1. Comunicarse por escrito con otros*, *1.1.2.2. Narrar textos*, *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita* y *1.1.3.1. Adquirir conocimientos*.

Como ya se comentó en el CASO 3, es política del centro dónde se desarrollan las prácticas de esta maestra, el intercambio de correos electrónicos con los familiares que son leídos en voz alta en clase insistiendo que son correos que las familias envían al conjunto de la clase, bien saludando, bien ofreciendo información, como la llegada de un hermano, o invitando a algún evento, como algún cumpleaños.

La narración de textos se configura como el tipo de tareas más habitual en la Entrevista sobre Creencias pero no vuelve a aparecer en ninguna de las otras prácticas declaradas, quizá porque se den por supuestas una vez explicadas como procedimiento general o bien porque no se realizan, aspecto que habrá que valorar después. Estas tareas suelen tener la siguiente forma: “hacemos cuentacuentos un día concreto todo el colegio” (Entrevista sobre Creencias) o “decimos la poesía de la ventanita de la clase naranja” (Entrevista sobre Creencias).

Respecto a la creación de textos de forma oral o escrita, se hace referencia, sobre todo a la utilización de recursos narrativos por parte de los niños que les permitan organizar una secuencia de acciones que tienen que ver con su día a día, como por ejemplo contar lo que han hecho: “pues en lo que van llegando todos vamos comentado lo que hemos hecho ayer, según van llegando” (Entrevista sobre Creencias) o “inventar una historia a partir de unas imágenes” (Entrevista sobre Creencias).

La utilización de noticias de prensa también se muestra como una tarea que esta profesora dice utilizar, aunque sólo aparece en la Entrevista sobre Creencias, haciendo alusión a la importancia de utilizar textos en distintos formatos, como “puede ser un correo que mandan los papás o una noticia que nos interese” (Entrevista sobre Creencias).

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0 0.00	0 0.00	2 18.18	0 0.00	2 6.25
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes	1 3.03	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.3 Lenguaje oral	1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico	0 0.00	1 7.14	1 9.09	0 0.00	2 6.25
	1.2.3.3 Desarrollo fonético	0 0.00	1 7.14	0 0.00	0 0.00	1 3.13
<b>Total</b>		1 3.03	2 14.28	3 27.27	0 0.00	5 15.61

**Tabla 70. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 4**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* tiene una presencia notablemente desigual en las entrevistas. En la Entrevista sobre

Creencias, tan sólo supone un 3.03% de su narración, pero en el total de las Entrevistas sobre las prácticas supone un 15.61%.

Las tareas que aparecen en relación a esta dimensión, tienen que ver con *1.2.1.2. Representaciones teatrales*, con *1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes*, con *1.2.3.2. Desarrollo morfosintáctico*, y con *1.2.3.3. Desarrollo fonético*.

Las representaciones teatrales cobran importancia en la Entrevista sobre la clase 2 (18.18%) en la que la profesora demanda a los niños que realicen la representación de una historia a partir de tres palabras: “partiendo de su libro tenían que representar una historia que tuviera tres cosas: abuela, cueva y paracaídas” (Entrevista 2); al constatar la dificultad de la tarea, la profesora rectifica y les pide que inventen de manera oral una historia, y finalmente les demanda otra representación, en este caso de una parte nada más: “tenían que representar una acción que tuviera relación con la historia que se habían inventado” (Entrevista 2).

En relación con la lectura de imágenes, la profesora señala que a veces demanda la creación de historias a partir de imágenes (Entrevista sobre Creencias; Esta tarea también fue codificada en la subcategoría *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita*).

El desarrollo morfosintáctico, al igual que ocurría en el CASO 3, aparece con una finalidad no explícita, los profesores demandan esa tarea como parte del trabajo sobre la conciencia léxica, aunque indudablemente también están ayudando a los alumnos a aprender la complejidad de la lengua: “hemos cambiado una palabra de la frase y había que poner palabras nuevas para formar frases nuevas” (Entrevista 1).

El desarrollo fonético aparece muy ligado, para esta profesora, con el desarrollo de la Lengua Escrita: “hoy hemos hecho una actividad en psico (psicomotricidad) que yo creo tiene mucho que ver con la lectoescritura, hemos hecho praxias con la boca (ejercicios que posibilitan la correcta configuración y tonicidad de los músculos faciales y que favorecen el desarrollo de la pronunciación)” (Entrevista 1).

		<b>1.3. El aprendizaje del código</b>				
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.3.1 Habilidades metalingüísticas	1.3.1.1 Conciencia léxica	0 0.00	2 14.28	2 18.18	0 0.00	4 12.50
	1.3.1.2. Conciencia silábica	4 12.12	3 21.44	2 18.19	1 14.29	6 18.75
	1.3.1.3. Conciencia fonológica	2 6.06	1 7.14	0 0.00	0 0.00	1 3.12
1.3.2 Enseñanza explícita del código	1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.3.2.2 Enseñar las letras	0 0.00	1 7.14	0 0.00	0 0.00	1 3.12
	1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas	2 6.06	0 0.00	0 0.00	1 14.29	1 3.13
	1.3.2.4 Enseñar palabras	3 9.09	3 21.44	1 9.09	3 42.85	7 21.87
	1.3.2.5 Enseñar frases	2 6.06	0 0.00	0 0.00	1 14.29	1 3.13
	1.3.2.6 Enseñar textos	0 0.00	1 7.14	0 0.00	0 0.00	1 3.13
<b>Total</b>	13 39.39	11 78.58	5 45.46	6 85.72	22 68.75	

**Tabla 71. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código**

La dimensión 1.3. *El aprendizaje del código* es, sin duda alguna, la que más presencia tiene, tanto en la Entrevista sobre Creencias (39.39%) como en las entrevistas sobre la práctica (68.75% del total): Entrevista 1 con un 78.58%, Entrevista 2 con un 45.56% y en la Entrevista 3 con un 85.72%.

En realidad, las prácticas evidenciadas por las narraciones de la maestra tienen mucha consonancia con el método didáctico de enseñanza del código que la profesora afirma utilizar: método global más entrenamiento en conciencia segmental. Las tareas más presentes tienen que ver con *1.3.2.4. Enseñanza de palabras* (9.09% en la Entrevista sobre Creencias, 21.87% en el total de las Entrevistas sobre las clases): “luego pasamos lista, sale el nombre en grande en la pantalla y tiene que pasar lista (leer los nombres)” (Entrevista sobre Creencias), “al principio de la mañana hemos pasado lista (Entrevista 1), “vemos muchas palabras escritas, yo les digo que pone o que no pone” (Entrevista 1), “pasamos lista con la pizarra digital” (Entrevista 2), “hemos leído palabras” (Entrevista 3). Tanto en los CASOS 3 como 4, la lectura del nombre propio y el nombre de los compañeros, se constata como una parte importante de la enseñanza de la lengua escrita, como bien reconocen las maestras, es una tarea sencilla, rápida, que realizan todas las mañanas y que permite a los niños ponerse en contacto con el código escrito. En entrevistas informales, no recogidas en audio para esta investigación, las maestras comentan que la lectura de nombres la realizan como acuerdo del centro, ya desde tres años asociando la foto al nombre y paulatinamente eliminando el apoyo visual para dejar sólo la palabra.

El siguiente conjunto de tareas en importancia según decía la maestra, son aquellas que tienen que ver con *1.3.1.2. Conciencia silábica* (12.12% en la Entrevista sobre Creencias, 18.75% en el total de las Entrevistas sobre las clases): “y empezamos a jugar con una palabra que la vamos a desmantelar, la partimos en sílabas” (Entrevista sobre Creencias), “quitamos una sílaba a ver cómo suena las que quedan” (Entrevista sobre Creencias), “hemos quitado pi y nos queda rata, se la vamos a devolver pero en vez de pi le vamos a devolver pa, va diciendo lo que quedaría” (Entrevista sobre Creencias), “hemos estado trabajando con una palabra, en este caso el nombre del prota, la hemos partido en sílabas” (Entrevista 1), “le hemos cambiado sílabas para que surgiesen nuevas palabras” (Entrevista 1), “seleccionamos una palabra y le ponemos y quitamos sílabas” (Entrevista 2), “hemos jugado con las sílabas de las palabras” (Entrevista 3). Como ya se comentó anteriormente, estas profesoras diseñaron un programa específico para trabajar la conciencia silábica, elemento que decían no trabajar en el proceso de enseñanza al seguir un método global, según su opinión.

También la *1.3.1.1. Conciencia léxica* tiene una importancia considerable en el total de entrevistas sobre las clases, según su relato (12.50 %): “hemos

hecho una frase con esa palabra” (Entrevista 1), “hemos cambiado una palabra de la frase y había que poner palabras nuevas para formar frases nuevas” (Entrevista 1), “la cambiamos dentro de la frase quitamos una palabra y ellos tiene que inventarse una frase nueva” (Entrevista 2). Sin embargo, tiene una presencia mucho menor el trabajo sobre la *conciencia fonológica* (6.06% en la Entrevista sobre Creencias, 3.12% en el total de las entrevistas sobre la práctica): “utilizamos juegos con las palabras, eh, fichas, que editamos nosotras para trabajar lo que realmente nos interesa, de conciencia fonológica” (Entrevista sobre Creencias).

<b>1.4. Comprensión textual</b>					
	Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 72. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 4**

La ausencia de tareas relacionadas con la comprensión textual, tanto en la Entrevista sobre Creencias como en las entrevistas sobre las clases desarrolladas, hace sospechar que para esta docente no sea tarea de la Educación Infantil enseñar a comprender distintas estructuras textuales en diferentes formatos a los pequeños aprendices.

<b>1.5. Escritura</b>							
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases	
		f %	f %	f %	f %	f %	
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	1 3.03	1 7.14	0 0.00	0 0.00	1 3.13
		<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.3.4. Dictado con</b>	0	0	0	0	0



	ayuda	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 3.12
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3. Composición escrita	1.5.3.1. Planificación	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.3. Evaluación:.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.2. Signos ortográficos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		2 6.07*	1 7.14	1 9.09	0 0.00	2 6.25

\*Una unidad fue categorizada en la categoría 1.5.1. en la Entrevista sobre Creencias

**Tabla 73. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 4**

La poca presencia de acciones relacionadas con la 1.5. *Escritura* (6.07% en la entrevista sobre Creencias, 6.25% en el total de las entrevistas sobre las prácticas y sólo 4 tareas totales) permite intuir que quizá más importante que la lectura tiene más valor que la escritura en el proceso de aprendizaje. Una creencia arraigada puede ser que el hecho de enseñar a leer implica

indiscutiblemente su reverso de escritura, sin embargo, como se mostró en el capítulo 1, la historia de la enseñanza de la lengua escrita ha mostrado que ambas habilidades necesitan un proceso de instrucción explícito y sistemático.

		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.6.1. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 3.13
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>TOTAL</b>		0 0.00	0 0.00	1 9.09	0 0.00	1 3.13

**Tabla 74. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 2. Principios. CASO 4**

Respecto a los *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales*, tan sólo presentes en una de las Entrevistas (Entrevista 1- 3.13% del total de las entrevistas sobre la práctica) a esta profesora solo parece preocuparte la lateralidad, muy unida según su razonamiento a la orientación que toma el trazado de letras y números.

<b>2. Principios</b>					
	Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>2.1. Construcción conjunta. Lectura conjunta</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.4. Manejar libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 14.28
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	1 3.03	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	1 3.03	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	2 6.06	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	1 3.03	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	2 6.06	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	7 21.21	0 0.00	0 0.00	1 14.28	1 3.13

**Tabla 75. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios. CASO 4**

Los principios aparecen con una considerable presencia en la Entrevista sobre Creencias, muy unidos a la implicación de las familias en la enseñanza del lenguaje escrito con unidades relacionadas con 2.6.1. *Traer y llevar libros*, 2.6.2. *Traer y llevar tareas sobre lenguaje escrito*, 2.6.3. *Leer cuentos en casa*, 2.9. *Utilizar distintos tipos de textos* y 2.10. *Utilizar la biblioteca del centro*. Como ya se comentó en el CASO 3, la biblioteca de este centro es de reciente inauguración y forma parte del ideario del centro utilizarla con los niños una vez a la semana.

Sin embargo, la presencia de los principios en las Entrevistas sobre la práctica es totalmente anecdótica (1 tarea en la Entrevista 3).

### 7.4.4.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas.

Como en los casos anteriores, se presentará en primer lugar, un mapa de A.T.A.s para obtener una visión general a cerca de cómo se configuran las prácticas de esta profesora y después se mostrará el análisis detallado de las tareas.

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
<p>TIEMPO MUERTO 00-14:28 (14 minutos, 28 segundos)</p>	<p>TIEMPO MUERTO 00-2:14 (2 minutos, 14 segundos)</p>	<p>TIEMPO MUERTO 00 -6:22 (6 minutos, 22 segundos)</p>
<p>A.T.A ASAMBLEA NARRATIVA. 14.28-26.32 (12 minutos, 04 segundos)</p>	<p>A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 2:14-17:31 (15 minutos, 17 segundos)</p>	<p>A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 6:22 – 38:08 (32 minutos, 46 segundos)</p>
<p>A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 26:32 – 47:07 (21 minutos, 15 segundos)</p>	<p>A.T.A REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL. 17:31 – 52:01 (35 minutos, 10 segundos)</p>	<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 38:08 – 58:17 (21 minutos, 09 segundos)</p>
<p>A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E. 47:07 – 1:09:13 (22 minutos, 06 segundos)</p>	<p>A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 52:01 – 1:16:20 (24 minutos, 19 segundos)</p>	<p>A.T.A LECTURA EN VOZ ALTA 58:17 – 1:10:20 (12 minutos, 03 segundos)</p>

Estudio 2

A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA 1:09:13 - 1:13:15 (4 minutos, 02 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E. 1:16:20 -1:32:12 (16 minutos, 32 segundos)	A.T.A. ORGANIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE TAREAS 1:10:20 – 1:14:25 (4 minutos, 05 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 1:13:15 – 1:39:15 (26 minutos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA. 1:32:12 -1:37:17 (5 minutos, 05 segundos)	A.T.A. VISITA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO 1:14:25 – 2:01:13 (47 minutos, 22 segundos)
A.T.A. RECITADO DE POESÍA. 1:39:15 – 1:42:30 (3 minutos, 15 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E. 1:37:17 – 1:42:17 (5 minutos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 2:01:13 – 2:10:18 (9 minutos, 05 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE CONTENIDO ESCOLAR 1:42:30 – 2:13:21 (31 minutos, 31 segundos)	TIEMPO MUERTO 1:42:17 – 1:45:07 (3 minutos, 30 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 2:06:17 – 2:10:18 (4 minutos, 01 segundos)
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:13:21-2:37:33 (24 minutos, 33 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:45:07 – 1:49:17 (4 minutos, 10 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 2:10:18 – 2:14:21 (4 minutos, 03 segundos)
A.T.A. RECITADO DE POESÍA 2:20:15 -3:37:33 (17 minutos, 18 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREAS SOBRE L.E. 1:49:17 – 2:08:19 (19 minutos, 02 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 2:14:21 – 2:19:18 (5 minutos, 37 segundos)
A.T.A. PSICOMOTRICIDAD 2:37:33 – 3:02:06 (25 minutos, 13 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:00:19 – 2:26:07 (26 minutos, 12 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 2:19:18 – 2:42:00 (23 minutos, 22 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS INDIVIDUAL 3:02:06 – 3:13:34 (11 minutos, 28 segundos)	A.T.A. PSICOMOTRICIDAD 2:26:07 – 3:08:33 (42 minutos, 26 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:42:00 – 2:57:18 (15 minutos, 18 segundos)
A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES (SUTITUCIÓN DEL RECREO) 3:13:34 – 4:00:41 (47 minutos, 06 segundos)	RECREO 3:08:33 – 3:52:40 (44 minutos, 07 segundos)	RECREO 2:57:19 – 3:20:27 (23 minutos, 08 segundos)
A.T.A. RECITADO DE POESÍA 4:00:41 – 4:10:15	A.T.A. RELAJACIÓN 3:52:40 – 4:02:28 (10 minutos, 12 segundos)	A.T.A. RELAJACIÓN 3:20:27 – 3:36:13 (16 minutos, 14 segundos)

(9 minutos, 45 segundos)		
A.T.A. RELAJACIÓN 4:04:19 – 4:10:15 (6 minutos, 36 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE CONTENIDO ESCOLAR 4:02:28 – 4:21:03 (18 minutos, 25 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO 3:36:13 – 4:05:04 (29 minutos, 31 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO 4:10:15 – 4:30:27 (20 minutos, 12 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO 4:21:03 – 4:30:30 (9 minutos, 27 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 4:05:04 – 4:21:07 (16 minutos, 03 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 4:30:27 – 4:35:08 (5 minutos, 21 segundos)	A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 4:30:30 – 4:44: 03 (14 minutos, 27 segundos)	A.T.A. RECOGIDA 4:21:07 – 4:27:53 * (6 minutos, 16 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 4:35:08 – 4:50: 17 (15 minutos, 09 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO 4: 44:03 – 5:02:51 (18 minutos, 48 segundos)	
A.T.A. RECOGIDA 4:50:17 – 4:59:31 (9 minutos, 14 segundos)		
Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 1 horas, 55 minutos, 05 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E. 1 hora, 24 minutos, 05 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 2 horas, 6 minutos, 21 segundos

\* En la CLASE 3, media hora no fue registrada por tratarse de trabajo con otro profesional de cuyo consentimiento no se disponía.

**Tabla 76. Mapa de A.T.A.s CASO 4**

El análisis del mapa de A.T.A.s nos permite comprobar cómo en cada clase hay un periodo establecido para trabajar la lengua escrita de forma sistemática, tras el trabajo sobre las rutinas de iniciación a la clase. Al igual que ocurría en los casos anteriores, el trabajo sobre las rutinas constituye un momento de la jornada escolar donde se trabaja la lengua escrita de forma contextualizada, y partiendo del propio nombre, con tareas como pasar lista leyendo los nombres de los compañeros.

De igual forma que ocurría en el CASO 3, después de este trabajo se realiza la resolución de tareas en grupo relacionadas con la lengua escrita. Como se comentó anteriormente, tanto en el CASO 3 como en el 4 se ha diseñado un programa específico de trabajo sobre la conciencia segmental, trabajo que se realiza en ese momento de la jornada.

Es importante destacar la clase 2 que empieza por A.T.A.s diferentes a las clases 1 y 3. Forma parte de la realidad escolar el trabajo con diferentes especialistas que transmiten distinto contenido escolar, en este caso, la Clase 2 comenzó con trabajo de plástica. También es necesario señalar que la clase 3 tiene una duración media hora menor que el resto de clases. El mismo motivo explica este hecho, con la salvedad que en este caso no se contaba con el consentimiento del profesor para registrar su clase.

Un análisis cuidadoso de las A.T.A.s nos permite comprobar cómo el tiempo que se dedica a la enseñanza inicial de la lengua escrita oscila entre la hora y media y las dos horas. En un amplio número de situaciones observadas el trabajo de la lengua escrita se realiza en trabajo en grupo. Cabe destacar que en este caso también aparecen distintas A.T.A.s simultáneas en el tiempo.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Clase1	13 24.07	8 14.82	27 50.00	0 0.00	6 11.11	0 0.00	0 0.00	54 100
Clase2	10 13.90	8 11.11	26 36.11	10 13.89	18 25.00	0 0.00	0 0.00	72 100
Clase3	7 14.89	4 8.51	22 46.80	5 10.64	7 14.88	0 0.00	2 4.26	47 100
Total	30 17.35	20 11.56	75 43.37	15 8.67	31 17.89	0 0.00	2 1.16	173 100

**Tabla 77. Resultados de las prácticas de aula de la profesora. CASO 4**

Un análisis global de las prácticas observadas en las clases de esta profesora nos indica que la categoría que más se trabaja es la que tiene que ver con *1.3. Aprender el código* (43.37%), seguida de *1.5. Escritura* (17.89%) y *1.1. Funciones del lenguaje escrito* (17.35%).

Como se puede comprobar las tareas más presentes son las que tienen que ver con instruir en los procesos básicos implicados en la lengua escrita: lectura y escritura.

Salvo en la dimensión *1.4. Comprensión textual* y los *2. Principios* que están ausentes en algunas de las clases, el resto están presentes con un porcentaje similar en todas las clases.

A continuación, se procederá a realizar un análisis detallado de cada una de las categorías.

		1.1. Funciones del lenguaje escrito			Total
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	
		f	f	f	F
		%	%	%	%
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	2 4.25	2 1.16
	1.1.1.2 Leer para otros	0 0.00	0 0.00	1 2.13	1 0.57
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	11 20.37	4 5.56	3 6.38	18 10.41
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	2 3.70	6 8.34	1 2.13	9 5.20
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		13 24.07	10 13.90	7 14.89	30 17.35

**Tabla 78. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 4**

La dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* tiene una presencia del 17.35% en el total de las prácticas de esta profesora, representada por tareas que implican enseñar que leer procura placer en las categorías *1.1.2.1. Narrar textos* (10.41%) y por *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita* (5.20%), estando además, presente en todas las clases. Algunas tareas que ejemplificarían estas categorías serían el recitado de poesías, canciones o la narración de cuentos como en: “La poesía, el pasaporte. Una, dos y tres. Niñas/os: Un viaje por el mundo quiero emprender y un pasaporte necesitaré, es un libro vacío, que debo llenar, y en cada país un sello me pondrán” (Clase 1), “Acordaos de ir cantando conmigo el que se la sepa, pasa. ¿Vale? No es la



Willy Fogg. Niñas/os: ¿Cuál es? Profe: Es la de Phileas Fogg, que nos la tenemos que aprender, Venga. (Suena la música) Profe: (Cantando) Soy Phileas Fogg un gran señor que me juego con valor la vuelta al mundo. Educado y puntual, llevo sombrero y un reloj” (Clase 2). Las tareas relacionadas con la creación de textos orales y escritos, fundamentalmente orales, tienen presencia en las prácticas de esta profesora, en algunos casos se trata de ir preguntando a los niños para que construyan una narración más compleja: “Ahora le toca el turno a Carla y nos va a hablar de su familia, cuando quieras. Niñas/os: Esta es mi mamá, este es mi papá, esta es mi hermanita chiquitita, este es mi hermano mayor y esta soy yo. Profe: Y, ¿cómo se llaman? A ver. Niñas/os: Mi mamá se llama ....., mi papá ..., mi hermana ....., y mi hermano mayor Alejandro. Profe: Muy bien. Y, ¿Qué nos cuentas de tu familia? ¿Tienes más familia a parte de la que sale en la foto?” (Clase 2). En otros casos, la profesora demanda que los alumnos se inventen una historia sobre algún tema en concreto: “Pues vais a tener que inventar una historia, Clara, estoy hablando. Una historia en la que salga una abuela, que suena mejor que una vieja, una abuela, un paracaídas y una cueva. ¿Vale? Os tenéis que inventar una historia, cada cual le vais a poner un título que se lo vamos a poner arriba, déjale ahora, un título que se lo vais a poner en el recuadro de arriba, y vais a dibujar una escena del cuento que os habéis inventado en el cuadro grande de abajo” (Clase 2).

También aparecen, aunque en menor medida y no en todas las clases tareas que implican *1.1.1.1. Comunicarse por escrito con otros* (1.16%) como en: “Leemos la carta. Niñas/os: Sí. Profe.: A ver qué nos cuenta. Hola aventureros. ¿Tenéis todos vuestros pasaportes?” (Clase 3), o con la categoría *1.1.1.2. Leer para otros*, cuando la profesora lee un capítulo de un cuento.

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>		
	f	f	f	f	
	%	%	%	%	
<b>1.2.1. Juego simbólico</b>	<b>1.2.1.1. Mimo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.2. Representaciones teatrales</b>	0 0.00	2 2.78	0 0.00	2 1.16
	<b>1.2.1.3. Juego de roles en rincones</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.2.2. Dibujo</b>	<b>1.2.2.1. Expresar a través de imágenes</b>	1 1.85	3 4.17	0 0.00	4 2.31
	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	0 0.00	1 1.39	0 0.00	1 0.57
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	1 1.85	0 0.00	1 2.13	2 1.16
	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	3 5.56	1 1.39	2 4.25	6 3.47
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	3 5.56	1 1.39	1 2.13	5 2.89
<b>Total</b>	8 14.82	8 11.11	4 8.51	20 11.56	

**Tabla 79. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 4**

Las tareas relacionadas con la dimensión *1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación* suponen un 11.56% del total de las prácticas de esta profesora.

La categoría 1.2.3.2. *Desarrollo morfosintáctico* es la que mayor presencia tiene con un 3.47%, con tareas que permiten a los alumnos comprender que las oraciones han de tener cierta concordancia y para ello juegan a intercambiar palabras dentro de una frase: “Mirad, vamos a quitar la cuarta palabra; y entonces diría: “Yo, tengo, un, ....., Alberto; en el ....., cada uno va tener que poner otra cosa. ¿Vale? Os hago un ejemplo para que os resulte más fácil, Yo, tengo, un, escarabajo, Alberto. No. Alberto. Solo puedo cambiar donde hemos dicho “Abaton”. Yo tengo un ....., Alberto. ¿Vale? A ver Alberto, empieza tú. Profe.: Yo Niñas/os: Tengo Profe.: Un Niñas/os: ... Profe.: Un ¿qué? Niñas/os: Un, escarabajo” (Clase 1).

También tienen presencia aquellas tareas que tienen que ver con la correcta pronunciación de los sonidos del habla (1.2.3.3. *Desarrollo fonético*), haciendo algunas que fomentan la ejercitación de los órganos fonarticulatorios o expresamente explicar cómo se pronuncia un determinado fonema: “Ya estamos, pues venga, como Andrea estaba haciendo Cla, cla, pues todos. Niñas/os: Cla, cla, cla, Profe: Muy bien, sacamos al búho. Ahora búho. No lo hemos saludado hoy al búho. ¿Vale? El búho (la lengua) limpia los muebles de arriba (los dientes superiores).” (Clase 2).

En menor medida, y sólo en dos clases aparecen tareas relacionadas con la expresión de ideas a través de imágenes (1.2.2.1. *Expresar a través de imágenes*), con un 2.31% del total. Como en las siguientes tareas: “vais a dibujar una escena del cuento que os habéis inventado en el cuadro grande de abajo” (Clase 2) o “Eh, tu dibuja lo que quieres que ocurra en tu historia. Y como te salga, eh Ruth, como salga. Sin problema” (Clase 2).

En una de las clases aparecen tareas relacionadas con *las representaciones teatrales* (1.2.1.2.) como forma de representar una realidad (1.16%): “Equipo rojo, me tenéis cada uno que representar la historia que se ha inventado de la abuela, el paracaídas y la cueva. ¿Vale? Representarlo cada uno lo que ha pensado antes. ¿Vale? Una, dos y tres, ya. ¿Qué le pasaba a tu abuela? (Clase 2).

<b>1.3. El aprendizaje del código</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	1	2	3		
	f	f	f	f	
	%	%	%	%	
<b>1.3.1 Habilidades metalingüísticas</b>	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	4 7.40	5 6.94	4 8.51	13 7.52
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	11 20.38	9 12.50	7 14.89	27 15.61
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	5 9.27	1 1.39	1 2.13	7 4.05
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema</b>	1 1.85	0 0.00	0 0.00	1 0.57
	<b>1.3.2.2 Enseñar las letras</b>	1 1.85	3 4.17	2 4.25	6 3.47
	<b>1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas</b>	1 1.85	0 0.00	3 6.38	4 2.31
	<b>1.3.2.4 Enseñar palabras</b>	4 7.40	7 9.72	4 8.51	15 8.68
	<b>1.3.2.5 Enseñar frases</b>	0 0.00	1 1.39	1 2.13	2 1.16
	<b>1.3.2.6 Enseñar textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	27 50.00	26 36.11	22 46.80	75 43.37	

**Tabla 80. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 4**

Las tareas relacionadas con la dimensión *1.3. Aprender el código* son, sin duda, las de mayor presencia en las prácticas de esta profesora, suponiendo un 43.37% del total.

La profesora dijo utilizar un método global de enseñanza de la lectura, idea que parece ser contrastada por la amplia utilización de tareas relacionadas con

1.3.2.4. *Enseñar palabras* (8.68%) siendo esta la unidad por la que la profesora se decanta a la hora de enseñar el código escrito. Algunas acciones que podrían ejemplificar este hecho son los siguientes: “(Mostrando palabras en la pizarra digital) Venga, vamos a poner el viernes. Quitamos el jueves. A ver, ¿dónde pone viernes?” (Clase 1), “Vamos a ver, en esta fila, busca (la palabra) Passepartout” (Clase 2), o la lectura de los nombres a la hora de pasar lista a primera hora de la mañana (Clases 1, 2 y 3).

También aparecen tareas relacionadas con la *enseñanza de las letras* (1.3.2.2.-3.47%) como en “La che, que dice Andrea, se hace con la c y con la h” (Clase 1), o tareas relacionadas con la *enseñanza de las sílabas* (1.3.2.3.-2.31%) como en “Profe.: ¿Cómo? -Niñas/os: Li - Profe.: Ni. - Niñas/os: Ni. - Profe.: Ni, ni, Vicki. - Niñas/os: La ene y la i. - Profe.: La ene y la i. Ni.” (Clase 1).

Respecto a la conciencia segmental, los CASOS 3 y 4, situados en el mismo colegio, han diseñado un programa que fomenta el trabajo sobre estos aspectos. Al igual que ocurría en el CASO 3, las tareas más presentes son las que tienen relación con la 1.3.1.2. *Conciencia silábica* (15.61%), con tareas como: “Bueno, vamos a desmenuzar hoy, Alberto no, sólo es su nombre. Alberto. ¿Vale? Al-Ber-To. Sílabas. - Niñas/os: Al-Ber-to. Tres”(Clase 1), “Quitamos la primera sílaba, ¿qué nos queda?” (Clase 2) o “Dos sílabas, muy bien. La primera - Niñas/os: An. - Profe.: La segunda. - Niñas/os: Gel. - Profe.: Quitamos la primera - Niñas/os: Gel, Gel, Gel.” (Clase 3).

No obstante, también aparecen tareas relacionadas con la *conciencia léxica* (1.3.1.1.- 7.52%) como en: “Vamos a contar en vez de las sílabas, las palabras de la frase” (Clase 1), o “Pues ahora me tienes que decir una frase en la que aparezca la palabra africano” (Clase 2). Asimismo, encontramos tareas relacionadas con la *conciencia fonológica* (1.3.1.3.- 4.05%), aunque en menor medida. Algunos ejemplos serían: “Muy bien, vale, pues ahora vamos a hacer su nombre todo con a. - Niñas/os: Al - Profe.: Bar - Niñas/os: Bar-Ta - Profe.: Albarta. -Niñas/os: Hola Albarta. - Profe.: Ahora vamos a hacer su nombre todo con e. - Niñas/os: El-Ber-Te. El-Ber-Te- Profe.: Elberte” (Clase 1).

<b>1.4. Comprensión textual</b>					
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total	
	f %	f %	f %	f %	
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0 0.00	0 0.00	1 2.13	1 0.57	
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	2 4.25	2 1.16
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	0 0.00	6 8.33	1 2.13	7 4.04
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	2 2.78	0 0.00	2 1.16
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	2 2.78	1 2.13	3 1.73
<b>Total</b>	0 0.00	10 13.89	5 10.64	15 8.67	

**Tabla 81. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 4**

La dimensión *1.4. Comprensión textual* tiene una presencia del 8.67% del total, representada, sobre todo, por tareas que tienen que ver con la *1.4.2.2. Macroestructura* (4.04%) y con *1.4.3.3. Evaluar lo comprendido* (1.73%). Algunos ejemplos serían: “(Durante una lectura) Vuelven para atrás en el tiempo y vuelven a ser como eran cuando eran niños. Cocinero es un niño, y Tableta, pues es una Libreta ahora” (*1.4.2.2.- Clase 2*) o “(Tras la lectura de una frase) ¿Qué hace Lulú?” (*Clase 3*).

Sin embargo, es importante destacar, que en la Clase 1, no hay ninguna tarea relacionada con esta categoría y en el resto de clases aparecen de forma

esporádica, lo que nos indica un trabajo más bien intuitivo que formal y sistemático sobre la comprensión textual.

<b>1.5. Escritura</b>					
		Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	
		<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	0	1	0	1
		0.00	1.39	0.00	0.57
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	2	4	2	8
		3.70	5.55	4.25	4.62
<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0	1	0	1
		0.00	1.39	0.00	0.57
	<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0	1	0	1
		0.00	1.39	0.00	0.57
	<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	1	3	2	6
		1.85	4.16	4.25	3.47
	<b>1.5.2.3.4. Dictado con ayuda</b>	1	2	2	5
		1.85	2.78	4.25	2.89
	<b>1.5.2.3.5. Creación indep.</b>	1	0	0	1
		1.85	0.00	0.00	0.57
	<b>1.5.2.3.6. Creación con ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.5.2.4. Frases</b>	<b>1.5.2.4.1. Copia independiente</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.5.2.4.2. Copia con ayuda</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00

	<b>1.5.2.4.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.4.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.4.5. Creación indep.</b>	0 0.00	4 5.55	0 0.00	4 2.31
	<b>1.5.2.4.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5. Textos	<b>1.5.2.5.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.3. Dictado indep.e</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.5.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3. Compos ición escrita	<b>1.5.3.1. Planificación</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.3.2. Supervisión</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.3.3. Evaluación:.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4. Conven ciones	<b>1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas</b>	1 1.85	1 1.39	0 0.00	2 2.16
	<b>1.5.4.2. Signos ortográficos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.4.3. Reglas ortográficas.</b>	0 0.00	1 1.39	1 2.13	2 2.16
<b>Total</b>	6 11.11	18 25.00	7 14.88	31 17.89	

**Tabla 82. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.5 Escritura. CASO 4**

La dimensión 1.5. *Escritura* supone un 17.89% del total de las prácticas, siendo la segunda en importancia en las clases de esta profesora.

Las tareas más presentes son las que tienen que ver con el dictado de palabras, bien independiente (1.5.2.3.3.- 3.47%) o bien con ayuda (1.5.2.3.4.- 2.89%), que aparecen en todas las clases con unos porcentajes bastante similares. Algunas tareas que lo ejemplificarían son: “Bueno pues ahora pon tu nombre.” (1.5.2.3.3.-Clase 1) o “Bien, pues ahora, vais a poner en la última línea donde pone ciudad, aquí vais a poner Ávila” (1.5.2.3.3.-Clase 3) o “¿Qué va a poner? Niñas/os: Ángel. - Profe.: Venga, muy bien. Ángel, venga la A, A, corto, o sea cruzo, A, la N, An, subo, bajo la montaña” (1.5.2.3.4.-



Clase 1), o “Profe.: Escribe Ávila, Vi, Vi, Vicky, Vila. Vi. La uve y la i, como Vicky. La, la, la. Lllla” (1.5.2.3.4.-Clase 3).

También aparece con un 4.62% la categoría 1.5.1.3. *Trazado de las letras*, dónde la profesora da claves para que los alumnos recuerden cómo debe realizarse grafías determinadas, normalmente se añade alguna analogía que ayude a recordarlo como sube la montaña, baja la montaña (para la N) o tumbado, tumbado, tumbado, de pie (para la E), por ejemplo: “Subo la montaña, bajo la montaña, cruzo la montaña, muy bien. Desde abajo, subo, bajo la montaña, subo, muy bien. Desde aquí, desde esta puntita. Venga. Empiezo, corto, muy bien, De pie, la e, tumbado, tumbado, tumbado, genial; y la L, desde arriba, de pie, tumbado, ya” (Clase 2).

En una de las clases aparecen tareas relacionadas con la creación independiente de frases en las que la profesora demanda que los alumnos “escriban como sepan” (Clase 2), primando el ejercicio de creación que el ejercicio grafomotor de la escritura.

Resulta muy interesante comprobar cómo aparecen también tareas relacionadas con la escritura de 1.5.4.1. *Mayúsculas y minúsculas* (2.16%) y 1.5.4.3. *Reglas ortográficas* (2.16%) que ocurren de forma simultánea a otras del proceso de enseñanza de la escritura, por ejemplo: “Ávila. Con uve, y ahora seguimos leyendo” (1.5.4.3.-Clase 3), “Aquí, esto, mira, yo te borro esto, pero lo tienes que separar, ¿vale? Ponlo separadito que es otra palabra” (1.5.4.3.-Clase 2), “La u mayúscula aquí. La u mayúscula, ¿cuál es la u mayúscula?” (Clase 2).

<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>					
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
		f %	f %	f %	f %
<b>1.61. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 83. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 4**

La dimensión *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales* está completamente ausente de las prácticas de esta maestra.

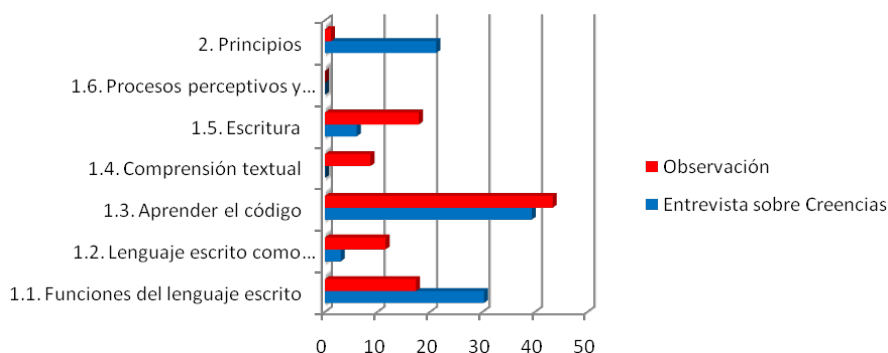
<b>2. Principios</b>				
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	<b>Total</b>
	f %	f %	f %	f %
<b>2.1. Construcción conjunta. Lectura conjunta</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	2.5.1. Aula con libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.5.2. Rincón de lectura	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.5.3. Hablar de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.5.4. Manejar libros	0 0.00	0 0.00	1 2.13
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	2.6.1. Traer y llevar libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.6.3. Leer cuentos en casa	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	2.6.4. Participar del intercambio de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	0 0.00	0 0.00	1 2.13	1 0.57
<b>Total</b>	0 0.00	0 0.00	2 4.26	2 1.16

**Tabla 84. Resultados prácticas observadas respecto a los Principios. CASO 4**

Los 2. *Principios* se materializan escasamente en las prácticas de esta maestra (1.16%). Tan sólo aparecen en una de las clases (Clase 3), en el momento en el que los alumnos visitan la biblioteca del centro para devolver y coger nuevos libros y se les pide que ojeen los diferentes libros a ver cuáles les resultan apetecibles para llevar a casa.

#### 7.4.4.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.

En el Gráfico 13 se puede observar una comparación entre las respuestas que la profesora da a las preguntas sobre la enseñanza de la lengua escrita en la Entrevista sobre Creencias y sus prácticas observadas.

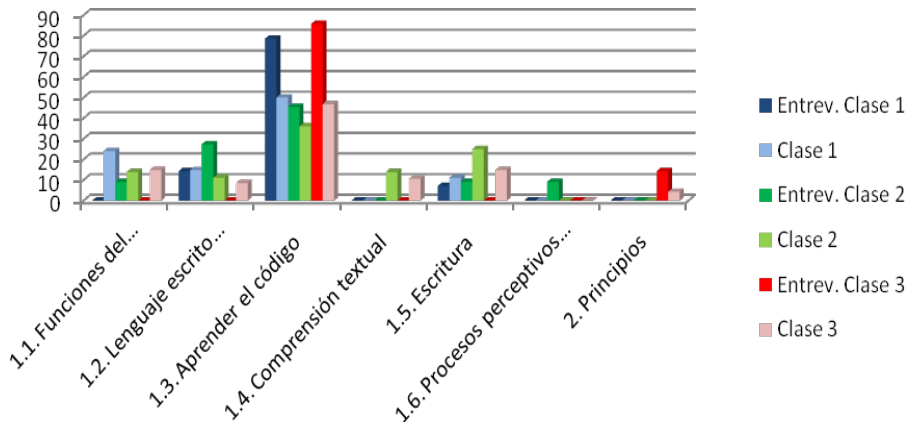


**Gráfico 13. Comparación entre las prácticas declaradas en la Entrevista sobre Creencias y las prácticas observadas. CASO 4**

Se pueden observar diferencias notables en cuatro de las dimensiones: *2. Principios*, *1.5. Escritura*, *1.4. Comprensión textual* y *1.2. Lenguaje escrito como sistema de representación*.

Los *2. Principios* se encuentran más presente en la Entrevista sobre Creencias que en la observación. Tendencia ya observada en los casos descritos previamente.

Las dimensiones *1.5. Escritura*, *1.4. Comprensión textual* y *1.2. Lenguaje escrito como sistema de representación* están mucho más presentes en la observación del aula que en la explicación que la profesora da al conjunto de sus prácticas docentes. Una explicación sencilla puede encontrarse en que la profesora no sea del todo consciente de lo compleja que es su práctica de aula.



**Gráfico 14. Comparación entre las prácticas declaradas en las entrevistas sobre las clases y las prácticas observadas. CASO 4**

Si comparamos los datos obtenidos de las entrevistas sobre las clases y lo que efectivamente tiene lugar en ellas, podemos observar una tendencia similar respecto a la consideración que se otorga a las dimensiones en ambas, aunque, obviamente existan diferencias porcentuales. La diferencia más evidente se encuentra, de nuevo, en la *1.4. Comprensión textual*, ausente por completo de sus narraciones aunque presente en algunas de las prácticas.

Estas diferencias respecto a la comprensión textual, pueden ser explicadas, igual que ocurría en los casos anteriores, por un desconocimiento de que estos aspectos pueden ser trabajados desde otros formatos textuales y no exclusivamente el escrito.

Las diferencias porcentuales nos pueden indicar que los profesores, aunque expliquen actividades generales, no pueden recordar las pequeñas tareas y ayudas que dan a los alumnos de manera individual, siendo esta una posible explicación a tales diferencias.

#### **7.4.4.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora?**

Igual que ocurría en los casos 2 y 3, las tareas con mayor presencia son las que tienen que ver con la enseñanza del código y con la escritura.

Sin embargo, resulta muy interesante la alta presencia de tareas relacionadas con las funciones del lenguaje escrito tanto en las entrevistas como en la observación de aula. La profesora utiliza distintos formatos: cuentos, canciones, retahílas, pero también cartas, correos electrónicos como texto susceptible de ser narrado o leído. También aparece como una práctica enriquecedora la utilización de algunas tareas de forma esporádica que tiene que ver con la visión de la lengua como sistema de representación, como la realización de dibujos que expliquen historias o representaciones teatrales que permitan transmitir y desarrollar cuentos o narraciones.

Como se comentaba anteriormente, son las tareas relacionadas con la enseñanza del código las más presentes. Igual que en el caso 3, se utiliza un método global, en el que se parte de la enseñanza de palabras para llegar a las sílabas y al nombre de las letras. A destacar el programa de estimulación de la conciencia segmental, que utiliza sobre todo tareas de conciencia silábica, aunque también son abundantes las tareas de conciencia léxica y fonológica.

De nuevo, la escritura y lectura del nombre propio y nombre de los compañeros, así como otras palabras cercanas, como poner la fecha, se convierten en tareas frecuentemente utilizadas.

## **7.4.5. CASO 5**

### **7.4.5.1. Descripción del caso.**

La maestra que constituye el CASO 5 presenta poca experiencia en la enseñanza en Educación Infantil. Aunque ha trabajado tres años en el nivel, es el primer curso en el que ejerce cómo tutora. La maestra desempeña su labor en un centro incompleto situado en el ámbito rural. Su aula está compuesto por 10 niños de 3 y 4 años (1º y 2º del segundo ciclo de Educación Infantil), dos de los cuales presentan Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Reciben atención algunos días de la semana fuera del aula.

El libro que guía la enseñanza de la Lengua Escrita en este aula es *Letrilandia*, de la Editorial Edelvives, que ofrecería una visión fonético-fonológica de la enseñanza del código. No obstante, la profesora complementa su trabajo con otras actividades que no pertenecen al libro.

Aunque la profesora dice no suscribir ninguna teoría sobre la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita, afirma que es necesario integrar aquellos aspectos más positivos de diferentes teorías, seleccionando lo mejor de cada una de ellas para crear una propia adaptada a las características del grupo.

Sostiene que no hay una edad determinada para comenzar la Enseñanza inicial de la lengua escrita, que debe comenzarse lo antes posible e ir implementando tareas en función del desarrollo de los niños.

Los CASOS 5 y 6 pertenecen al mismo centro educativo.

### 7. 4.5.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.

Como en ocasiones anteriores, en primer lugar se presentarán los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a esta profesora, una para conocer sus concepciones generales sobre la enseñanza y otras tres para conocer qué es lo que ha trabajado en tres clases concretas.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	F	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Creencias	8	4	40	2	6	0	9	69
	11.60	5.79	57.97	2.90	8.69	0.00	13.05	100

**Tabla 85. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora en la Entrevista sobre Creencias. CASO 5**

Los datos obtenidos en la Entrevista sobre Creencias nos indican que la dimensión que más valora esta profesora es la *1.3. Aprender el código*, que representa un 57.97% del total de lo que explica realizar para enseñar la Lengua Escrita. Los *2. Principios* o las dimensiones *1.1. Funciones del lenguaje escrito* y *1.5. Escritura* tienen una presencia significativa, mientras que otras, como *1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación* o *1.4. Comprensión textual* están prácticamente ausentes del discurso de esta profesora.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Clase 1	6	4	20	0	0	0	0	30
	20.00	13.33	66.67	0.00	0.00	0.00	0.00	100
Entrevista Clase 2	0	3	10	1	0	0	2	16
	0.00	18.75	62.50	6.25	0.00	0.00	12.50	100
Entrevista Clase 3	3	1	5	1	1	0	1	12
	25.00	8.33	41.68	8.33	8.33	0.00	8.33	100
Total	9	8	35	2	1	0	3	58
	15.52	13.79	60.35	3.45	1.72	0.00	5.17	100

**Tabla 86. Resultados de las prácticas declaradas en las entrevistas sobre la práctica. CASO 5**



Un análisis general de los datos obtenidos de las entrevistas sobre la práctica realizadas a esta profesora nos permite afirmar que la dimensión que más valora es la 1.3. *Aprender el código* (60.35%). La segunda dimensión más valorada es 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* (15.52%), aunque su consideración dista bastante de la primera.

Cabe destacar el poco interés que parecen suscitar la 1.5. *Escritura* (1.72%) y la 1.4. *Comprensión textual* (3.45%) para esta profesora. Una posible explicación pueda estar en los niveles con los que se trabaja. Es posible que con niños de 3 y 4 años aún no se considere interesante trabajar estos aspectos del lenguaje escrito.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.1.2 Leer para otros	3 4.35	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	5 7.25	6 20.00	0 0.00	3 25.00	9 15.52
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		8 11.60	6 20.00	0 0.00	3 25.00	9 15.52

**Tabla 87. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 5**

La dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* tiene una presencia del 11.60% en la Entrevista sobre Creencias y un 15.52% en el total de las entrevistas sobre la práctica. Viene representada únicamente por dos tipos de tareas 1.1.1.2. *Leer textos* y 1.1.2.1. *Narrar textos*, aunque no están presentes en todas las clases. Algunos ejemplos de estas tareas son las siguientes: “Entonces, bueno, pues hacemos actividades del cuadernito relacionadas un poco con todo, hacemos una primera lectura (del cuento)” (1.1.1.2.-Entrevista sobre Creencias), “Hago (leo) libro redondo, también, Doña Carmen, por ejemplo, este es el último que tengo preparado, es un libro redondo que tiene una estructura repetitiva, y ellos al final acaban repitiendo la misma estructura del cuento” (1.1.1.2.- Entrevista sobre Creencias). “Trabajo estructura narrativa a través de canciones” (1.1.2.1.-Entrevista sobre Creencias), “Luego ya contamos el cuento” (1.1.2.1.-Entrevista 3).

De nuevo, cuentos, canciones, poesías o retahílas parecen ser los instrumentos más utilizados en la realización de tareas relacionadas con esta categoría.

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>						
	Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases	
	f %	f %	f %	f %	f %	
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	2 2.89	3 10.00	0 0.00	0 0.00	3 5.17

1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	1 1.45	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes	1 1.45	0 0.00	2 12.50	1 8.33	3 5.17
1.2.3 Lenguaje oral	1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico	0 0.00	1 3.33	1 6.25	0 0.00	2 3.45
	1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.3.3 Desarrollo fonético	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		4 5.79	4 13.33	3 18.75	1 8.33	8 13.79

**Tabla 88. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 5**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* tiene una presencia relativamente escasa en las prácticas que dice realizar esta profesora (5.79% en la Entrevista sobre Creencias y un 13.79% en el total de las entrevistas sobre la práctica). Aunque aparecen representadas tareas de las categorías 1.2.1.4. *Visualizadores fonéticos*, 1.2.2.1. *Expresar a través de imágenes*, 1.2.2.2. *Leer e interpretar imágenes* y 1.2.3.1. *Desarrollo léxico-semántico*, las que más aparecen son las que tienen que ver con la primera de las categorías. La profesora utiliza diferentes gestos que asocia a distintos sonidos que permiten a los niños recordar que letra es la que se les está demandando, por ejemplo en “La hache es complicada, pero tenemos una señal, entonces rápidamente ellos identifican que letra es” (Entrevista sobre Creencias), “les pongo las vocales en los cinco dedos porque así asocian cinco vocales a los cinco dedos y cantamos una canción” (Entrevista 1).

También demanda a los niños que hagan dibujos para representar el significado de un cuento que les han leído “ellos tienen que hacer un dibujo del libro que se han llevado a casa” (Entrevista sobre Creencias) o que identifiquen la palabra que representa una determinada imagen.

		<b>1.3. El aprendizaje del código</b>				
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.3.1</b> Habilidades metalingüísticas	1.3.1.1 Conciencia léxica	2 2.89	0 0.00	1 6.25	0 0.00	1 1.72
	1.3.1.2. Conciencia silábica	7 10.15	3 10.00	4 25.00	1 8.33	8 13.79
	1.3.1.3. Conciencia fonológica	7 10.15	5 16.67	1 6.25	0 0.00	6 10.35
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema- fonema	2 2.89	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.3.2.2 Enseñar las letras	8 11.60	9 30.00	2 12.50	2 16.67	13 22.42
	1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas	1 1.45	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.3.2.4 Enseñar palabras	12 17.39	3 10.00	2 12.50	2 16.68	7 12.07
	1.3.2.5 Enseñar frases	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.3.2.6 Enseñar textos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		40 57.97*	20 66.67	10 62.50	5 41.68	35 60.35

\* Una unidad fue categorizada en 1.3.2. Enseñanza explícita del código

**Tabla 89. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 5**

Sin duda, la dimensión *1.3. Aprendizaje del código* es la más presente dentro de las prácticas que esta profesora dice realizar (57.97% en la Entrevista sobre Creencias y un 60.35% en el total de las entrevistas sobre las prácticas).

Sobre todo viene representado por tareas relacionadas con las categorías *1.3.2.2. Enseñar las letras* (11.60% en la Entrevista sobre Creencias, 22.42% en el total de Entrevistas sobre la práctica), *1.3.2.4. Enseñar palabras* (17.39% en la Entrevista sobre Creencias, 12.07% en el total de Entrevistas sobre las prácticas) y *1.3.1.2. Conciencia silábica* (10.15% en la Entrevista sobre Creencias, un 13.79% en las entrevistas sobre la práctica).

La profesora utiliza diversas estrategias que permitan a los niños reconocer el nombre de las letras, como visualizadores fonéticos o canciones sencillas que permitan recordar fácilmente a que letra se están refiriendo (como se comentó anteriormente), de forma paralela a esta enseñanza, la profesora enseña a los niños palabras que asocian a imágenes u objetos, de tal forma que van aumentando su léxico visual. También utiliza como base de este aprendizaje el nombre propio de los alumnos del aula “generalmente hacen un reconocimiento global, visual al principio, de las palabras, normalmente empezamos por sus propios nombres y el de los compañeros, identificamos palabras familiares” (Entrevista sobre Creencias). Después anima a los niños a que vayan identificando diferentes letras dentro de esas palabras. También utiliza analogías sonoras o gestuales para que los niños puedan reconocer las letras y asociarlas a ciertas palabras: “si me piden la ene digo ¿la ene de quién? Y ellos me dicen por ejemplo, Natalia” (Clase 1).

También se destaca el trabajo sobre la conciencia silábica, en tareas en las que pide a los niños que segmenten palabras en sílabas, las cuenten o hagan rimas: “hemos roto palabras con aplausos” (Entrevista 1). También aparecen algunas tareas relacionadas con la conciencia fonológica (*1.3.1.3.-10.15%* en la Entrevista sobre Creencias, 10.35% en las entrevistas sobre las prácticas), aunque estas son menos dirigidas, más similares a juegos: “son capaces de decirme tal palabra lleva eme” (Entrevista sobre Creencias), “tienen que decir todo con la A, o todo con la E: La Araña chacatata sa va para al balcán; con la E, con la I, con la O, con la U” (Entrevista 1). Las tareas de conciencia léxica apenas aparecen (2.89% en la Entrevista sobre Creencias, 1.72% en las entrevistas sobre las clases), “Hacemos fragmentación de frases en palabras” (Entrevista sobre Creencias) o “Hemos hecho, mínimamente, por que ha salido, eh, fragmentación de frases” (Entrevista 2).

En términos generales, el método que sigue esta profesora para transmitir el código escrito parece ser un método mixto que si bien utiliza el reconocimiento global de palabras no descuida el trabajo simultáneo sobre unidades menores.

<b>1.4. Comprensión lectora</b>					
	Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrevistas clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 8.33	1 1.72
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	1 1.45	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	1 1.45	0 0.00	1 6.25	0 0.00
<b>Total</b>	2 2.90	0 0.00	1 6.25	1 8.33	2 3.45

**Tabla 90. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión lectora. CASO 5**

La poca presencia de la dimensión *1.4. Comprensión lectora* (2.90% en la Entrevista sobre Creencias, 3.45% en las entrevistas sobre las clases), nos indica que tareas relacionadas con este aspecto no son muy frecuentes en las

prácticas de la maestra del caso 5. Sólo aparece una tarea relacionada con la *Activación de conocimientos previos*; una tarea relacionada con permitir a los alumnos acceder a la *macroestructura* y dos tareas que permiten a la maestra valorar si los alumnos han comprendido “hemos ido a la biblioteca a lo del cuento, pero, bueno, hemos hecho una preguntita pero, una preguntita” (Entrevista 2).

		<b>1.5. Escritura</b>					
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total Entrev clases	
		f %	f %	f %	f %	f %	
<b>1.5.1. Grafomotric idad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	1 1.45	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	2 2.89	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 8.33	1 1.72
		<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

	1.5.2.3.5.		2	0	0	0	0
	Creación indep.		2.89	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.6.		1	0	0	0	0
	Creación con ayuda		1.45	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.3. Composición escrita	1.5.3.1. Planificación		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.3.2. Supervisión		0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.3.3. Evaluación:.		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.4.2. Signos ortográficos		0	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.		0	0	0	0	0
			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Total			6	0	0	1	1
			8.69	0.00	0.00	8.33	1.72

**Tabla 91. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 5**

Las prácticas relacionadas con la dimensión 1.5. *Escritura*, están prácticamente ausentes de las declaraciones de esta maestra (1.72% en las entrevistas sobre las prácticas), aunque tienen más presencia en la Entrevista sobre Creencias (8.69%). Las tareas que aparecen son esporádicas y ni



siquiera aparecen en todas las clases. Sin embargo, se puede observar que las tareas presentes indican que esta maestra permite a los alumnos experimentar con sus conocimientos sobre la lengua escrita (1.5.2.1.5. *Creación independiente de letras*; 1.5.2.3.5. *Creación independiente de palabras* y 1.5.2.3.6. *Creación de palabras con ayuda*), por ejemplo: “Ellos borran la letra que hay y escriben ellos la que quieren” (Entrevista sobre Creencias) o “les dejo el espacio de la pizarra porque ahí ellos solitos se cogen la tiza y ya empiezan a hacer sus letritas, letras de su nombre”.

<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>						
		Entrev. sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.61. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2 Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 92. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 5**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está totalmente ausente de las prácticas que esta maestra dice realizar, tanto en la Entrevista sobre Creencias como en las entrevistas sobre las clases.

<b>2. Principios</b>					
	Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
	f %	f %	f %	f %	f %
2.1. Construcción conjunta. Lectura conjunta	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.2. Ofrecer modelos: maestro lector	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.3. Utilización de textos próximos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito					
2.5.1. Aula con libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.5.2. Rincón de lectura	3 4.36	0 0.00	1 6.25	1 8.33	2 3.45
2.5.3. Hablar de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.5.4. Manejar libros	1 1.45	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito					
2.6.1. Traer y llevar libros	2 2.89	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.6.3. Leer cuentos en casa	2 2.89	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.6.4. Participar del intercambio de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.7. Promover el intercambio de libros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.9. Utilizar distintos tipos de textos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
2.10. Utilizar la biblioteca del centro	1 1.45	0 0.00	1 6.25	0 0.00	1 1.72
<b>Total</b>	9 13.05	0 0.00	2 12.50	1 8.33	3 5.17

**Tabla 93. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios. CASO 5**

Los *Principios* suponen un 13.05% en la Entrevista sobre Creencias y un 5.17% en las entrevistas sobre las prácticas. Sobre todo está representado por la categoría 2.5.2. *Rincón de lectura*, un espacio dentro del aula que se utiliza todos los días para que los niños puedan realizar distintos juegos con la palabra impresa en distintas unidades: palabras o letras.

También cabe señalar la colaboración con la familia como elementos importantes dentro de la concepción de enseñanza que esta profesora mantiene, con tareas de las categorías 2.6.1. *Traer y llevar libros a casa* y 2.6.3. *Leer cuentos en casa*.

Es interesante comprobar cómo la utilización de la biblioteca del centro forma parte del plan de enseñanza de esta profesora. Aparece una tarea en la Entrevista 2, que corresponde con el día que semanalmente tienen dedicado a la visita de la biblioteca.

### 7.4.5.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas.

En primer lugar, se valorará el mapa de A.T.A.s que nos permitirá obtener una visión global de cómo se configuran las prácticas de esta maestra. A continuación se analizarán en detalle, las tareas que lleva a cabo para enseñar la lengua escrita.

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
TIEMPO MUERTO 00-10:46 (10 minutos, 46 segundos)	TIEMPO MUERTO 6:22 – 15:20 (9 minutos, 38 segundos)	TIEMPO MUERTO 6:15 – 13:00 (7 minutos, 25 segundos)
A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 10:46 – 45:50 (35 minutos, 04 segundos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 15:20 – 51:24 (36 minutos, 04 segundos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 13:00 – 1:05:16 (52 minutos, 16 segundos)
A.T.A EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 45:50 – 1:02:57 (17 minutos, 07 segundos)	A.T.A EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 51:24 – 1:15:51 (24 minutos, 27 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 1:05:16 – 1:09:31 (4 minutos, 15 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO. 1:02:57 – 1:05:46	A.T.A. ORGANIZACIÓN PARA LA TAREA 1:15:51 – 1:20:54	A.T.A ORGANIZACIÓN PARA LA TAREA 1:09:31 – 1:11:47

(3 minutos, 29 segundos)	(5 minutos, 03 segundos)	(2 minutos, 16 segundos)
A.T.A. ORGANIZACIÓN PARA LA TAREA 1:05:46 – 1:08:30 (3 minutos, 24 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:20:54 – 1:27:33 (7 minutos, 19 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO 1:11:47 – 1:35:39 (24 minutos, 32 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA. 1:08:30 – 1:19:39 (11 minutos, 09 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA 1:27:33 – 1:41:09 (14 minutos, 16 segundos)	<b>A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 1:35:39 – 1:41:07 (6 minutos, 08 segundos)</b>
A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA 1:19:39 – 2:03:18 (44 minutos, 19 segundos)	<b>A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 1:36:33 – 1:41:09 (5 minutos, 16 segundos)</b>	A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA 1:41:07 – 2:02:22 (21 minutos, 15 segundos)
<b>A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 1:31:35 - 2:03:18 (32 minutos, 23 segundos)</b>	<b>A.T.A. REALIZACIÓN EN GRUPO DE TAREA SOBRE L.E. 1:41:09 – 1:58:23 (17 minutos, 14 segundos)</b>	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:02:22 – 2:48:21 (46 minutos, 39 segundos)
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:03:18 – 2:49:38 (46 minutos, 20 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:58:23 – 2:01:13 (3 minutos, 30 segundos)	A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:48:21 – 2:53:46 (5 minutos, 25 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA 2:32:00 – 2:49:38 (17 minutos, 22 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN EN GRUPO DE TAREAS 2:01:13 – 2:11:11 (10 minutos, 36 segundos)	RECREO 2:53:46 – 3:32:30 (39 minutos, 24 segundos)
A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:49:38 – 2:58:50 (9 minutos, 12 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:11:11 – 2:49:22 (38 minutos, 11 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 3:32:30 – 3:46:52 (14 minutos, 22 segundos)
RECREO 2:58:50 – 3:27:33 (29 minutos, 23 segundos)	A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:49:22 – 2:54:03 (5 minutos, 21 segundos)	A.T.A. RELAJACIÓN 3:46:52 – 3:53:36 (7 minutos, 24 segundos)
TIEMPO MUERTO 3:27:33 – 3:29:59 (2 minutos, 26 segundos)	RECREO 2:54:03- 3:24:34 (30 minutos, 31 segundos)	<b>A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 3:53:36 – 4:05:35 (12 minutos, 39 segundos)</b>
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 3:29:59 – 3:44:56 (15 minutos, 37 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 3:24:34 – 3:35:51 (11 minutos, 17 segundos)	<b>A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA SOBRE L.E. 4:05:35 – 4:30:23 (25 minutos, 28 segundos)</b>
A.T.A. RELAJACIÓN 3:44:56 – 3:49:26	A.T.A. RELAJACIÓN 3:35:51 – 3:43:01	<b>A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES</b>

Estudio 2

(2 minutos, 10 segundos)	(7 minutos, 50 segundos)	4:12:02 – 4:44:15 (32 minutos, 12 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE CONTENIDO ESCOLAR: L.E. 3:49:26 – 4:02:23 (13 minutos, 27 segundos)	A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 3:43:01 – 4:16:17 (33 minutos, 16 segundos)	A.T.A. RECOGIDA 4:44:15 – 5:03:11 (19 minutos, 36 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 4:02:23 – 4:09:14 (7 minutos, 31 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA 3:47:50 – 4:16:17 (29 minutos, 07 segundos)	
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 4:09:14 – 4:14:30 (5 minutos, 16 segundos)	A.T.A. ORGANIZACIÓN PARA LA TAREA 4:16:17 – 4:22:00 (6 minutos, 23 segundos)	
A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 4:14.30 – 4:23:01 (9 minutos, 11 segundos)	A.T.A. VISITA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO 4:22:00 – 4:52:15 (30 minutos, 15 segundos)	
A.T.A. PSICOMOTRICIDAD 4:23:01 – 4:52:14 (29 minutos, 13 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 4:41:22 – 4:52:15 (11 minutos, 33 segundos)	
A.T.A. RECOGIDA 4:52:14 – 5:02:01 (10 minutos, 17 segundos)	A.T.A. RECOGIDA 4:52:15 – 5:05:05 (13 minutos, 30 segundos)	
Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 1 hora, 30 minutos, 05 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E. 2 horas, 13 minutos, 38 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 2 horas, 12 minutos, 18 segundos

**Tabla 94. Mapa de A.T.A.s CASO 5**

Lo primero que destaca de este mapa de A.T.A.s es la numerosa presencia de actividades, salvo en la clase tres en la que se produce una variación menor. Este hecho tiene dos explicaciones, respecto a la clase tres, el periodo posterior a las tareas se realizó por una profesora diferente a la habitual. Al recoger todo el periodo escolar, es habitual encontrarse con variaciones de profesores que imparten diferentes materias. En cuanto a la numerosa presencia de tareas, una simple explicación se halla en las edades de los niños que conforman el grupo clase (3 y 4 años), cuyas características evolutivas y sus curvas de atención exigen un cambio frecuente de actividad.

La configuración de las clases de esta profesora es bastante estable. En términos generales se observa una estructura similar en todas las clases.

Respecto a la enseñanza inicial de la lengua escrita, cabe destacar que no existe un periodo dedicado a tal proceso al contrario que ocurría en anteriores casos. Sin embargo, esta maestra realiza un buen número de tareas relacionadas con este contenido de forma contextualizada en actividades en las que en principio no tendrían por qué tener que ver con ellas. Por ejemplo, en las A.T.A.s Momento higiénico-alimenticio, la profesora realiza tareas relacionadas con la conciencia fonológica a través de canciones.

De nuevo, como ocurría en los anteriores casos, el trabajo sobre las rutinas se erige como un periodo escolar en el que aparecen muchas tareas relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita, en este caso relacionadas sobre todo con la lectura. Se realizan tareas partiendo de elementos próximos y cercanos a los niños como sus nombres propios o los días de la semana, tareas que realizan de forma sistemática todos los días observados.

Asimismo, de nuevo igual que ocurre en el resto de casos, aparecen varias A.T.A.s simultáneas. Parece un rasgo característico de la Educación Infantil realizar actividades que permitan permanecer activos y ocupados a los niños que han terminado otras tareas de forma temprana.

El análisis de tareas nos permitirá analizar con detalle cómo se configuran las prácticas de enseñanza de la lengua escrita.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Clase 1</b>	9 14.29	14 22.22	34 53.96	0 0.00	2 3.18	0 0.00	4 6.35	63 100
<b>Clase 2</b>	11 18.33	10 16.67	29 48.33	2 3.33	3 5.00	0 0.00	5 8.34	60 100
<b>Clase 3</b>	15 24.19	10 16.13	27 43.55	0 0.00	10 16.13	0 0.00	0 0.00	62 100
<b>Total</b>	35 18.92	34 18.38	90 48.65	2 1.08	15 8.11	0 0.00	9 4.86	185 100

**Tabla 95. Resultados de las prácticas de aula de la profesora. CASO 5**

Un análisis general de las prácticas de esta maestra, nos indica que la dimensión más presente en sus prácticas es *1.3. Aprender el código* (48.65%), seguido de *1.1. Funciones del lenguaje escrito* (18.92%) y de *1.2. Lenguaje escrito como sistema de representación* (18.38%). Cabe destacar la presencia de estas tres dimensiones de tareas por encima del resto, lo que otorgaría a sus prácticas, aunque no una visión integradora, si una visión muy contextualizada del lenguaje escrito.

Es destacable, también, la poca presencia que tienen las tareas relacionadas con la *1.5. Escritura* (8.11%). Así como la práctica ausencia de tareas relacionadas con la *1.4. Comprensión textual* y *2. Principios*, así como la nula presencia de la categoría *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales*.

		<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>			<b>Total</b>
		<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	
		<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>F</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.1.1</b> Comunicarse con otros	<b>1.1.1.1</b> Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	1 1.61	1 0.54
	<b>1.1.1.2</b> Leer para otros	0 0.00	1 1.67	2 3.22	3 1.62
<b>1.1.2</b> Leer por placer	<b>1.1.2.1</b> Narrar textos	9 14.29	9 15.00	7 11.29	25 13.51
	<b>1.1.2.2</b> Crear textos de forma oral y escrita	0 0.00	1 1.66	5 8.07	6 3.24
<b>1.1.3</b> Obtener conocimiento e información	<b>1.1.3.1</b> Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.2</b> Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.3</b> Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		14.29	11 18.33	15 24.19	35 18.92

**Tabla 96. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 5**

La dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* es la segunda en importancia en las prácticas de esta maestra (18.92%). Viene representada, sobre todo, por la categoría *1.1.2.1. Narrar textos* (13.51%), a través de canciones y poesías que permiten a los niños aprender diferentes historias de forma lúdica y divertida para ellos. Aparece de forma sistemática en todas las clases, lo que nos indica que forma parte de la forma en la que esta maestra enseña la lengua escrita, por ejemplo en: “El palacio, el palacio, del rey Don Melitón, se prepara, se prepara para una alegre función, las vocales, las vocales son invitadas de honor... y así ríe la a, ja, ja, ja, ja, ja, y así ríe la e, je, je, je, je, je...” (Clases 1 y 2).

También aparecen tareas relacionadas con otras categorías pero con menor frecuencia y no en todas las clases. Por ejemplo, la categoría *1.1.1.1. Comunicarse por escrito con otros* (0.54) aparece tan sólo una vez: “escribir es muy importante, porque nos permite comunicarnos. Si Sara no hubiera escrito esto no nos habríamos enterado de lo que ha hecho Pascuala este fin de semana” (Clase 3). La categoría *1.1.1.2. Leer para otros* (1.62%) también aparece aunque con poca presencia, por ejemplo: “(Leyendo un cuento) Un ratón salió de paseo, un zorro salió a su encuentro,...” (Clase 2).

Finalmente, la categoría *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita* (3.24%) también tiene presencia en las prácticas de esta maestra, aunque únicamente en su vertiente oral. La profesora ayuda a los alumnos, a través de preguntas, a construir narraciones más complejas e incluso a construir historias o cuentos con apoyo visual.



<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>		
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	
<b>1.2.1. Juego simbólico</b>	<b>1.2.1.1. Mimo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.2. Representaciones teatrales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.3. Juego de roles en rincones</b>	3 4.76	2 3.33	0 0.00	5 2.70
	<b>1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos</b>	7 11.11	5 8.34	4 6.45	16 8.66
<b>1.2.2. Dibujo</b>	<b>1.2.2.1. Expresar a través de imágenes</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	0 0.00	0 0.00	1 1.61	1 0.54
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	4 6.35	3 5.00	3 4.84	10 5.40
	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	0 0.00	0 0.00	2 3.22	2 1.08
<b>Total</b>	14 22.22	10 16.67	10 16.13	34 18.38	

**Tabla 97. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 5**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* es la tercera con mayor presencia en las prácticas de esta maestra (18.38%). Viene representado, sobre todo por tareas que tienen que ver con la utilización de visualizadores fonéticos o gestos (8.66%) que acompañan la producción de

distintas letras, aparece en todas las clases, lo que nos indica que es un método que se utiliza de forma sistemática y no como algo casual, por ejemplo en: “(Al deletrear un nombre) ele (aparece gesto), a (aparece gesto), ere (aparece gesto), a (aparece gesto), ele, a, ere, a, muy bien” (Clase 1).

También aparece de forma sistemática el trabajo sobre el vocabulario (1.2.3.1.-*Lexico-semántico*, 5.40%), repasando palabras conocidas e introduciendo y explicando palabras nuevas relacionadas con los centros de interés que se estén trabajando o a través de imágenes que muestran palabras nuevas, como por ejemplo en: “Mirad, esto son los barcos de los piratas, se llamaban galera (muestra imagen), se llamaba goleta (muestra imagen), son diferentes, son barcos que usaban los piratas” (Clase 1).

El 1.2.1.3. *Juego de representación de roles* (2.70%) aparece de forma frecuente aunque no en todas las clases, no porque no se realicen sino por qué la profesora no lo indica o no lo explicita con lo que no puede ser registrado. Algunas tareas que hace esta profesora para incitar a los niños a que representen diferente roles son: “vamos a jugar a los piratas y vamos a buscar un tesoro” (Clase 2) o “Natalia y Alba se van al rincón de los médicos (a jugar a médicos y enfermos)” (Clase 2).

<b>1.3. El aprendizaje del código</b>					
		Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>
		1	2	3	
		f	f	f	f
		%	%	%	%
<b>1.3.1 Habilidades metalingüísticas</b>	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	0 0.00	1 1.66	0 0.00	1 0.54
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	2 3.17	6 10.00	5 8.07	13 7.02
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	3 4.76	5 8.34	3 4.84	11 5.95
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema</b>	1 1.59	2 3.33	2 3.22	5 2.70
	<b>1.3.2.2 Enseñar las letras</b>	18 28.57	12 20.00	10 16.13	40 21.63
	<b>1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas</b>	1 1.59	0 0.00	0 0.00	1 0.54
	<b>1.3.2.4 Enseñar palabras</b>	9 14.28	3 5.00	7 11.29	19 10.27
	<b>1.3.2.5 Enseñar frases</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.6 Enseñar textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		34 53.96	29 48.33	27 43.55	90 48.65

**Tabla 98. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 5**

Al igual que ocurría con el resto de casos, la dimensión *1.3. Aprender el código* es la más presente en las prácticas de esta maestra. En este caso supone un 48.65% del total.

Podemos observar cierta tendencia hacia la utilización de unas prácticas que incluyan en reconocimiento global de palabras y la enseñanza de unidades menores como las letras. Podemos comprobar cómo la enseñanza de letras

(1.3.2.2.) representa un 21.63% del total, sin duda la categoría más presente en todas las prácticas observadas. La enseñanza de las letras se hace de forma directa como en “¿esta cual es? La del piquito – Niña: La de viernes – Prof.: La uve, muy bien” (Clase 1), “¿cómo se llama esta letra? Ele de Lara” (Clase 2) o “¿Cuál es esta? Las dos patitas, se llama ene”. (Clase 3), como de forma más indirecta: “Búscame las vocales de tu nombre” (Clase 1), “¿Hay alguna vocal que te sepas en esta palabra?” (Clase 2) o “Búscame las vocales de domingo (mostrando un cartel)” (Clase 3). En cualquier caso, la enseñanza de las letras es una de las tareas más importantes en las prácticas de esta maestra. Habitualmente esta enseñanza se realiza partiendo de elementos conocidos como los nombres propios, o los días de la semana. También se utilizan ciertas analogías que permiten reconocer las letras, otorgando un “dueño” a esa letra, por ejemplo: “Esta es la i griega (Y), de Yolanda y Yaiza” (Clase 1) o “La be de Belén” (Clase 2). También, como se vio anteriormente, la profesora utiliza gestos o visualizadores fonéticos que asocia a cada letra para ayudar a su recuerdo e identificación.

En algunas ocasiones, acompaña a la enseñanza de las letras de la enseñanza de la correspondencia fonema-grafema, aunque en un porcentaje bastante pequeño (2.70% del total).

Respecto a la enseñanza de palabras, esta profesora utiliza el reconocimiento visual de palabras próximas y conocidas por los niños mostrando carteles con los nombres de los niños, los días de la semana o vocabulario que estén trabajando en el tema, como para poner la fecha en la que los niños van leyendo carteles hasta que dan con el que es ese día o al pasar lista, momento en que los niños leen los nombres de sus compañeros en una tarjeta (Clases 1, 2 y 3).

La enseñanza explícita del código se complementa con el trabajo sobre conciencia segmental, apareciendo en todas las clases tareas relacionadas con la *conciencia silábica* (7.02%) y con la *conciencia fonológica* (5.95%). Respecto a la primera, aparecen tareas que implican la fragmentación de palabras en sílabas, “Rómpeme tu nombre, Sa-ra” (Clase 2), el conteo de sílabas “¿Cuántas silabas tiene martes?” (Clase 1), la identificación de sílabas “Quiero que cojas un día de la semana que acaba en dddooo” (Clase 3) o la realización de rimas “vamos a jugar a las rimas, ¿Casa rima con fresa? A ver, ¿Riman? Casssaaa, fressssaaa, ¿riman? Vamos a buscar dos que rimen” (Clase 2) o “¿Gato rima con Zapato?, mira la última (sílab) gato-zapato,

¿riman?” (Clase 2). Las tareas relacionadas con la conciencia fonológica, con menos presencia, tienen relación con la identificación de sonidos dentro de palabras como en “¿gato por qué empieza?” (Clase2) o ¿Mono por qué empieza? (Clase 3), también se solicita la identificación de un sonido en distintas palabras, por ejemplo: “(decidme) palabritas que empiezan por mmmm” (Clase 2). También utiliza juegos a través de canciones que exigen a los niños identificar un sonido y sustituirlo por otro, por ejemplo: “la araña chiquitita subió por el balcón, y vino la lluvia y al suelo la calló, el sol salió y el suelo se secó y la araña de nuevo subió, ¿con que letra lo hacemos?, niños: con la a. Profe y niños: la araña chacatata sabia para al balcan a vana la llavaa a al sala la calla,..” (Clases 1 y 2).

<b>1.4. Comprensión textual</b>					
		Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Total
		f %	f %	f %	f %
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>		0 0.00	1 1.66	0 0.00	1 0.54
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	1 1.66	0 0.00	1 0.54
<b>Total</b>		0 0.00	2 3.32	0 0.00	2 1.08

**Tabla 99. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 5**

Las tareas relacionadas con la dimensión 1.4. *Comprensión textual* están prácticamente ausentes de las prácticas de esta maestra (1.08% del total). Parece entender que no es un elemento necesario para trabajar cuando los niños aún no dominan el proceso de lectura.

Tan sólo aparecen dos tareas en la clase dos, en el momento en el que la profesora lee un cuento: “¿De qué creéis que va este cuento?” (1.4.1. *Activar conocimientos previos*) y “(Tras la lectura) ¿Quién era el más listo de todos? ¿Por qué será el ratón?” (1.4.3.3. *Evaluación*).

<b>1.5. Escritura</b>						
		Clase <b>1</b>	Clase <b>2</b>	Clase <b>3</b>	<b>Total</b>	
		f	f	f	f	
		%	%	%	%	
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0	0	0	0	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	1	2	0	3	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	0	0	3	3	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0	0	5	5
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	1	0	0	1
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	1.59	0.00	0.00	0.54
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0	0	0	0
	<b>1.5.2.3 Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0	0	0	0
		<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0	0	0	0

		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.3. Dictado indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.5. Creación indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.4.4. Frases	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5.4. Textos	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.3. Composición escrita	1.5.3.1. Planificación	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.3.3. Evaluación:.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	0	1	2	3
		0.00	1.67	3.22	1.62
	1.5.4.2. Signos ortográficos	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
Total		2	3	10	15
		3.18	5.00	16.13	8.11

**Tabla 100. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.5 Escritura. CASO 5**

Las tareas relacionadas con la dimensión 1.5. *Escritura* suponen un 8.11% del total. Es necesario destacar que la presencia de tareas en las clases de esta profesora es muy desigual. Así, mientras que en la clase 3 supone un 16.13% de las tareas, en las clases 1 y 2 oscila entre un 3.18% y un 5%. Parece ser

pues, que esta profesora dedica momentos exclusivos a la escritura a lo largo de su programación.

Cabe señalar que las tareas más presentes son aquellas que tienen que ver con la escritura de letras de forma autónoma (1.5.2.1.3. *Dictado independiente de letras* y 1.5.2.1.5. *Creación independiente de letras*). Como en “tu solita, quiero que hagas una e” (1.5.2.1.3. – Clase 3).

Es posible pensar que debido a la edad de los alumnos, esta profesora no considere tan relevante trabajar con los niños un proceso más o menos formal de escritura y centrarse en otros aspectos relacionados con la lengua escrita.

<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>					
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
		f %	f %	f %	f %
<b>1.61. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2 Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 101. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 5**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está completamente ausente de las prácticas de esta maestra.



<b>2. Principios</b>					
	Clase	Clase	Clase	Total	
	1	2	3		
	f	f	f	f	
	%	%	%	%	
<b>2.1. Construcción conjunta. Lectura conjunta</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	1 1.59	0 0.00	0 0.00	1 0.54
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	2 3.17	2 3.33	0 0.00	4 2.16
	<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.4. Manejar libros</b>	1 1.59	2 3.33	0 0.00	3 1.62
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	0 0.00	1 1.66	0 0.00	1 0.54	
<b>Total</b>	4 6.35	5 8.34	0 0.00	9 4.86	

**Tabla 102. Resultados prácticas observadas respecto a los Principios. CASO 5**

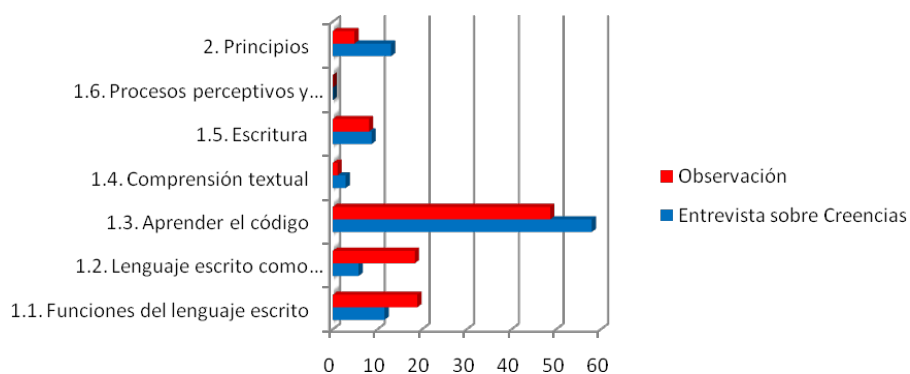
Los datos relacionados con los 2. *Principios*, nos muestran una pequeña presencia de unidades de registro (4.86%) en las prácticas de esta maestra. Como se puede observar, las taras más presentes son las que tienen que ver con la utilización del rincón de lectura (2.5.2.- 2.16%). Esta maestra utiliza un

espacio específicamente destinado al trabajo sobre la lengua escrita a través de diversas tareas y a través de la manipulación libre de material impreso.

También es necesario destacar la presencia de la categoría 2.10. *Utilizar la biblioteca del centro* tan sólo una vez, coincidiendo con el día en el que está programado que los niños acudan a la biblioteca escolar. No obstante, es necesario destacar que en esta actividad se enseña la utilización normativa de bibliotecas más que realizar otras acciones relacionadas con la motivación hacia la lectura.

#### 7. 4.5.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.

En el Gráfico 15 se puede observar una comparación entre las respuestas que la profesora da a las preguntas sobre la enseñanza de la lengua escrita y sus prácticas observadas.

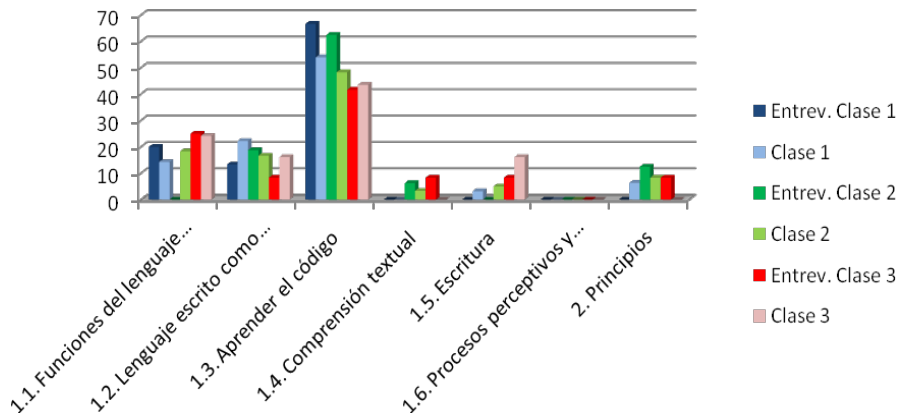


**Gráfico15. Comparación entre los datos obtenidos de las Entrevista sobre Creencias y las prácticas observadas. CASO 5**

Aunque no se perciben diferencias demasiado notables entre las prácticas declaradas por la maestra y sus prácticas de aula observada, cabe señalar la ligera discrepancia entre las narraciones de la maestra y la observación respecto a la dimensión 1.3. *Aprender el código*, más presente en las primeras.

De nuevo, como en los casos anteriores, se observa una mayor presencia de la dimensión 2. *Principios* en la Entrevista sobre Creencias que en la práctica.

Se observa la tendencia inversa en las dimensiones 1.2. *Lenguaje escrito como sistema de representación* y 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* más presente en la observación que en las narraciones de la maestra.



**Gráfico 16. Comparación entre los datos obtenidos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas. CASO 5**

De igual forma que ocurría con la Entrevista sobre Creencias, al comparar los resultados de las explicaciones que la profesora da para narrar qué es lo que ha trabajado en cada clase y lo que la observación ha determinado, se puede comprobar una tendencia similar en ambas, aunque existan obvias diferencias porcentuales.

#### **7.4.5.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora?**

En términos generales podemos decir que las prácticas que esta maestra utiliza para enseñar la lengua escrita son muy contextualizadas, se llevan a cabo tareas relacionadas con este contenido en situaciones cercanas y próximas para los niños como leer sus nombres o los de sus compañeros y en situaciones diarias como poner la fecha o el tiempo. Cabe destacar que no existe un momento determinado para enseñar la lengua escrita sino que más bien se utilizan diversas situaciones que tienen lugar en el aula para llevar a cabo la enseñanza.

La enseñanza del código, no obstante, es predominante en la enseñanza de esta maestra, que complementa la enseñanza de las letras con la enseñanza de palabras que los niños identifican de manera global. Esta maestra ayuda a que los niños aprendan las letras a través de analogías y visualizadores fonéticos que permiten a los niños realizar una mejor y más rápida identificación de las mismas.

Se utilizan de manera frecuente los rincones de lectura y juego simbólico mediante los cuales los niños pueden experimentar de forma autónoma con las letras y jugar a representar distintas situaciones de la vida diaria, fomentándose así la construcción de historias y cuentos que los niños pueden desarrollar. También el programa de utilización de la biblioteca del centro como elemento que fomenta la lectura es un elemento destacable de las prácticas de esta maestra.

Cabe destacar una presencia significativamente menor de tareas de escritura que de lectura. Asimismo, es necesario destacar la poca presencia de tareas que tienen que ver con la comprensión textual, elementos que ayudarían a los niños a enfrentarse a textos en distintos formatos de forma más efectiva.

## **7.4. 6. CASO 6**

### **7. 4.6.1. Descripción del caso.**

La maestra del CASO 6 tiene 7 años de experiencia en Educación Infantil. Desempeña su labor en un centro rural público incompleto. Su clase cuenta con 6 alumnos de 5 años, uno de ellos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo que cuenta con el apoyo de un ayudante técnico educativo que trabaja dentro del aula.

Dice no suscribirse a ninguna teoría en concreto, sino que más bien utiliza aquellos elementos de diferentes teorías con los que se siente más cómoda y va adaptando la metodología que utiliza en función de cómo funcione el grupo de alumnos.

Para enseñar la lengua escrita utiliza el libro “El Jardín de las Letras”, de la editorial Algaida. Este libro seguiría un método fonético-fonológico, puesto que presenta cada fonema de manera aislada con ejercicios y tareas específicas para enseñar a los niños cada uno de forma aislada.

La maestra no especifica la utilización de ninguna metodología general de aula, aunque explica que cada vez utiliza más trabajo individual de mesa para preparar a los niños para la entrada en la primaria.

Establece la edad en la que debe comenzarse la enseñanza de la lengua escrita entre los 4 o 5 años, no obstante, indica que se debe ser flexible en la consideración de la edad de los niños ya que su destreza depende, en parte, de su “madurez intelectual y motriz”.

### **7.4.6.2. Datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre las prácticas.**

Como en casos anteriores, se valorarán en primer lugar los datos que se han obtenido del análisis de las entrevistas realizadas a la profesora para comprobar cómo dice que debería llevarse a cabo la enseñanza de la lengua escrita y cómo explica haberla enseñado en cada clase.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	F	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Creencias	6	5	21	3	9	1	10	55
	10.91	9.08	38.19	5.45	16.36	1.82	18.19	100

**Tabla 103. Resultados de las prácticas declaradas en la Entrevista sobre Creencias. CASO 6**

Los datos de la Entrevista sobre Creencias nos indican que la dimensión que más valora esta profesora es la *1.3. Aprendizaje del código*. No obstante, aunque no se puede decir que mantenga una postura integral de la Enseñanza de la Lengua escrita, habida cuenta de las diferencias porcentuales entre las dimensiones, podemos ver cómo se distribuyen de una forma más equitativa, sobre todo las dimensiones *1.1. Funciones del lenguaje escrito*, *1.5. Escritura* y los *Principios*. De nuevo, igual que el resto de casos, la dimensión *1.4. Comprensión textual* tiene una presencia ínfima.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	F	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Clase 1	2	0	14	0	2	0	0	18
	11.11	0.00	77.78	0.00	11.11	0.00	0.00	100
Entrevista Clase 2	0	2	6	0	1	0	0	9
	0.00	22.22	66.67	0.00	11.11	0.00	0.00	100
Entrevista Clase 3	0	2	2	0	1	0	0	5
	0.00	40.00	40.00	0.00	20.00	0.00	0.00	100
Total	2	4	22	0	4	0	0	32
	6.25	12.50	68.75	0.00	12.50	0.00	0.00	100

**Tabla 104. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora. CASO 6**

Un análisis general de la totalidad de dimensiones que constituyen las prácticas que esta profesora explica hacer, nos señala una notable diferencia entre la entrevista sobre Creencias y las entrevistas sobre las clases. Respecto a la primera, podemos observar una ligera tendencia hacia una visión integral de la enseñanza de la lengua escrita, representada por tareas de las distintas dimensiones, aunque de nuevo predominan las tareas que tienen que ver con la *1.3. Enseñanza del código* y *1.4. Escritura*. Siendo esta diferencia mucho más acusada en las entrevistas que hacen alusión a las clases desarrolladas.

Estas dos categorías son las más presentes en todas las entrevistas llegando a suponer el 55.45% en la Entrevista sobre Creencias y un 81.25% en el total de las entrevistas sobre la práctica.

Un análisis de los datos obtenidos en las Entrevistas sobre las clases muestra una clara predilección por efectuar tareas relacionadas con la enseñanza explícita del código tanto en lectura como en escritura, no apareciendo muchas de las categorías en varias de las clases.

A continuación, se procederá a analizar las respuestas de esta profesora en cuanto a cada una de las categorías para comprender cómo dice configurar sus prácticas.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>						
		Entrev	Entrev	Entrev	Entrev	Total
		sobre	Clase 1	Clase 2	Clase 3	entrev
		Creencias				clases
		f	f	f	f	f
		%	%	%	%	%
<b>1.1.1</b> Comunicarse con otros	<b>1.1.1.1</b> Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.1.2</b> Leer para otros	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.1.2</b> Leer por placer	<b>1.1.2.1</b> Narrar textos	3 5.45	2 11.11	0 0.00	0 0.00	2 6.25
	<b>1.1.2.2</b> Crear textos de forma oral y escrita	2 3.63	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.1.3</b> Obtener conocimiento e información	<b>1.1.3.1</b> Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.2</b> Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.3</b> Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		6 10.91	2 11.11	0 0.00	0 0.00	2 6.25

**Tabla 105. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 6**

La dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* supone un 10.91% en la Entrevista sobre Creencias y un 6.25% en el total de las entrevistas sobre la práctica. Aunque su presencia real es notablemente desigual. Mientras que en las Entrevista sobre Creencias y en la Entrevista 1 supone alrededor del 10% de las tareas que dice realizar, está completamente ausente en las Entrevistas 2 y 3.

Las tareas que representan esta categoría tienen que ver sobre todo con 1.1.2.1. *Narrar textos*, con acciones como: “Utilizamos trabalenguas, poesías, adivinanzas” (Entrevista sobre Creencias) o “Contamos un cuento” (Entrevista 1).

También aparecen algunas tareas relacionadas con la categoría 1.1.2.2. *Crear textos oral y escrito*, aunque sólo en la Entrevista sobre Creencias (3.63%), como en “ellos cuentan cosas y escuchamos y todos hablan y cuentan historias” (Entrevista sobre Creencias).

De nuevo, sólo en la Entrevista sobre Creencias aparece una tarea relacionada con 1.1.1.2. *Leer para otros*: “les leo un cuento” (Entrevista sobre Creencias).

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	2 3.63	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00



	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	2 3.63	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	0 0.00	0 0.00	2 22.22	2 40.00	4 12.50
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		5 9.08	0 0.00	2 22.22	2 40.00	4 12.50

**Tabla 106. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 6**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* tiene una presencia del 9.08% en la Entrevista sobre Creencias y un 12.50% en las prácticas declaradas sobre lo que ha ocurrido en el aula. Es necesario hacer notar que está completamente ausente en la Entrevista 1 y que tiene una presencia del 40.00% en la Entrevista 3. Como se puede observar, la aparición de tareas relacionadas con esta dimensión es muy desigual en las narraciones de esta maestra.

Viene representada por acciones que tienen relación, sobre todo, con 1.2.3.2. *Desarrollo morfosintáctico* con tareas como: “tienen que ordenar palabras para formar frases correctas” (Entrevista 2) o “estuvimos trabajando los determinantes, el singular y el plural” (Entrevista 3).

También aparecen unidades de registro relacionadas con la utilización del dibujo como forma de representar la realidad, tanto en su vertiente expresiva, 1.2.2.1. *Expresar a través de imágenes* como en “cogen un librito y ellos se llevan una huella, es una huella de tortuga, que llevan para hacer un dibujito sobre el libro” (Entrevista sobre Creencias), como en su vertiente comprensiva, 1.2.2.2. *Leer e interpretar imágenes*, como en: “ven imágenes sobre los cuentos, para ver qué pasa” (Entrevista sobre Creencias).

<b>1.3. El aprendizaje del código</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.3.1</b> Habilidades metalingüísticas	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	1 1.82	0 0.00	2 22.22	0 0.00	2 6.25
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	1 1.82	3 16.67	0 0.00	0 0.00	3 9.37
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	1 1.82	4 22.22	0 0.00	0 0.00	4 12.50
<b>1.3.2</b> Enseñanza explícita del código	<b>1.3.2.1</b> Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema	0 0.00	1 5.56	0 0.00	0 0.00	1 3.13
	<b>1.3.2.2</b> Enseñar las letras	8 14.55	4 22.22	1 11.11	2 40.00	7 21.88
	<b>1.3.2.3.</b> Enseñar a formar sílabas	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.4</b> Enseñar palabras	6 10.91	2 11.11	1 11.11	0 0.00	3 9.37
	<b>1.3.2.5</b> Enseñar frases	3 5.45	0 0.00	2 22.23	0 0.00	2 6.25
	<b>1.3.2.6</b> Enseñar textos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		21 38.19	14 77.78	6 66.67	2 40.00	22 68.75

**Tabla 107. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 6**

La dimensión *1.3. Aprender el código* es, sin duda, la que más presencia tiene en las prácticas de esta maestra (38.19% en la Entrevista sobre Creencias,

68.75% en las entrevistas sobre la práctica). Llega incluso a representar porcentajes mayores en la Entrevistas 1.

La categoría más presente es la que tiene que ver con la *enseñanza de las letras* (14.55% en la Entrevista sobre Creencias, 21.88% en las entrevistas sobre la práctica), con tareas que aparecen en todas las entrevistas. Algunas tareas que ejemplificarían el trabajo de esta maestra en cuanto a la enseñanza de estas unidades son: “hacemos crucigramas con el abecedario” (Entrevista sobre Creencias), “hoy empezábamos a aprender letra nueva” (Entrevista 1), “hemos leído el abecedario” (Entrevista 2) o “hemos estado repasando la letra uve” (Entrevista 3).

La siguiente categoría más presente es *1.3.2.4. Enseñar palabras* (10.91% en la Entrevista sobre Creencias, 9.37% en las entrevistas sobre la práctica) con tareas que implican el reconocimiento global de palabras, como en: “luego empiezan a reconocer alguna palabrita” (Entrevista sobre Creencias), “hemos ordenado sílabas para formar palabras” (Entrevista 1), “hemos puesto los nombres a imágenes” (Entrevista 2).

Asimismo, aparecen tareas relacionadas con *1.3.2.5. Enseñar frases* (5.45% en la Entrevista sobre Creencias, 9.37% en las entrevistas sobre la práctica) que implican sobre todo la lectura de frases, como en “leen unas frases, tenemos unas frasecitas, las cambiamos cada dos o tres días y las leen” (Entrevista sobre Creencias), o “he escrito frases en la pizarra y las hemos estado leyendo” (Entrevista 2).

En términos generales, el proceso de enseñanza que dice seguir esta profesora implica enseñar el nombre de las letras, y a partir de ellas comenzar a enseñar palabras que las contengan. Es necesario destacar que los niños de esta clase parecen estar terminando el proceso de aprendizaje, por lo que la profesora les anima a leer frases completas.

Aunque en menor medida que la enseñanza explícita del código, también aparecen tareas relacionadas con la conciencia segmental o habilidades metalingüísticas, sobre todo en tareas que tienen que ver con *1.3.1.3. Conciencia fonológica* (1.82% en la Entrevista sobre Creencias, 12.50% en las entrevistas sobre la práctica) y con *1.3.1.2. Conciencia silábica* (1.82% en la Entrevista sobre Creencias, 12.50% en las entrevistas sobre la práctica). Por ejemplo en: “buscamos en una lámina de imágenes cosas que empiecen por ese sonido” (*1.3.1.3.-* Entrevista 1), o “buscamos palabra que tengan, que

empiecen por ese sonido” (1.3.1.3.- Entrevista 1), o “luego silabeamos palabras” (1.3.1.2.-Entrevista 1) o “ordenamos sílabas para formar palabras” (1.3.1.2.-Entrevista sobre Creencias).

<b>1.4. Comprensión lectora</b>					
	Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	2 3.63	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	3 5.45	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 108. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión lectora. CASO 6**

La dimensión 1.4. *Comprensión textual* tiene una discreta presencia en las declaraciones que esta profesora hace sobre su práctica, apareciendo tan sólo en la Entrevista sobre Creencias (5.45%). Las tareas que aparecen tiene que

ver con 1.4.2.2. *Macroestructura* (2.29%) en tareas que exigen hacer resúmenes a través de dibujos o con 1.4.3.3. *Evaluar lo comprendido* (1.15%) como en: “leen la frase les pregunto ¿Qué niños salen? ¿Cómo se llaman? [...] sobre una frasecita pues preguntas para ver si ellos se han quedado con lo que es el significado de las palabras” (Entrevista sobre Creencias).

Cabe destacar la ausencia total de tareas en este sentido en las entrevistas sobre lo que ha trabajado en las clases.

<b>1.5. Escritura</b>						
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	2 3.63	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	1 1.82	2 11.11	0 0.00	0 0.00	2 6.25
	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	1 1.82	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00		0 0.00	0 0.00	0 0.00	
<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	0 0.00		0 0.00	0 0.00	0 0.00	

	1.5.2.3.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.3.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	1 11.11	0 0.00	1 3.12
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	2 3.63	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3C omposi ción escrita	1.5.3.1. Planificación	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.3. Evaluación:.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4C onvenc iones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.2. Signos ortográficos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 20.00	1 3.13
<b>Total</b>		9 16.36*	2 11.11	1 11.11	1 20.00	4 12.50

\* Tres unidades fueron categorizadas en 1.5.1. Grafomotricidad en la entrevista sobre Creencias

**Tabla 109. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 5**

La dimensión 1.5. *Escritura* tiene una presencia del 16.36% en la Entrevista sobre Creencias y un 12.50% en las entrevistas sobre la práctica. Aparecen tareas en todas las clases aunque de una forma muy desigual. La presencia

mayor de tareas declaradas está en la 1.5.1. *Grafomotricidad* en sus diferentes subcategorías, aunque en ocasiones la profesora es imprecisa al hacer alusión a la misma: “el tema de la grafomotricidad es fundamental para empezar desde el principio” (Entrevista sobre Creencias).

Las acciones de escritura como proceso de conversión fonema-grafema tienen una presencia bastante inferior a la grafomotricidad, aparecen sobre todo acciones que implican la actividad independiente de los alumnos 1.5.2.3.1. *Copia independiente de palabras*, 1.5.2.3.5-*Creación independiente de palabras* o 1.5.2.4.5. *Creación independiente de frases*. Por ejemplo: “procuro que cuando copien estas palabras que se centren en el espacio” (1.5.2.3.1.- Entrevista sobre Creencias), “hemos cogido imágenes de la letra que estamos trabajando y de las anteriores y hemos escrito las palabras” (1.5.2.3.5.- Entrevista 2), o “y luego escriben una frasecita” (1.5.2.4.5.- Entrevista sobre Creencias).

		<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>				
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.6.1. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla110. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la**

**dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 5**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está prácticamente ausente de las prácticas de esta maestra. Tan sólo aparece una tarea relacionada con la 1.6.3. *Lateralidad* (1.15%): “me parece muy importante el tema de la orientación en el espacio, la lateralidad” (Entrevista sobre Creencias).

<b>2. Principios</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>2.1. Construcción conjunta. Lectura conjunta</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.4. Manejar libros</b>	2 3.63	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	4 7.28	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	



<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	1 1.82	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	10 18.18	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 111. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios. CASO 6**

Los *Principios* tienen una presencia total del 18.18% en la Entrevista sobre Creencias, aunque está ausente de cualquiera de las Entrevistas sobre la práctica. En esta entrevista se destaca sobre todo la subcategoría *2.6.1. Traer y llevar libros a casa* con un 4.59%, como en: “han empezado a llevarse ahora un cuentito adaptado a ellos, a las letras que conocen, para que lo lean en casa” (Entrevista sobre Creencias) o en “es un libro que lleva la mascota y se lo llevan los fines de semana, la mascota y el libro” (Entrevista sobre Creencias).

También aparecen algunas tareas relacionadas con *2.5.4. Manejar libros*, con *2.5.2. Rincón de lectura*, *2.6.2. Llevar y traer tareas de casa*, *2.9. Utilizar distintos tipos de textos* y *2.10. Utilizar la biblioteca del centro*. Resulta curioso que de esta última categoría no aparezca alusión alguna el día que, por la observación sabemos, van a la biblioteca del centro.

### 7. 4.6.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas.

El procedimiento seguido para presentar los resultados obtenidos de la observación del aula será el mismo que en los casos anteriores, en primer lugar se mostrará el mapa de A.T.A.s para conocer cómo se configuran las clases de esta maestra a nivel general y después se procederá al análisis de tareas.

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
TIEMPO MUERTO 00:00 - 4:48 (4 minutos, 48 segundos)	TIEMPO MUERTO 00:00 - 4:15 (4 minutos, 15 segundos)	TIEMPO MUERTO 00:00 - 4:31 (4 minutos, 31 segundos)
A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 4:48 - 26:36 (22 minutos, 28 segundos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. 4:15 - 40:27 (36 minutos, 12 segundos)	A.T.A. LECTURA INDIVIDUAL 4:31 - 14: 57 (10 minutos, 26 segundos)
A.T.A LECTURA EN VOZ ALTA 26:36 - 34:41 (8 minutos, 05 segundos)	A.T.A LECTURA EN VOZ ALTA 40:27 - 46:28 (6 minutos, 01 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO 14:57 - 27:54 (13 minutos, 37 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E. 34:41 - 42:50 (8 minutos, 09 segundos)	A.T.A. TRABAJO INDIVIDUAL SOBRE L.E. 46:28 - 1:06:56 (20 minutos, 22 segundos)	A.T.A TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 27:54 - 34:31 (7 minutos, 17 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 42:50 - 56:24 (14 minutos, 14 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 57:01 - 1:01:55 (4 minutos, 54 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS EN GRUPO SOBRE L.E. 34:31 - 40:32 (6 minutos, 01 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 56:24 - 1:01:39 (5 minutos, 15 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:06:50 - 1:09:11 (3 minutos, 03 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 40:32 - 51:40 (11 minutos, 10 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA SOBRE L.E. 1:01:39 - 1:18:49	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 1:09:11 - 1:11:07	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 51:40 - 58.80

Estudio 2

(17 minutos, 10 segundos)	(2 minutos, 36 segundos)	(7 minutos, 40 segundos)
A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 1:14:51 – 1:18:49 (4 minutos, 28 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 1:11:07 – 1:39: 55 (24 minutos, 48 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 58:80 – 1:24:34 (25 minutos, 59 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:18:49 – 1:20:25 (2 minutos, 16 segundos)	A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 1:39:55 – 2:06:54 (27 minutos, 39 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:24:34 – 1:31:26 (7 minutos, 32 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA SOBRE L.E. 1:20:25 – 1:43:43 (23 minutos, 18 segundos)	RECREO 2:06:24 – 2:24:02 (17 minutos, 48 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 1:31:26 – 1:59:46 (28 minutos, 20 segundos)
A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 1:33:35 – 2:07:24 (34 minutos, 29 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 2:24:02 – 2:36:12 (12 minutos, 10 segundos)	A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 1:53:50 – 2:10:05 (16 minutos, 55 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 2:07:54 – 2:10:24 (3 minutos, 10 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 2:36:12 – 2:55:05 (19 minutos, 33 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 2:10:05 – 2:23:03 (13 minutos, 38 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE TAREA 2:10:24 – 2:21:05 (11 minutos, 21 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA GRUPAL 2:55:05 – 3:08:32 (13 minutos, 27 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:23:03 – 2:43:16 (20 minutos, 13 segundos)
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:21:05 – 2:39:15 (18 minutos, 10 segundos)	A.T.A. VISITA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO 3:08:32 – 3:38:47 (30 minutos, 15 segundos)	RECREO 2:43:16 – 3:28:20 (45 minutos, 04 segundos)
A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:39:15 – 2:42:13 (3 minutos, 39 segundos)	A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 3:27:54 – 3:38:47 (11 minutos, 33 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 3:28:20 – 3:44:03 (16 minutos, 23 segundos)
RECREO 2:42:13 – 3:22:34 (40 minutos, 21 segundos)	A.T.A. RECOGIDA 3:38:47 – 4:00.00* (21 minutos, 53 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 3:44:03 – 3:48:39 (19 minutos, 36 segundos)
TIEMPO MUERTO 3:22:34 – 3:27:20 (5 minutos, 26 segundos)		A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 3:48:39 – 4:26:25 (38 minutos, 26 segundos)
A.T.A. VISIONADO DE PELÍCULA		A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES

3:27:20 – 3:39:24 (12 minutos, 04 segundos)		4:16:38 – 4:34:40 (18 minutos, 02 segundos)
<b>A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 3:39:24 – 3:46:35 (7 minutos, 11 segundos)</b>		A.T.A. EXPLICACIÓN DE CONTENIDO ESCOLAR 4:34:40 – 4:40:13 (6 minutos, 13 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL 3:46:35 – 4:17:12 (31 minutos, 17 segundos)		<b>A.T.A. LECTURA EN VOZ ALTA 4:40:13 – 4:47:27 (7 minutos, 14 segundos)</b>
A.T.A. PSICOMOTRICIDAD 4:17:12 – 4:46:16 (29 minutos, 04 segundos)		A.T.A. RECOGIDA 4:47:27 – 4:58:41 (11 minutos, 14 segundos)
A.T.A. RECOGIDA 4:46:16 – 4:58:30 (12 minutos, 14 segundos)		
Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 1 hora, 51 minutos, 38 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E. 1 horas, 48 minutos, 09 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 2 horas, 20 minutos, 20 segundos

\* La clase 2 cuenta con una hora menos de grabación porque otro profesional entró a trabajar al aula y no se disponía de su consentimiento para ser grabado.

**Tabla 112. Mapa de A.T.A.s CASO 6**

Un análisis general del mapa de A.T.A.s permite detectar un periodo escolar establecido para trabajar la enseñanza de la lengua escrita situado a primera hora de la mañana antes del recreo, de igual forma que ocurría con los CASOS 1, 2, 3 y 4.

El tiempo dedicado al proceso de alfabetización oscila entre una hora y cuarenta y ocho minutos y las dos horas y 20 minutos. Como se puede observar, un importante porcentaje del tiempo escolar se dedica a la enseñanza inicial de la lengua escrita. Es importante destacar, que si bien hay periodos de tiempo específicamente dedicados a este aprendizaje, aparecen tareas en algunas otras A.T.A.s.

De nuevo, como ocurría en todos los casos anteriores, el A.T.A. de Rutinas de iniciación a la clase se configura como un momento interesante para enseñar este contenido escolar, puesto que se realizan un buen número de tareas de forma contextualizada y próxima tales como pasar lista leyendo los nombres

de los alumnos, repasar los días de la semana o escribir la fecha en la que están.

En cuanto a los agrupamientos utilizados por esta profesora, es interesante comprobar la secuencia que aparece en todas las clases realización de tarea en grupo seguida de realización de tarea individual. En todas las clases, primero se realiza la tarea en gran grupo y después de forma individual los alumnos lo van plasmando en sus cuadernos o libros. A diferencia de otros casos analizados anteriormente, como el CASO 4 dónde predominaban la realización de tarea en grupo para aprender la lengua escrita, en este caso se utilizan ambos agrupamientos con igual intensidad.

A continuación se procederá al análisis de tareas de enseñanza de la lengua escrita.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Clase 1</b>	8 12.11	6 9.09	24 36.36	10 15.15	18 27.29	0 0.00	0 0.00	66 100
<b>Clase 2</b>	7 13.73	6 11.76	25 49.02	3 5.88	7 13.73	0 0.00	3 5.88	51 100
<b>Clase 3</b>	5 6.85	12 16.44	37 50.68	3 4.11	15 20.55	0 0.00	1 1.37	73 100
<b>Total</b>	20 10.52	24 12.63	86 45.25	16 8.44	40 21.06	0 0.00	4 2.10	190 100

**Tabla 113. Resultados de las prácticas de aula de la profesora. CASO 6**

Un análisis global de las tareas que constituyen las prácticas de esta maestra nos permiten confirmar que la dimensión más presente es *1.3. Aprender el código* (42.25%) siguiendo la tendencia observada en los casos analizados previamente. Se puede constatar que la segunda dimensión con mayor presencia en las clases de esta profesora es *1.5. Escritura* (21.06%), como se ha expuesto reiteradamente ambas dimensiones deben entenderse de manera complementaria, por tanto, las tareas con mayor presencia en las prácticas de esta profesora son las que tienen que ver con la enseñanza del proceso de codificación y decodificación de las unidades que componen el lenguaje.

En términos generales, salvo la dimensión *1.4. Comprensión textual*, se puede observar una tendencia muy similar en todas las clases. Cabe destacar la Clase

1 que tendría una distribución muy homogénea entre 1.1. *Funciones del lenguaje escrito*, 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación*, 1.3. *Aprender el código*, 1.4. *Comprensión textual* y 1.5. *Escritura*, que constituirían una visión integral de enseñanza de la lengua escrita. No obstante, esta tendencia no se mantiene en el resto de clases dónde la predominancia de las tareas relacionadas con el aprendizaje del código es evidente.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>					
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
		f	f	f	F
		%	%	%	%
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.1.2 Leer para otros	5 7.57	5 9.81	5 6.85	15 7.89
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	2 3.03	2 3.92	0 0.00	4 2.10
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	1 1.52	0 0.00	0 0.00	1 0.52
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		8 12.12	7 13.73	5 6.85	20 10.51

**Tabla 114. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 6**

La dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* representa un 10.51% del total de las prácticas de esta maestra. Viene representado, sobre todo por la subcategoría 1.1.1.2. *Leer para otros* (7.89%), presente en todas las clases. Se constituye de tareas que exigen que alguien, bien la maestra, bien los alumnos, lean en voz alta para que el resto de niños se entere de alguna

información. Además de cuentos, aparecen tareas que exigen la lectura de contenido escolar. Por ejemplo: “Dice (el libro): los egipcios escribían en las paredes de las pirámides. Dice: ellos no escribían letras, sino que hacían dibujos llamados jeroglíficos“(Clase 3). Aunque la presencia de cuentos sigue siendo mayoritaria: “Leemos cuentito nuevo” (Clase 1), “Nos lee Aitor, Aitor, lee” (Clase 3), o “Vamos a leer un cuentito. Erase una vez un duende invisible,...” (Clase 3).

También aparecen tareas relacionadas con la narración de textos (1.1.2.1.-2.10%), como canciones o narraciones de la vida cotidiana. Asimismo encontramos tareas que implican la construcción de narraciones, en este caso relacionadas con hechos de la vida cotidiana a través de preguntas que la maestra realiza (1.1.2.2.-0.52%). Estos dos tipos de tareas no aparecen de forma sistemática en todas clases, al contrario de lo que ocurre con las tareas que implican la lectura en voz alta.

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>					
		<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Total</b>
		<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.2.1. Juego simbólico</b>	<b>1.2.1.1. Mimo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.2. Representaciones teatrales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.3. Juego de roles en rincones</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos</b>	2 3.03	2 3.92	1 1.37	5 2.64
<b>1.2.2. Dibujo</b>	<b>1.2.2.1. Expresar a través de imágenes</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	0 0.00	1 1.96	0 0.00	1 0.52
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	4 6.06	1 1.96	1 1.37	6 3.16

<b>1.2.3.2</b>	<b>Desarrollo morfosintáctico</b>	0 0.00	2 3.92	10 13.70	12 6.31
<b>1.2.3.3</b>	<b>Desarrollo fonético</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		6 9.09	6 11.76	12 16.44	24 12.63

**Tabla 115. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 6**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* supone un 12.63% del total de las prácticas de esta maestra.

Aunque no aparecen en todas las clases, la categoría 1.2.3.2. *Desarrollo morfosintáctico* es la más presente en las prácticas de esta maestra (6.31%) debido a que en una de las clases la maestra explica a los alumnos las partes de una oración: sujeto y predicado: “las primeras partes de las frases se llaman sujeto, es de quién se habla, la segunda parte se llama predicado” (Clase 3) “el sujeto y el predicado juntos tienen que sonar bien” (Clase 3). Las tareas en este sentido, como realizar la unión entre sujetos y predicados de forma grupal y de manera individual marcan el desarrollo de esta clase.

Otras tareas que tienen que ver con el lenguaje escrito como sistema de representación son las que tienen que ver con la utilización de visualizadores fonéticos (1.2.1.4.-2.364%), presentes en todas las clases. En las clases registradas la profesora introduce una letra nueva que no los alumnos no conocen formalmente, para ayudarles a su recuerdo utiliza un visualizador fonético, entre otras cosas: “empezamos con la letra uve (añade gesto)”.

También aparecen tareas que tienen relación con el aumento de vocabulario (1.2.3.1.-3.16%) a través de canciones, por ejemplo, los niños aprenden palabras que contienen uve, también son explicadas algunas el significado de algunas palabras que aparecen a lo largo del transcurso de la clase.



<b>1.3. El aprendizaje del código</b>					
	Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>	
	1	2	3		
	f	f	f	f	
	%	%	%	%	
<b>1.3.1 Habilidades metalingüísticas</b>	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	0 0.00	3 5.88	1 1.37	4 2.10
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	2 3.03	4 7.84	0 0.00	6 3.16
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	3 4.54	1 1.96	0 0.00	4 2.10
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.2 Enseñar las letras</b>	12 18.18	5 9.81	12 16.44	29 15.26
	<b>1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas</b>	0 0.00	2 3.92	0 0.00	2 1.05
	<b>1.3.2.4 Enseñar palabras</b>	5 7.58	7 13.73	10 13.70	22 11.58
	<b>1.3.2.5 Enseñar frases</b>	2 3.03	3 5.88	14 19.17	19 10.00
	<b>1.3.2.6 Enseñar textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	24 36.36	25 49.02	37 50.68	86 45.25	

**Tabla 116. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 6**

La dimensión *1.3. El aprendizaje del código*, como se señaló anteriormente, es la más presente en las prácticas de esta maestra (45.25%).

Los niños de esta clase parecen estar terminando el proceso de alfabetización inicial, conocen prácticamente todas las letras y ya pueden enfrentarse solos a

tareas de lectura de frases más o menos complejas. No obstante, las prácticas observadas nos permiten intuir cual es el proceso que esta profesora sigue para enseñar este aspecto de la lengua escrita.

Sin duda, las tareas más presentes son las que tienen que ver con *1.3.2.2. Enseñar las letras* (15.26%). Aunque los niños conocen muchas letras, aparecen tareas que tienen que ver con su aprendizaje, por ejemplo: “vamos a leer el abecedario” (Clase 1), “esta es la uve” (Clase 1), “esta es la te de tomate” (Clase 2), “coge todas las uves, todas las uves” (Clase 2), “esto es una eme” (Clase 3), “la be, la be de bebé” (Clase 3). Como se puede comprobar, por los ejemplos seleccionados, la profesora asocia las letras a una palabra para que los niños puedan reconocerla fácilmente.

Sin embargo, las tareas que implican el reconocimiento individual de letras se complementa con el reconocimiento visual de palabras, tarea desarrollada, por las dinámicas observadas, tiempo atrás. Los niños reconocen de forma global tanto los nombres de sus compañeros como el propio, así como los días de la semana utilizando carteles que leen al comienzo de la cada clase. También aparecen tareas que implican ya la lectura de palabras, puesto que conocen muchas de las letras: “vamos a leer palabras que tienen uve” (Clase 3) o “Lee esta palabra” (Clase 3). También aparecen tareas en las que tienen que reconocer una palabra impresa que aparece asociada a un dibujo: “debajo de la palabrita hay que hacer el dibujo de lo que significa” (Clase 2)

En las clases de esta profesora, ya se demandan tareas que implican la lectura de frases completas, cada día los niños se enfrentan a la lectura de pequeñas oraciones (*1.3.2.5. Enseñar frases*, 10.00%): “leemos estas frasecitas” (Clase 1, 2) o “Lee la frase que quieras” (Clase 3). Como se comentó anteriormente, en la Clase 3, los niños tienen que concordar dos partes de la oración para formar una frase correcta y después leerla en voz alta, una tarea que no podrían hacer sino conocieran ya un buen número de letras o palabras.

Respecto a la enseñanza de habilidades metalingüísticas o conciencia segmental, es notable la presencia menor de tareas que aquellas que suponen la enseñanza explícita del código. No obstante, aparecen tareas que tienen que ver con la *1.3.1.1. Conciencia léxica* (2.10% -“venga, leemos las palabritas, me, una palabra, gusta, dos palabras, las, otra palabra, castañas, otra más, ordena la frase”-Clase 2 ), con la *1.3.1.2. Conciencia silábica* (3.16%-“Vamos a separar nuestras palabras en sílabas, en golpes”-Clase 2 ) y con la

1.3.1.3. *Conciencia fonológica* (2.10%- “decidme animales que empiecen por uve”- Clase 1- “escribid vvvvvvvvvvaca”- Clase 2). Sin embargo, su poca presencia así como la ausencia de tareas de este tipo en varias de las clases nos indica que estas tareas no forman parte de la metodología general que esta profesora utiliza para enseñar este aspecto de la lengua escrita, sino que más bien se trata de tareas circunstanciales que surgen en el desarrollo de la clase.

<b>1.4. Comprensión textual</b>					
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Total	
	f %	f %	f %	f %	
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	3 4.54	1 1.96	1 1.37	5 2.64	
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	3 4.54	0 0.00	0 0.00	3 1.58
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	3 4.55	0 0.00	2 2.74	5 2.64
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	1 1.52	0 0.00	0 0.00	1 0.52
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	2 3.92	0 0.00	2 1.05
<b>Total</b>	10 15.14	2 5.88	3 4.11	16 8.44	

**Tabla 117. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 6**

La dimensión *1.4. Comprensión textual* supone un 8.44% del total de las prácticas de esta profesora. Aunque aparecen tareas de distinto tipo no se observa un patrón común de actuación ante la facilitación del acceso al

significado de los textos que son leídos, narrados u observados en las prácticas de esta maestra.

Aparecen tareas relacionadas con la 1.4.1. *Activación de conocimientos previos* (2.64%), como “(antes de comenzar una lectura) ¿Os acordáis de Toñi? La cigüeña que buscaba una toalla...” (Clase 1), “(antes de comenzar a leer) ¿cómo se llamaba este símbolo?” (Clase 3). La profesora utiliza aclaraciones de palabras o situaciones que permiten a los alumnos seguir el hilo conductor de la lectura o narración, como en “una esfinge es una estatua con cuerpo de león y la cabeza de faraón, eso es una esfinge” (Clase 1). En algunas narraciones o lecturas encontramos tareas que implican acceder a la 1.4.2.2. *Macroestructura* (2.64%), como en “Egipto es el único lugar dónde hay pirámides, no existen en ningún otro lugar del mundo (durante una lectura)” (Clase 1) o “(haciendo una pausa en la lectura), hacían unas hojas así de grandes, recordad que se llamaban papiros” (Clase 3).

En menor medida, aparecen tareas relacionadas con el proceso de control y autorregulación de la comprensión: *planificar* la lectura (0.52%) “vamos a ver (con esta película) que son las pirámides, cuáles es la más grande del mundo...” (Clase 1); o con la *evaluación* de lo comprendido (1.05%) “¿De qué animal nos está hablando la lectura?” (Clase 2).

<b>1.5. Escritura</b>						
		Clase <b>1</b>	Clase <b>2</b>	Clase <b>3</b>	<b>Total</b>	
		f %	f %	f %	f %	
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	5 7.57	0 0.00	0 0.00	5 2.64	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0	0	0	0

Estudio 2

		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.2. Sílabas	1.5.2.2.1. Copia independiente	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.2.2. Copia con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.2.3. Dictado indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.2.4. Sílabas	1.5.2.2.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.2.5. Creación indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.2.6. Creación con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.3. Palabras	1.5.2.3.1. Copia independiente	0	0	1	1
		0.00	0.00	1.37	0.52
	1.5.2.3.2. Copia con ayuda	1	0	1	2
		1.52	0.00	1.37	1.05
	1.5.2.3.3. Dictado indep.	1	2	0	3
		1.52	3.93	0.00	1.58
1.5.2.3.4. Palabras	1.5.2.3.4. Dictado con ayuda	4	1	1	6
		6.06	1.96	1.37	3.16
	1.5.2.3.5. Creación indep.	1	0	0	1
		1.52	0.00	0.00	0.52
	1.5.2.3.6. Creación con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente	0	0	3	3
		0.00	0.00	4.11	1.58
	1.5.2.4.2. Copia con ayuda	0	0	1	1
		0.00	0.00	1.37	0.52
	1.5.2.4.3. Dictado indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.4.4. Frases	1.5.2.4.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	1	1	1	3
		1.52	1.96	1.37	1.58
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5.4. Textos	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.3. Com posic ión escri ta	1.5.3.1. Planificación	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00	
	1.5.3.3. Evaluación:.	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.4. Con	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	4	1	2	7
		6.06	1.96	2.74	3.68

venciones	1.5.4.2. Signos ortográficos	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	1	2	5	8
		1.52	3.92	6.85	4.21
<b>Total</b>		18	7	15	40
		27.29	13.73	20.55	21.06

**Tabla 118. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.5 Escritura. CASO 6**

La dimensión *1.5. Escritura* es la segunda con mayor presencia en las prácticas de esta maestra (21.06%). En todas las clases aparecen tareas relacionadas con esta categoría con un porcentaje interesante.

Respecto a la grafomotricidad, aparecen tareas relacionadas con *1.5.1.3. Trazado de las letras* (2.64%) aunque sólo en la clase 1 donde la profesora enseña a los niños la grafía de la letra uve, que aún no había presentado formalmente: “subo, bajo, como si fuera la u, y al llegar arriba le pego la vuelta” (Clase 1), “la jota es como una percha, empezamos por arriba, por arriba” (Clase 1).

La escritura-ortografía viene representada principalmente por tareas que implican el *1.5.2.3.4. Dictado con ayuda de palabras* (3.16%), con tareas en todas las clases, como por ejemplo: “Escribe verde, vvvvvvveeeerrrrrrdddeeee” (Clase 1), “Escribe Nube, con be” (Clase 3). Una tarea que aparece de forma recurrente y sistemática en todas las clases es la *1.5.2.4.5. Creación independiente de frases* (1.58%) cuando la profesora ordena al responsable del día que escriba la fecha “Escribe la fecha que es hoy” (Clase 1), “Pon la fecha que es hoy” (Clase 2), “(coge el) rotu, pon la fecha” (Clase 3). También aparecen otras tareas aunque menos sistemáticas, quizá con un carácter más esporádico como por ejemplo: “Repasamos y pintamos de negro las palabras que tienen uve” (Clase 1. *1.5.2.3.2.-Copia con ayuda*-1.05%), “Escribid vaca, debajo oveja” (Clase 2- *1.5.2.3.3.- Dictado independiente de palabras*- 1.58%), “copiamos palabrita” (Clase 3 – *1.5.2.3.1. Copia independiente de palabra*-0.52%) “y copiamos frase ¿vale?” (Clase 3 – *1.5.2.4.1. Copia independiente de frase* – 1.58%).

En cuanto a las convenciones sobre el lenguaje escrito, aparecen tareas relacionadas con la escritura de *1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas* (3.68%), como en “hacemos la mayúscula” (Clase 1), “Hay una que es mayúscula, esa

es siempre la primera sílaba” (Clase 1), “siempre lleva ma, ¿cómo empezamos a escribir siempre” (Clase 2) o “la primera con mayúscula” (Clase 3). También encontramos tareas que hacen alusión a las 1.5.4.3. *Reglas ortográficas* (4.21%) como en “una palabra, y antes de la otra hay que poner un espacio” (Clase 1), “botijo es con be, no con uve” (Clase 2), “Nube es con la alta (be)” (Clase 3).

Como ocurría en el resto de casos analizados no aparecen tareas relacionadas con la composición escrita.

<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>					
		<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Total</b>
		<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.6.1. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00
<b>Total</b>		0	0	0	0
		0.00	0.00	0.00	0.00

**Tabla 119. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 6**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está completamente ausente de las prácticas de esta maestra.

<b>2. Principios</b>				
	Clase	Clase	Clase	Total
	1	2	3	
	f	f	f	f
	%	%	%	%
<b>2.1. Construcción conjunta.</b>	0	0	0	0
<b>Lectura conjunta</b>	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	0	0	0	0
2.5.1. Aula con libros	0.00	0.00	0.00	0.00
2.5.2. Rincón de lectura	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
2.5.3. Hablar de libros	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
2.5.4. Manejar libros	0	1	1	2
	0.00	1.96	1.37	1.05
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	0	0	0	0
2.6.1. Traer y llevar libros	0.00	0.00	0.00	0.00
2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
2.6.3. Leer cuentos en casa	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
2.6.4. Participar del intercambio de libros	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	0	2	0	2
	0.00	3.92	0.00	1.05
<b>Total</b>	0	3	1	4
	0.00	5.88	1.37	2.10

**Tabla 120. Resultados prácticas observadas respecto a los Principios. CASO 6**

Los *Principios* suponen un pequeño porcentaje de las tareas realizadas por esta profesora (2.10). Representada por dos tipos de tareas *2.10 Utilizar la biblioteca del centro* (1.05%) y *2.5.4. Manejar libros* (1.05%). En realidad, constituyen dos tareas muy relacionadas puesto que cuando los alumnos

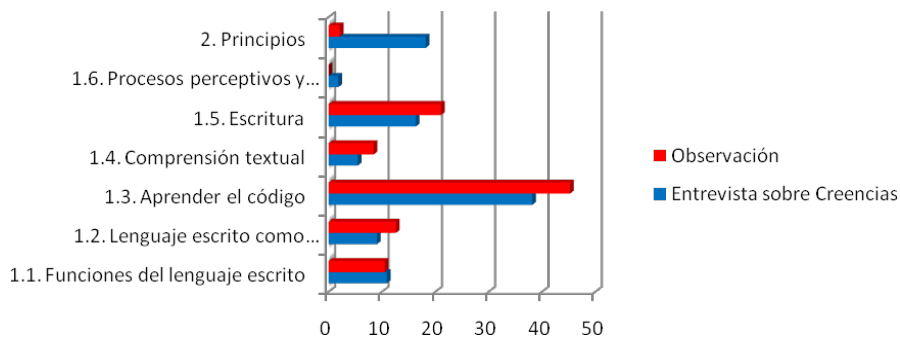


asisten a la biblioteca del centro (Clase 2) se les sugiere que ojeen y vean qué libros les interesa llevar prestados.

Es destacable la poca presencia de la dimensión en las prácticas de esta maestra, no aparecen tareas que indiquen la utilización de libros de forma libre en clase o la utilización del rincón de biblioteca, tampoco aparecen tareas que impliquen relación y colaboración con la familia. Esto no quiere decir que no se hagan, sino simplemente que no han sido verbalizadas acciones por parte de la maestra en este sentido.

#### 7.4.6.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.

Una vez valorados los datos obtenidos de las entrevistas sobre las prácticas y las prácticas observadas, se realizará una comparación entre ambos aspectos.

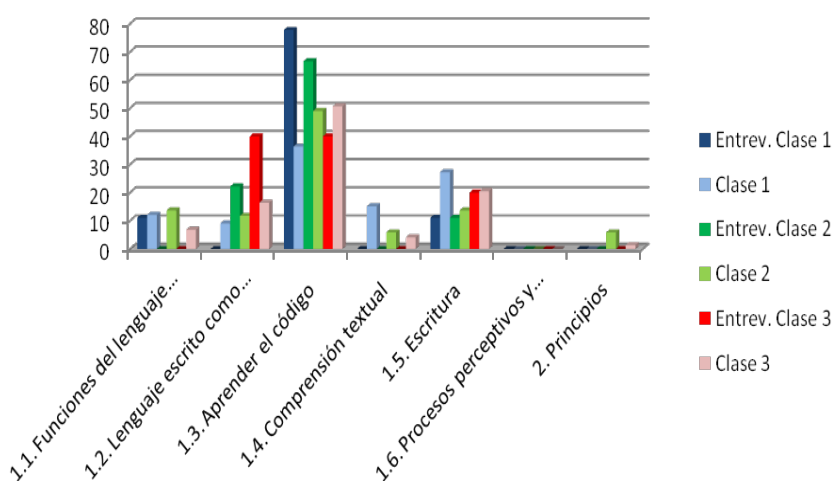


**Gráfico 17. Comparación entre datos obtenidos del análisis de la Entrevista sobre Creencias y datos obtenidos de la observación de aula. CASO 6**

Aunque se observa una tendencia general bastante similar en la obtención de datos por ambos procedimientos, es necesario destacar la presencia mayor de tareas relacionadas con los principios en las entrevistas que en la observación. Tiene sentido, si concebimos los principios, como se ha señalado repetidas veces, como elementos que marcan una concepción más general de la enseñanza más fácil de aflorar cuándo se pregunta por la metodología general utiliza que cuándo se observan situaciones particulares.

En sentido contrario, encontramos presencia ligeramente mayor de tareas relacionadas con la comprensión textual en la observación que en las entrevistas. Parece confirmarse la tendencia general a no concebir las acciones que las profesoras realizan cuando enfrentan a los niños a un texto oral o visual como relacionadas con la comprensión textual.

En términos generales, salvo variaciones porcentuales, se encuentra una tendencia general similar respecto a la concepción de tareas relacionadas con la enseñanza inicial de la lengua escrita en los datos obtenidos del análisis de las entrevistas así como de los datos obtenidos en la observación.



**Gráfico 18. Comparación entre datos obtenidos del análisis de las entrevistas sobre la práctica y datos obtenidos de la observación de aula. CASO 6**

Al igual que ocurría al comparar la Entrevista sobre Creencias con la práctica de aula, cuando se confrontan las entrevistas sobre las clases y el desarrollo de las mismas, se encuentra una tendencia similar.

Se encuentran excepciones en las dimensiones *1.1. Funciones del lenguaje escrito*, presente con mayor frecuencia en las prácticas de aula, y *1.4. Comprensión textual*, que si bien se encuentra totalmente ausente en las entrevistas que hace la maestra, aparecen en las clases observadas.

#### **7.4.6.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora?**

Se podría decir que las prácticas de esta profesora tienen un foco central en la enseñanza de los procesos de codificación y decodificación lingüística, habida cuenta de la importante presencia de tareas relacionadas con la enseñanza del código y con la escritura.

El proceso seguido para enseñar el código parece ser el siguiente: los niños aprenden una letra, su forma, su grafía, aprenden analogías y visualizadores fonéticos que les permiten una rápida identificación; después aprenden oralmente palabras que las contengan para aprender su sonido, aprenden cómo suena esa letra en distintas combinaciones. Cuando conocen varias letras comienzan a leer palabras que las contengan. Cuando han conocido bastantes letras y palabras, comienzan a leer frases. Se observa aún el curioso silabeo en la lectura, los niños leen las palabras fragmentándolas en sílabas aún. Cuando se trata de escritura, la profesora primero demanda tareas de copia de palabras con la letra trabajada tanto de forma autónoma como con la ayuda de pauta. Después inicia el dictado de palabras de manera dirigida, aunque aporta un buen número de ayudas para que la escritura sea efectiva como alargar los sonidos que componen la palabra. Una vez que los niños tienen suficiente soltura, como parece ser el momento de la observación, la profesora demanda tareas que implican un uso más autónomo de la escritura, aunque en situaciones muy controladas y conocidas como el hecho de escribir la fecha en la que se encuentran.

De nuevo, el momento en el que se realizan las rutinas de iniciación a la clase parece ser un momento oportuno para realizar tareas relacionadas con la lectura y la escritura de forma contextualizada y cercana para los niños: escribir y leer sus nombres y los de sus compañeros, leer los días de la semana, escribir la fecha, el tiempo que hace, etc.

En las prácticas de esta maestra aparece la lectura de cuentos por encima de otras situaciones de narración como el recitado de poesías, las canciones o contar historias. Cabe destacar que en las 15 horas observadas sólo apareció una canción relacionada con el conteo inverso y la resta.

Asimismo, es interesante la presencia de tareas relacionadas con el lenguaje oral tales como el aumento de vocabulario o el conocimiento morfosintáctico a la hora de construir y valorar distintas oraciones.

## **7.4. 7. CASO 7**

### **7.4. 7.1. Descripción del caso**

La maestra cuyas prácticas constituyen el caso 7 tiene 7 años de experiencia profesional, todos ellos desempeñados en Educación Infantil. Actualmente desarrolla su labor docente en un centro público de Educación Infantil y Primaria con tres líneas por nivel. El aula corresponde al 2º curso de Educación Infantil (4 años), hay escolarizados 26 niños, uno de los cuales presenta Necesidad Específica de Apoyo Educativo que es atendido algunos días a la semana fuera del aula.

La metodología general del aula responde a un trabajo sobre Centros de Interés. Destaca la ausencia de libros de texto para cualquiera de las áreas trabajadas en Educación Infantil, incluida la enseñanza de la lengua escrita.

Cuando la profesora es preguntada por qué teoría explica su práctica en relación a la lengua escrita recurre a la explicación metodológica, indicando que aunque utiliza una metodología global de enseñanza de la lectura y escritura es necesario incorporar a las prácticas aquellos aspectos más positivos de diferentes teorías (métodos).

Sostiene que no hay una edad específica para comenzar la enseñanza de la lengua escrita, se puede comenzar en cualquier momento, dependiendo éste del nivel de desarrollo del grupo con el que se esté trabajando.

### 7.4.7.2. Datos obtenidos del análisis de las prácticas declaradas.

Comprender la configuración de las prácticas de esta maestra, se realizará en primer lugar un análisis del contenido de las entrevistas que se realizaron, una para comprender sus ideas generales sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita, y las tres restantes realizadas para entender cómo ha desarrollado cada una de las clases.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Creencias	26	9	38	0	6	0	14	93
	27.96	9.67	40.87	0.00	6.45	0.00	15.05	100

**Tabla 122. Resultados de las prácticas declaradas en la Entrevista sobre Creencias. CASO 7**

A nivel global, podemos decir que las prácticas que declara realizar esta profesora están marcadas por la importante presencia de la dimensión *1.3. Aprender el código* (40.87%) seguida de la dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* (27.96%). Si bien son las tareas relacionadas con el proceso de aprendizaje de las unidades lingüísticas que componen el lenguaje las que más presentes están en las prácticas que esta profesora dice realizar, es necesario valorar el alto porcentaje de tareas relacionadas con la transmisión de los aspectos más funcionales del lenguaje, siendo ambos tipos de acciones educativas las que más dice realizar.

En términos generales, es necesario destacar la ausencia de tareas relacionadas con dos dimensiones *1.4. Comprensión textual* y *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales*.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
Entrevista Clase 1	4 15.39	2 7.69	19 73.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 3.85	26 100
Entrevista Clase 2	2 22.22	1 11.12	2 22.22	0 0.00	2 22.22	0 0.00	2 22.22	9 100
Entrevista Clase 3	6 66.67	0 0.00	2 22.22	0 0.00	1 11.11	0 0.00	0 0.00	9 100
<b>Total</b>	<b>12</b> <b>27.27</b>	<b>3</b> <b>6.82</b>	<b>23</b> <b>52.27</b>	<b>0</b> <b>0.00</b>	<b>3</b> <b>6.82</b>	<b>0</b> <b>0.00</b>	<b>3</b> <b>6.82</b>	<b>44</b> <b>100</b>

**Tabla 123. Resultados de las prácticas declaradas por la profesora agrupados en las entrevistas sobre la práctica. CASO 7**

Resulta interesante analizar la configuración de las tareas que dice realizar en cada una de las entrevistas. A diferencia de otros casos analizados previamente, en este no se observa una coherencia interna especialmente relevante. Las entrevistas sobre cada una de las clases desarrolladas nos aportan perfiles muy diferentes. Así por ejemplo, la Entrevista sobre la clase 1, está marcada por una presencia predominante de tareas relacionadas con el aprendizaje del código, mientras que en la Entrevista sobre la clase 3 las tareas con mayor presencia son las que tienen relación con la dimensión más funcional, y la Entrevista sobre la clase 2 aporta una visión muy equilibrada de todas las categorías presentes.

A modo de síntesis, se podría intuir que las prácticas de esta maestra, al menos en lo que concierne a cómo explica su tarea docente, se establecen sobre dos pilares: enseñar el código escrito y enseñar la funcionalidad de la lengua escrita.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.1.1 Comunicarse con otros</b>	<b>1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.1.2 Leer para otros</b>	4 4.31	1 3.85	0 0.00	1 11.11	2 4.54
<b>1.1.2 Leer por placer</b>	<b>1.1.2.1 Narrar textos</b>	14 15.05	3 11.54	2 22.22	3 33.33	8 18.18
	<b>1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita</b>	4 4.31	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.1.3 Obtener conocimiento e información</b>	<b>1.1.3.1 Adquirir conocimientos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.2 Seguir instrucciones</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	2 22.22	2 4.55
	<b>1.1.3.3 Recordar (notas)</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		26 27.96*	4 15.39	2 22.22	6 66.67	12 27.27

\* En la Entrevista sobre Creencias una unidad fue categorizada en *1.1. Funciones del lenguaje escrito*; una en *1.1.1. Comunicarse con otros*, y dos unidades en *1.1.3. Obtener conocimiento e información*

**Tabla 124. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 7**

Como se señaló anteriormente, las tareas relacionadas con la dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* (27.96% en la Entrevista sobre Creencias, 27.27 en las entrevistas sobre la práctica) son las segundas en importancias en las prácticas que declara realizar esta profesora. En todas las entrevistas aparece con una gran importancia, destacando la Entrevista sobre la clase 3 dónde supone un 66.67% de las prácticas totales.

Las tareas que más aparecen son las que tienen que ver con *1.1.2.1. Narrar textos*, presente en todas las entrevistas. Algunas tareas que lo ejemplifican son: “hoy hemos hecho una poesía” (Entrevista sobre Creencias), “al final de



la clase hemos contado un cuento” (Entrevista 1), “hoy hemos contado yo, o sea, hoy he contado yo un cuento, el cuento del Rey y las tres princesas” (Entrevista 2), o “los niños recitan poesías” (Entrevista 3).

También aparecen unidades relacionadas con otras categorías pero de forma menos sistemática y menos profusa, por ejemplo: “leemos las poesías que traen” (Entrevista 3-1.1.1.2. *Leer para otros*), “tenemos unos dados que son para inventar cuentos, que tienen acciones, lugares, personajes, pues bueno, los tiran y dónde salgan, a ellos les gusta mucho estar inventándose cuentos” (Entrevista sobre Creencias – 1.1.2.2. *Crear cuentos*), “hemos estado leyendo un poquito el prospecto de las semillas, para plantarlas” (Entrevista 3 – 1.1.3.2. *Seguir instrucciones*).

En la Entrevista sobre Creencias aparecían algunas tareas que fueron categorizadas de forma genérica en 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* (“para mi lo más importante a nivel de lectoescritura es sobre todo que ellos asocien, o sea, para que sirve el sentido de para qué está el lenguaje escrito”); en 1.1.1. *Comunicarse con otro* (“para lo que sirve -el lenguaje escrito- es para comunicar”), y unidades en 1.1.3. *Obtener conocimiento e información* (“Sirve es para enseñar, informar,...”).

<b>1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación</b>						
		Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
		f %	f %	f %	f %	f %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	3 3.23	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0 0.00	0 0.00	1 11.12	0 0.00	1 2.27
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	2 2.15	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	2 2.15	2 7.69	0 0.00	0 0.00	2 4.55
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		9 9.67	2 7.69	1 11.12	0 0.00	3 6.82

**Tabla 125. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 7**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* supone un 9.67% en la Entrevista sobre Creencias y un 6.82% en las entrevistas sobre la práctica. Sin embargo, ninguna de las subcategorías aparece de forma reseñable ni sistemática en todas las clases.

Por ejemplo, *1.2.1.2. Representaciones teatrales* supone un 3.23% en la Entrevista sobre Creencias, pero está ausente en las entrevistas sobre la práctica. Tareas relacionadas con esta categoría serían: “a veces hacemos dramatización y tal de los cuentos que hayamos trabajado con ellos, que les gusta mucho” o “hacemos teatro de marionetas que también les gusta mucho”. Ocurre lo mismo con otras categorías como *1.2.3.2. Desarrollo morfosintáctico* (2.92%) como en: “ponemos descolocadas palabras y tenemos que ver si tienen sentido o no y hacer una frase correcta con ellas” (Entrevista sobre Creencias).

<b>1.3. El aprendizaje del código</b>						
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.3.1</b> Habilidades metalingüísticas	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	5 5.39	2 7.69	0 0.00	0 0.00	2 4.55
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	2 2.15	5 19.23	0 0.00	0 0.00	5 11.36
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1</b> Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema- fonema	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.3.2.2</b> Enseñar las letras	12 12.90	1 3.85	1 11.11	0 0.00	2 4.55
	<b>1.3.2.3.</b> Enseñar a formar sílabas	2 2.15	3 11.54	0 0.00	0 0.00	3 6.81
	<b>1.3.2.4</b> Enseñar palabras	10 10.75	6 23.07	1 11.11	2 22.22	9 20.45
	<b>1.3.2.5</b> Enseñar frases	5 5.39	2 7.69	0 0.00	0 0.00	2 4.55
	<b>1.3.2.6</b> Enseñar textos	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		38 40.87	19 73.07	2 22.22	2 22.22	23 52.27

**Tabla 126. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 7**

La dimensión 1.3. *El aprendizaje del código* (40.87% en la Entrevista sobre Creencias, 52.27% en las entrevistas sobre la práctica) es la más presente en las entrevistas realizadas a esta profesora.

Si se observa detenidamente la tabla ¿. Se puede comprobar cómo sólo una de las categorías aparece de forma sistemática en todas las clases: 1.3.2.4. *Enseñar palabras* (20.45% en las Entrevistas sobre las prácticas). La amplia presencia de esta categoría otorga coherencia a las prácticas que dice mantener esta maestra ya que afirma la utilización de un método global de enseñanza de la lectura y la escritura. Algunas tareas que lo ejemplifican son: “En la asamblea pasan lista (leyendo carteles con los nombres de los niños)” (Entrevista sobre Creencias), “hemos trabajado con las frutas y las verduras lectura globalizada de buscar y asociar tarjetas, cada fruta con su palabra: imagen, palabra” (Entrevista 3), “hemos trabajado globalizado a través del almendro ¿vale? Pues la palabra almendro” (Entrevista 1).

Otra de las categorías más presente es la 1.3.2.2. *Enseñar las letras* (12.90% en la Entrevista sobre Creencias, 4.55% en las entrevistas sobre las prácticas), como en “hay que encontrar, por ejemplo, la A, la o, la e” (Entrevista sobre Creencias), “ellos ya reconocen la letra que es (la que se está trabajando)” (Entrevista 2).

<b>1.4. Comprensión lectora</b>					
	Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.4.1</b> Activar conocimientos previos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.2</b> Interpretación del texto	<b>1.4.2.1.</b> En el nivel de la microestructura	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2.</b> En el nivel de la macroestructura	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.3</b> Conocimientos sobre textos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3.</b> Procesos de autorregulación	<b>1.4.3.1.</b> Planificar	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2</b> Supervisar las dificultades durante la lectura	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3</b> Evaluar lo comprendido	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 127. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.4 Comprensión lectora. CASO 7**

La dimensión *1.4. Comprensión textual* está completamente ausente de las narraciones que hace esta profesora para explicar su práctica, tanto en la Entrevista sobre Creencias como en cada una de las entrevistas sobre la práctica.

		<b>1.5. Escritura</b>				
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrev Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.5.1. Grafomotric idad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.3.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	1 11.11	
	<b>1.5.2.3.5. Creación indep.</b>	1 1.07	0 0.00	1 11.11	0 0.00	
	<b>1.5.2.3.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	1 11.11	0 0.00	
<b>1.5.2.4. Frases</b>	<b>1.5.2.4.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.4.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.4.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.4.4. Dictado</b>	0	0	0	0	

	con ayuda	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.4.5. Creación indep.	0	0	0	0	0
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0	0	0	0	0
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0	0	0	0	0
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	2	2.15	0	0	0
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0	0.00	0.00	0.00	0.00
15.3. Composición escrita	1.5.3.1. Planificación	0	0.00	0	0.00	0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0	0.00	0	0.00	0.00
	1.5.3.3. Evaluación	0	0.00	0	0.00	0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	0	0.00	0	0.00	0.00
	1.5.4.2. Signos ortográficos	0	0.00	0	0.00	0.00
	1.5.4.3. Reglas ortográficas	0	0.00	0	0.00	0.00
<b>Total</b>		6	6.45*	0	2	1
				0.00	22.22	11.11
						6.82

\* Una Unidad de la Entrevista sobre Creencias fue categorizada en 1.5.1. Grafomotricidad

**Tabla 128. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.5. Escritura. CASO 7**

Las tareas relacionadas con la 1.5. *Escritura* tienen una presencia relativamente escasa en las prácticas de esta maestra (6.45% en la Entrevista sobre Creencias, 6.82% en las entrevistas sobre la práctica). No se puede observar ninguna tarea repetida y utilizada de forma sistemática, aunque 6 de las 9 tareas que aparecen hacen alusión de la utilización de la escritura de forma autónoma (1.5.1.2.1.5. *Creación independiente de letras*- “ellos se lanzan a escribir las letras que conocen, empiezan la A, la E, la be”-Entrevista sobre Creencias; 1.5.2.3.5. *Creación independiente de palabras*- “cada uno individualmente va seleccionando y va escribiendo cada uno de los ingredientes, es libre”- Entrevista 2; 1.5.2.5.5. *Creación independiente de*

textos- “ellos te dibujan el cuento y lo empiezan a escribir a su manera”- Entrevista sobre Creencias).

		<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>				
		Entrev sobre Creencias	Entrev Clase 1	Entrevi Clase 2	Entrev Clase 3	Total entrev clases
		f %	f %	f %	f %	f %
<b>1.61.</b> Discriminación auditiva	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2 Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2.</b> Discriminación visual	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 129. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 7**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está completamente ausente de las prácticas que esta profesora declara realizar, tanto de la Entrevista sobre Creencias como en cada una de las entrevistas sobre las clases realizadas.



<b>2. Principios</b>					
	Entrevista sobre Creencias	Entrevista Clase 1	Entrevista Clase 2	Entrevista Clase 3	Total entrevistas clases
	f %	f %	f %	f %	f %
<b>2.1. Construcción conjunta. Lectura conjunta</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	<b>2.5.1. Aula con libros</b>	2 2.15	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	1 1.07	1 3.85	2 22.22	0 0.00
	<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.5.4. Manejar libros</b>	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	5 5.39	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	1 1.07	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	2 2.15	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	14 15.05	1 3.85	2 22.22	0 0.00	3 6.82

**Tabla 130. Resultados prácticas declaradas por la profesora respecto a los Principios. CASO 7**

Los *Principios* suponen un 15.05% de la Entrevista sobre Creencias y un 6.82% de las entrevistas sobre la práctica. En ningún caso se observa la presencia sistemática de ninguno de los principios. Sin embargo, como era esperable habida cuenta de los resultados obtenidos en otros casos, en la entrevista dónde están más presentes en cuanto a la aparición de unidades de registro es la Entrevista Sobre Creencias.

Los *principios* vendrían representados, sobre todo, por la categoría 2.5.2. *Rincón de lectura* y la dimensión 2.6.1. *Traer y llevar libros a casa*.

### 7. 4.7.3. Datos obtenidos del análisis de las prácticas observadas.

Para comprender cómo se configuran las prácticas de esta maestra se mostrará en primer lugar, el análisis del mapa de A.T.A.s para conocer la estructura general de las clases observadas, y en segundo lugar, se procederá a realizar el análisis de tareas para comprender cómo lleva a cabo esta maestra la enseñanza de la lengua escrita.

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
TIEMPO MUERTO 00:00 – 10:49 (10 minutos, 49 segundos)	TIEMPO MUERTO 8:20 – 15:08 (7 minutos, 28 segundos)	TIEMPO MUERTO 6:40 – 12:13 (6 minutos, 13 segundos)
A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES 10:49 – 56:54 (46 minutos, 05 segundos)	A.T.A. JUEGO LIBRE POR RINCONES. 15:08 – 1:00:29 (42 minutos, 21 segundos)	A.T.A. ORGANIZACIÓN DE LA TAREA 12:13 – 19:27 (7 minutos, 14 segundos)
A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 56:54 – 1:12:02 (15 minutos, 08 segundos)	A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 1:00:29 – 1:14:17 (14 minutos, 28 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 19:27 – 21:05 (2 minutos, 18 segundos)
A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 1:12:02 – 1:30:21 (18 minutos, 19 segundos)	A.T.A. TRABAJO DE RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 1:14:17 – 1:40:40 (26 minutos, 23 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO 21:05 – 55:27 (34 minutos, 22 segundos)

Estudio 2

A.T.A. EXPLICACIÓN. 1:30:21 – 1:40:23 (10 minutos, 02 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN SOBRE CONTENIDO ESCOLAR 1:40:40 – 1:50:59 (10 minutos, 19 segundos)	A.T.A. ORGANIZACIÓN DE LA TAREA 5:27 – 1:03:118 (8 minutos, 31 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 1:40:23 – 1:50:43 (10 minutos, 20 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 1:50:59 – 1:54:44 (4 minutos, 25 segundos)	A.T.A. ASAMBLEA NARRATIVA 1:03:18 – 1:17:59 (14 minutos, 41 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA. 1:50:43 – 1:52:45 (2 minutos, 02 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO SOBRE L.E. 1:54:44 – 2:06:37 (12 minutos, 33 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN 1:17:59 – 1:59:30 (42 minutos, 21 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 1:52:45 – 2:12:54 (20 minutos, 09 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO. 2:06:37 – 2:39:10 (33 minutos, 13 segundos)	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 1:59:30 – 2:42:28 (43 minutos, 38 segundos)
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO 2:12:54 – 2:40:39 (28 minutos, 25 segundos)	A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:39:10 – 2:45:18 (6 minutos, 08 segundos)	A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:42:28 – 2:52:24 (10 minutos, 38 segundos)
A.T.A. PREPARACIÓN PARA EL RECREO 2:40:39 – 2:50:03 (10 minutos, 04 segundos)	RECREO 2:45:18 – 3:49:04 (63 minutos, 46 segundos)	RECREO 2:52:24 – 3:33:51 (41 minutos, 27 segundos)
RECREO 2:50:03 – 3:48:27 (58 minutos, 24 segundos)	A.T.A. RELAJACIÓN 3:49:18 – 4:00:13 (11 minutos, 09 segundos)	A.T.A. RELAJACIÓN 3:33:51 – 3:44:23 (11 minutos, 12 segundos)
A.T.A. RELAJACIÓN 3:48:27 – 3:59:30 (11 minutos, 03 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 4:00:13 – 4:06:53 (6 minutos, 4 segundos)	A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA. 3:44:23 – 3:54:36 (10 minutos, 13 segundos)
A.T.A. EXPLICACIÓN DE LA TAREA 3:59:30 – 4:10:05 (11 minutos, 15 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA INDIVIDUAL SOBRE L.E. 4:06:53 – 4:37:36 (31 minutos, 23 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN RINCONES 3:54:36 – 4:30:03 (35 minutos, 27 segundos)
A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN RINCONES 4:10:05 – 4:35:08 (25 minutos, 03 segundos)	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREA EN GRUPO 4:08:53 – 4:37:36 (29 minutos, 23 segundos)	A.T.A. RECITADO DE POESÍA 4:30:03 – 4:47:17 (17 minutos, 14 segundos)
A.T.A. CUENTACUENTOS 4:35:08 – 4:56:06	A.T.A. CUENTACUENTOS 4:37:36 – 4:53:54	A.T.A. RECOGIDA 4:47:17 – 5:06:51

(21 minutos, 38 segundos)	(16 minutos, 18 segundos)	(19 minutos, 34 segundos)
A.T.A. RECOGIDA 4:56:06 – 5:01:03 (5 minutos, 37 segundos)	A.T.A. RECOGIDA 4:53:54 – 4:03:15 (10 minutos, 01 segundos)	
Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 2 horas, 38 minutos, 04 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E. 1 hora, 51 minutos, 30 segundos	Tiempo total trabajo específico sobre L.E.: 1 hora, 7 minutos, 22 segundos

**Tabla 131. Mapa de A.T.A.s CASO 7**

Un primer vistazo al mapa de A.T.A.s permite constatar la presencia de un buen número de A.T.A.s lo que indica una variación constante de actividad dentro del aula. El tiempo dedicado a la enseñanza inicial de la lengua escrita oscila entre aproximadamente una hora de la clase<sup>3</sup> hasta más de 2 horas y media en la clase 1. En cualquier caso supone una importante presencia temporal dentro de la distribución general del aula.

La estructura general del aula se mantiene constante, aunque cabe destacar ciertas variaciones ocurridas en la Clase 3. En esta clase, como parte del programa del centro sobre alimentación saludable, se realiza una actividad que consiste en cocinar dos platos para comer después, dicha actividad se lleva a cabo con la colaboración de la familia y tiene lugar a primera hora de la mañana para no distorsionar en demasía el desarrollo de la clase y el comportamiento infantil. Por ese motivo, la estructura general del aula se ve modificada.

Otro aspecto a destacar de las prácticas de esta maestra, es la metodología general utilizada. Se parte del principio de respetar la autonomía en el desarrollo infantil, por eso a primera hora de la mañana se realiza juego libre por rincones de tal manera que los niños realizan diversas tareas que eligen entre varias. Sin embargo, como se puede observar, al finalizar la jornada escolar aparecen A.T.A.s denominadas “Realización de tareas por rincones”, esta maestra diseña actividades que los niños van desarrollando en los rincones, rotando cada día, de tal manera que asegure que todos los niños al finalizar la semana han realizado todas las actividades propuestas. Puede sorprender al lector que en algunos casos se haya señalado el juego libre por rincones como parte del periodo escolar dedicado a la enseñanza de la lengua escrita pero no en otras situaciones. Ha sido contabilizado como tal cuando la

observación ha permitido constatar que los alumnos realizaban tareas en el rincón de la lectura, en la biblioteca del aula o en el rincón de juego simbólico, cuando no ha podido constatar, no se ha contabilizado como tal.

En la clase 1 y 2 puede comprobarse como esta profesora realiza las actividades de enseñanza de la lengua escrita utilizando primero la ejecución de las tareas en gran grupo para pasar a su realización después de forma individual. Asimismo, constatamos la existencia de un periodo escolar dedicado a la enseñanza de la lengua escrita, situado antes del recreo.

De igual forma que ocurría con el resto de casos analizados, se utiliza la realización del trabajo de rutinas de iniciación a la clase como un momento en el que se realizan un buen número de tareas relacionadas con la lengua escrita de manera muy próxima a los alumnos, utilizando sus nombres propios y el de los compañeros, poniendo la fecha o el tiempo que hace. En este caso, además, se utilizan los nombres propios para realizar otras tareas relacionadas con la lengua escrita como analizar las sílabas que tienen o clasificarlos en función de la letra por la que empiecen.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	2.	Total
	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Clase1</b>	9 <b>10.23</b>	5 <b>5.68</b>	61 <b>69.32</b>	0 <b>0.00</b>	11 <b>12.50</b>	0 <b>0.00</b>	2 <b>2.27</b>	88 <b>100</b>
<b>Clase2</b>	11 <b>18.64</b>	2 <b>3.39</b>	32 <b>54.24</b>	0 <b>0.00</b>	14 <b>23.73</b>	0 <b>0.00</b>	0 <b>0.00</b>	59 <b>100</b>
<b>Clase3</b>	10 <b>24.40</b>	2 <b>4.88</b>	25 <b>60.97</b>	0 <b>0.00</b>	2 <b>4.88</b>	0 <b>0.00</b>	2 <b>4.88</b>	41 <b>100</b>
<b>Total</b>	30 <b>15.96</b>	9 <b>4.78</b>	118 <b>62.78</b>	0 <b>0.00</b>	27 <b>14.35</b>	0 <b>0.00</b>	4 <b>2.13</b>	188 <b>100</b>

**Tabla 132. Resultados de las prácticas de aula de la profesoras. CASO 7**

Un análisis general de las prácticas realizadas por esta maestra, nos indican que las dimensiones más presentes son *1.3. Aprender el código* (62.78%) y *1.1. Funciones del lenguaje escrito* (15.96%). Asimismo, se observa una tendencia muy similar en todas las clases, lo que nos muestra cierta estabilidad en las prácticas docentes que realiza la maestra. Cabe destacar la

ausencia de tareas en dos categorías *1.4. Comprensión textual* y *1.6. Procesos perceptivos y maduracionales*.

A continuación se procederá a un análisis detallado de cada una de las categorías que forman parte de las prácticas observadas en esta maestra.

<b>1.1. Funciones del lenguaje escrito</b>					
		<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Total</b>
		<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>F</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.1.1</b> Comunicarse con otros	<b>1.1.1.1</b> Comunicarse por escrito con otros	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.1.2</b> Leer para otros	1 1.14	1 1.69	1 2.44	3 1.59
<b>1.1.2</b> Leer por placer	<b>1.1.2.1</b> Narrar textos	5 5.68	3 5.08	3 7.32	11 5.85
	<b>1.1.2.2</b> Crear textos de forma oral y escrita	3 3.41	2 3.39	2 4.88	7 3.72
<b>1.1.3</b> Obtener conocimiento e información	<b>1.1.3.1</b> Adquirir conocimientos	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.1.3.2</b> Seguir instrucciones	0 0.00	2 3.39	2 4.88	4 2.13
	<b>1.1.3.3</b> Recordar (notas)	0 0.00	3 5.08	2 4.88	5 2.67
<b>Total</b>		9 10.23	11 18.64	10 24.40	30 15.96

**Tabla 133. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito. CASO 7**

La dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* supone un 15.96% del total de las prácticas, ocupa el segundo lugar respecto a la importancia de tareas.

Son tres las categorías presentes en todas las clases observadas: *1.1.1.2. Leer para otros* (1.59%), *1.1.2.1. Narrar textos* (5.85%), *1.1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita* (3.72%). De igual forma que ocurría con el resto de los casos analizados la narración de textos se establece como una de las tareas más utilizadas en las prácticas de las maestras en forma de canciones, poesías

y cuentos, por ejemplo: “vamos a recitar una poesía que se llama así, que se llama la flor del almendro” (Clase 1), “invierno, invierno, ¿Por qué nos gustará? Por la nieve blanca y por la navidad. El frio invierno no tiene solución, el gorro, bufanda y la calefacción,...” (Clase 2), “Aitana nos va a contar un cuento” (Clase 3).

Las tareas relacionadas con la *creación de textos*, fundamentalmente orales, aparece de forma sistemática en las A.T.A.s de Asamblea Narrativa, dónde la profesora invita a los niños a explicar hechos de su vida cotidiana acompañándolo de preguntas para qué las construcciones sean más complejas. La profesora utiliza la siguiente fórmula: los niños cantan una canción para darse los buenos días y pregunta niño a niño cómo se encuentra, dándole la oportunidad de explicarse (Clases 1, 2 y 3).

Asimismo, aparecen tareas relacionadas con otras categorías en dos de las tres clases observadas: *1.1.3.2. Seguir instrucciones* (2.13%) y *1.1.3.3. Recordar* (2.67%). Algunas tareas que ejemplifican el uso de estas categorías son las siguientes: “Esto es una receta que vamos a hacer, os lo voy a leer” (*1.1.3.2.-Clase 2*), “vamos a leer las instrucciones para plantar estas semillas, a ver si podemos plantarlo en el semillero” (*1.1.3.2.-Clase 3*), “vamos a hacer la lista para ir a la compra” (*1.1.3.3.-Clase 2*), “vamos a preparar una lista con los ingredientes que necesitamos para hacer una ensalada” (*1.1.3.3.-Clase 3*).

## 1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación

		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
		f %	f %	f %	f %
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0 0.00	2 3.39	0 0.00	2 1.06

	<b>1.2.2.1. Expresar a través de imágenes</b>	2 2.27	0 0.00	0 0.00	2 1.06
<b>1.2.2. Dibujo</b>					
	<b>1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes</b>	2 2.27	0 0.00	2 4.88	4 2.13
	<b>1.2.3.1 Desarrollo léxico-semántico</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.2.3 Lenguaje oral</b>					
	<b>1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico</b>	1 1.14	0 0.00	0 0.00	1 0.53
	<b>1.2.3.3 Desarrollo fonético</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		5 5.68	2 3.39	2 4.88	9 4.78

**Tabla 134. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.2 El Lenguaje Escrito como sistema de Representación. CASO 7**

La dimensión 1.2. *El lenguaje escrito como sistema de representación* tiene una escasa presencia (4.78%) dentro de las prácticas de esta maestra. No aparece ninguna categoría de forma sistemática en todas las clases, no obstante aparecen algunas tareas de forma esporádica.

Por ejemplo, la categoría 1.2.1.4. *Visualizadores fonéticos* (1.06%) aparece en dos ocasiones en la Clase 2, cuándo la profesora acompaña de gestos la producción de una letra para ayudar a los niños a su recuerdo: “Aquí va (gesto de silencio) la mudita, la hache” (Clase 2) o “(Gesto de la te) ¿Por cuál empieza tomate? Tttttttt” (Clase 2).

También aparecen algunas tareas que suponen la lectura e interpretación de imágenes (1.2.2.2.), como por ejemplo: “fijaros en este dibujo, ¿qué está diciendo?” (Clase 2) o “tenemos que ordenar estas imágenes para que digan como tenemos que plantar las plantas para que salga un girasol” (Clase 3).



<b>1.3. El aprendizaje del código</b>					
		Clase	Clase	Clase	<b>Total</b>
		1	2	3	
		f	f	f	f
		%	%	%	%
<b>1.3.1 Habilidades metalingüísticas</b>	<b>1.3.1.1</b> Conciencia léxica	4 4.55	0 0.00	0 0.00	4 2.13
	<b>1.3.1.2.</b> Conciencia silábica	6 6.82	0 0.00	5 12.19	11 5.85
	<b>1.3.1.3.</b> Conciencia fonológica	3 3.41	8 13.56	0 0.00	11 5.85
<b>1.3.2 Enseñanza explícita del código</b>	<b>1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema</b>	6 6.82	3 5.08	3 7.32	12 6.39
	<b>1.3.2.2 Enseñar las letras</b>	11 12.50	13 22.04	5 12.19	29 15.43
	<b>1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas</b>	15 17.04	1 1.69	3 7.32	19 10.11
	<b>1.3.2.4 Enseñar palabras</b>	15 17.04	7 11.87	9 21.95	31 16.49
	<b>1.3.2.5 Enseñar frases</b>	1 1.14	0 0.00	0 0.00	1 0.53
	<b>1.3.2.6 Enseñar textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		61 69.32	32 54.24	25 60.97	118 62.78

**Tabla 135. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.3 El Aprendizaje del código. CASO 7**

La dimensión *1.3. El Aprendizaje del código* es, sin duda, la más presente en las prácticas de esta maestra (62.78%), situación que se repite en cada una de las clases.

Respecto a la enseñanza directa del código, aparecen tareas relacionadas con *1.3.2.1. Enseñar el sistema de correspondencia fonema-grafema* (6.39%), *1.3.2.2. Enseñar las letras* (15.43%), *1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas* (10.11%) y *1.3.2.4. Enseñar palabras* (16.49%) de forma sistemática en todas las clases.

Un análisis porcentual nos indica que las tareas más presentes son las que tienen relación con la enseñanza de palabras de manera global y la enseñanza de las letras. El análisis de la observación, permitió establecer el patrón que esta profesora utiliza para enseñar el código: La maestra intercala palabras que exigen el reconocimiento global de palabras, tales como el nombre propio o palabras relacionadas con el centro de interés que se esté trabajando que tienen que asociar a una imagen. Complementa esta enseñanza con la instrucción en la lectura del abecedario y el análisis fonológico que permite a los alumnos establecer qué sonidos y letras componen una palabra determinada. La enseñanza explícita del código, se complementa con la lectura individual de sílabas, como por ejemplo: “Esta es la eme de Mano y de Mónica (1.3.2.2.), ¿Y si le acompaña la A? ¿Cómo suenan? (1.3.2.3.), ¿Cómo suena esta suelta? ¿y esta otra? Aaaaa (1.3.2.1.), ¿Y si las leemos deprisa? Mmmmmaaaaaa (1.3.2.3.)” (Clase 1).

Algunas tareas que ejemplificarían el proceso que sigue esta profesora para enseñar el código son las siguientes: “La (señala tarjeta), almendro (señala tarjeta), flor (señala tarjeta)” (1.3.2.4. Clase 1), “Tenemos que encontrar (en este texto) dónde dice Almendro” (1.3.2.4.-Clase 1), “¿Por qué empieza almendro? Aaaaa, ¿qué lleva luego? Alllllllllllmndro” (1.3.1.3.- Clase 1). Las tareas que implican el aprendizaje global del nombre, tanto propio como el de compañeros, es una de las tareas que más se repite en las prácticas de esta profesora (1.3.2.4.- Clase 1, 2, y 3).

Es interesante como se complementa la enseñanza del nombre de las letras (1.3.2.2.) con la enseñanza de la correspondencia fonema-grafema (1.3.2.1.): “esto (esta palabra) tiene una eme (1.3.2.2.) y esto tiene una llllllllll (1.3.2.1)” (Clase 3) o “¿Quién tiene la be en su nombre? (1.3.2.2.) y ffffffff ¿cuál es? (1.3.2.1)” (Clase 2) o “esta es la ññññññññ (1.3.2.1.), se llama eñe (1.3.2.2.)” (Clase 2).

La enseñanza de las letras y de la correspondencia fonema-grafema se acompaña de analogías y visualizadores fonéticos para ayudar al recuerdo de las mismas: “lleva la ce y la ele de Leo” (Clase 1), “(gesto de silencio) ¿Cuál es la mudita?” (Clase 2).

Respecto a la enseñanza de las habilidades metalingüísticas, éstas aparecen en menor medida y no de forma sistemática en todas las clases. Conciencia silábica (1.3.1.2.) y conciencia fonológica (1.3.1.3.) tienen la misma presencia

(5.85%), ejemplificado en las siguientes tareas: “Martín, da palmadas, ¿Cuántas sílabas tiene tu nombre?” (1.3.1.2.-Clase 1), “esta palabra tiene en su nombre tres sílabas” (1.3.1.2.- Clase 3). “fíjate en esta palabra dddddddeeeeeelllll” (1.3.1.3.- Clase 1), “¿Dónde está Irene? ¿Por qué sonido empieza Irene? Iiiiiiiiiiiiiirene” (1.3.1.3.-Clase 2). Como se puede ver, en este último caso más que tarea directas que impliquen operar con los sonidos de las palabras, se trata de ayudas que permiten a los niños detectar la presencia de distintos sonidos dentro de diferentes palabras.

<b>1.4. Comprensión textual</b>				
	<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Total</b>
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1.4.1 Activar conocimientos previos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.2 Interpretación del texto</b>	<b>1.4.2.1. En el nivel de la microestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.2.3 Conocimientos sobre textos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.4.3. Procesos de autorregulación</b>	<b>1.4.3.1. Planificar</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.4.3.3 Evaluar lo comprendido</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 136. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.4 Comprensión textual. CASO 7**

La dimensión 1.4. *Comprensión textual* está completamente ausente de las prácticas de esta maestra.

<b>1.5. Escritura</b>						
		<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Total</b>	
		<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	
<b>1.5.1. Grafomotricidad</b>	<b>1.5.1.1. Presión para el trazo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.1.2 Direccionalidad del trazo</b>	0 0.00	2 3.39	0 0.00	2 1.06	
	<b>1.5.1.3. Trazado de las letras</b>	0 0.00	2 3.39	1 2.44	3 1.59	
<b>1.5.2. Escritura-Ortografía:</b>	<b>1.5.2.1. Letras</b>	<b>1.5.2.1.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.3. Dictado indep.</b>	1 1.14	0 0.00	0 0.00	1 0.53
		<b>1.5.2.1.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.1.6. Creación con Ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.2. Sílabas</b>	<b>1.5.2.2.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.5. Creación indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.2.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.5.2.3. Palabras</b>	<b>1.5.2.3.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
		<b>1.5.2.3.3. Dictado indep.</b>	5 5.68	1 1.69	0 0.00	6 3.19
		<b>1.5.2.3.4. Dictado con ayuda</b>	2 2.27	4 6.78	1 2.44	7 3.72
		<b>1.5.2.3.5. Creación indep.</b>	0 0.00	4 6.78	0 0.00	4 2.13
		<b>1.5.2.3.6. Creación con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.5.2.4. Frases</b>	<b>1.5.2.4.1. Copia independiente</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.4.2. Copia con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.4.3. Dictado indep.</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	
	<b>1.5.2.4.4. Dictado con ayuda</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	

	1.5.2.4.5. Creación indep.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.4.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.3. Dictado indep.e	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.2.5.5. Creación indep.	0 0.00	1 1.69	0 0.00	1 0.53
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.3. Composición escrita	1.5.3.1. Planificación	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.2. Supervisión	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	1.5.3.3. Evaluación:.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
1.5.4. Convenciones	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas	1 1.14	0 0.00	0 0.00	1 0.53
	1.5.4.2. Signos ortográficos	2 2.27	0 0.00	0 0.00	2 1.06
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		11 12.50	14 23.73	2 4.88	27 14.35

**Tabla 137. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.5 Escritura. CASO 7**

La dimensión 1.5. *Escritura* tiene una presencia del 14.35% del total de las prácticas observadas en esta maestra. Como se puede ver es significativamente menor a la presencia que tienen las tareas de la dimensión 1.3. *Aprendizaje del código*.

Respecto a la grafomotricidad aparecen tareas relacionadas con enseñar 1.5.1.2. *Direccionalidad del trazo* (1.06%) y con 1.5.1.3. *Trazado de las letras* (1.59%). Ambas tareas nos indican que los niños aún están aprendiendo la configuración gráfica de las letras. Por ejemplo: “La efe la lleva Sofía, empezamos desde arriba a abajo” (1.5.1.2.- Clase 2), “La ese empieza por arriba” (1.5.1.2.- Clase 2), “La ele, bajo y me tumbo” (1.5.1.3.-Clase 2), “(la zeta) empiezo tumbado, bajo, me tumbo y palito” (1.5.1.3.-Clase 2), “La E, palito y con tres brazos” (1.5.1.3.-Clase 3).

La enseñanza de la escritura ortografía, no obedece a un patrón fácilmente identificable, aunque aparece en una ocasión la tarea de dictado independiente de letras, son las tareas relacionadas con la escritura de palabras las más presentes. Tanto en situación de *dictado independiente* (1.5.2.3.3.- 3.19%), como en *dictado con ayuda* (1.5.2.3.4.- 3.72%) o en *creación independiente* (1.5.2.3.5.- 2.13%). La mayoría de tareas que aparecen en relación con la escritura, tienen que ver con la utilización del nombre propio, por ejemplo: “Mateo, ponle tu nombre para que se sepa que es tuyo” (1.5.2.3.3. –Clase 1), “Pon tu nombre William” (1.5.2.3.3.- Clase 2), “Claudia, escribe, Claudia, lleva la ce y la ele de Leo” (1.5.2.3.4.- Clase 1), “Rodrigo, escribe, le falta la o, Rodrigooooooo” (1.5.2.3.4.- Clase 2). Aunque también aparecen tareas relacionadas con la escritura de otras palabras como en: “Escribe lechuga, entre todos te vamos a ayudar, lllllllllleeeee...” (1.5.2.3.4. Clase 2), “toma, ma, ma, ma, ma, ma, vas muy bien” (1.5.2.3.4.-Clase 2), “vamos a ponerle el nombre a las plantas. Eneldo, empieza por Eeee-nnnnnnn....” (1.5.2.3.4.-Clase 3).

Resulta curiosa la aparición de una tarea que implica la escritura libre de un texto sobre un cuento (1.5.2.5.5.) “Le falta el texto (a tu dibujo), claro, inténtalo” (Clase 2). Aunque no ha sido observado, la profesora explica que de vez en cuando realiza tareas en las que anima a los niños a que escriban frases o textos “como les salga”, dando más valor al proceso creador que a la mecánica de la escritura.

También, al igual que ocurría con otros casos, encontramos tareas relacionadas con las convenciones del lenguaje escrito, aunque en una presencia muy escasa: “¿Sabes que le falta a mamá? Una tilde en la última a. Mamá y papá llevan tilde en la última a” (1.5.4.2.-Clase 1).

<b>1.6. Procesos perceptivos y maduracionales</b>					
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
		f %	f %	f %	f %
<b>1.61. Discriminación auditiva</b>	<b>1.6.1.1. Sonidos ambientales</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.3. Sonidos fonéticos</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.1.4. Secuencias rítmicas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.2. Discriminación visual</b>	<b>1.6.2.1. Discriminación de formas</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
	<b>1.6.2.2. Discriminación figura-fondo</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.3. Lateralidad</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.4. Coordinación oculo-manual</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>1.6.5. Esquema corporal</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00
<b>Total</b>		0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00

**Tabla 138. Resultados prácticas observadas respecto a la dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales. CASO 7**

La dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales* está completamente ausente de las prácticas de esta maestra.

<b>2. Principios</b>				
	Clase	Clase	Clase	Total
	1	2	3	
	f	f	f	f
	%	%	%	%
<b>2.1. Construcción conjunta.</b>	0	0	0	0
<b>Lectura conjunta</b>	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.2. Ofrecer modelos: maestro lector</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.3. Utilización de textos próximos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito</b>	0	0	0	0
<b>2.5.1. Aula con libros</b>	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5.2. Rincón de lectura</b>	2	0	1	3
	2.27	0.00	2.44	1.59
<b>2.5.3. Hablar de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.5.4. Manejar libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.6. Hacer participe a la familia del lenguaje escrito</b>	0	0	1	1
<b>2.6.1. Traer y llevar libros</b>	0.00	0.00	2.44	0.53
<b>2.6.2. Traer y llevar tareas sobre L.E.</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.6.3. Leer cuentos en casa</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.6.4. Participar del intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.7. Promover el intercambio de libros</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.9. Utilizar distintos tipos de textos</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>2.10. Utilizar la biblioteca del centro</b>	0	0	0	0
	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>Total</b>	2	0	2	4
	2.27	0.00	4.88	2.13

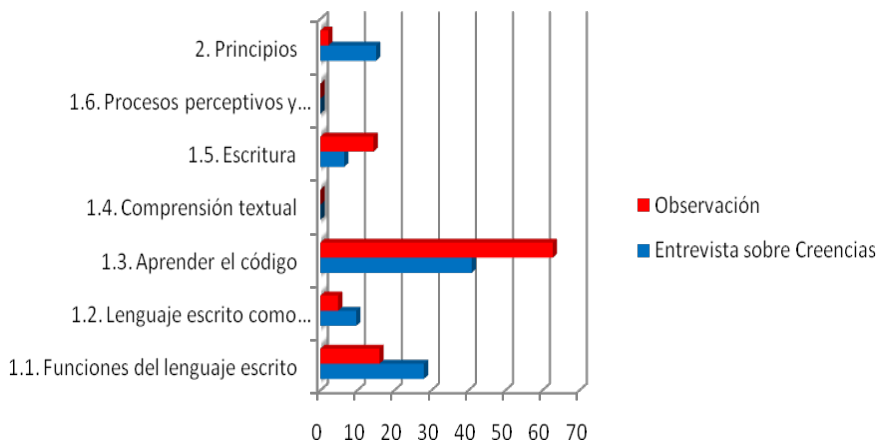
**Tabla 139. Resultados prácticas observadas respecto a los Principios. CASO 7**

Los *Principios* tienen una presencia realmente escasa (2.13%) en las prácticas de esta maestra. Tan sólo aparecen unidades de registro relacionadas con 2.5.2. *Rincón de lectura* (1.59% -“equipo amarillo al rincón de la biblioteca” – Clase 1) y con 2.6.1. *Traer y llevar libros a casas* (0.53% - “Rodrigo, te olvidaste ayer del libro viajero, acuérdate de llevártelo”- Clase 3).



#### 7.4.7.4. Comparación entre los datos de las entrevistas sobre la práctica y las prácticas observadas.

De igual forma que se ha procedido en casos anteriores, a continuación se realizará una valoración comparativa entre los datos obtenidos entre las prácticas que la profesora expresa realizar y las prácticas que han podido ser observadas.

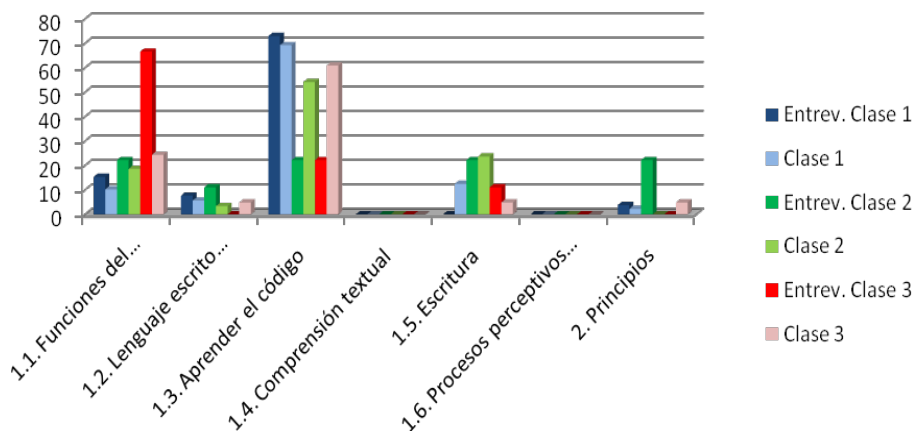


**Gráfico 19. Comparación entre prácticas declaradas en la Entrevista sobre Creencias y prácticas observadas. CASO 7**

Aunque existen importantes diferencias porcentuales en todas las dimensiones del análisis, se puede observar una tendencia similar entre los datos obtenidos a través de las entrevistas y los de la observación.

La dimensión 2. *Principios* y la 1.1. *Funciones del lenguaje escrito* tienen una presencia bastante mayor en las prácticas declaradas que en las observadas. Esta diferencia tiene sentido si contemplamos ambos aspectos desde una visión más contextual e incluso situacional, ya que ambos aspectos pueden inferir en el planteamiento general de enseñanza, quizá más visible si la observación se realizara a más largo plazo.

Esta tendencia se invierte en las categorías *1.5. Escritura* y *1.3. Aprender el código*, mucho más presentes en las observaciones que en las prácticas de aula.



**Gráfico 20. Comparación entre prácticas declaradas en la Entrevista sobre Creencias y prácticas observadas. CASO 7**

Un análisis del Gráfico 20, permite comprobar la desigual presencia de tareas en las distintas clases y en las entrevistas sobre las prácticas. Aunque existirían tendencias semejantes en las narraciones y explicaciones que la profesora da y los datos obtenidos en la observación, existen importantes diferencias porcentuales. Por ejemplo la dimensión *1.1. Funciones del lenguaje escrito* está significativamente más presente en la Entrevista sobre la Clase 3 que en la observación de la Clase 3. La tendencia inversa se observa en la dimensión *1.3. Aprender el código*, mucho más representada en la observación que en la explicación en las Clases 2 y 3.

De nuevo, los principios aparecen más en las Entrevistas que en las Clases observadas, salvo en la Clase 3, donde la tendencia se invierte.

#### **7.4.7.5. A modo de conclusión... ¿Qué sabemos sobre cómo enseña la lengua escrita esta profesora?**

En términos generales, podríamos decir que las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita de esta maestra tiene dos focos principales: la enseñanza del código escrito y la realización de acciones que permitan a los niños comprender la funcionalidad del lenguaje escrito. Se destaca la realización de más tareas de lectura que de escritura.

Es posible afirmar que respecto a la enseñanza del código escrito, esta profesora utiliza un enfoque mixto que implica el reconocimiento global de palabras con la enseñanza individual del nombre de las letras y de la correspondencia fonema-grafema a la par que enseña a formar sílabas. Este enfoque permite a la profesora desarrollar algunas tareas relacionadas con las distintas funciones del lenguaje escrito, como la elaboración de listas o seguir instrucciones como una receta.

Respecto a la enseñanza de las letras se encuentra la utilización de analogías sobre elementos cercanos a los niños como asignar un propietario a cada una de las letras, como en “La ele de Leo” o “la eme de Mónica”. También utiliza algunos visualizadores fonéticos que ayudan al recuerdo de las mismas.

Al igual que ocurría con otros casos, observamos como existen dos momentos específicos para trabajar el lenguaje escrito: el trabajo sobre las rutinas de iniciación a la clase dónde se realizan un buen número de tareas relacionadas con este contenido como pasar lista, poner la fecha en la que están o jugar con sus nombres. Y, por otro lado, el establecimiento de un periodo de trabajo específico para el trabajo sobre el lenguaje escrito situado antes del recreo. También se destaca la realización de las tareas en dos fases, en primer lugar se realizan en grupo y después de manera individual.

La metodología general de trabajo en el aula de esta profesora, trabajo en base a centros de interés a través de los rincones, hace que existan otros periodos del tiempo escolar en los que al menos un grupo de niños realiza diariamente trabajo sobre la lengua escrita. También cabe destacar la dedicación todos los días a un momento expresamente diseñado para trabajar las narraciones de cuentos o el recitado de poesía que se realiza cada uno de los días observados.

A nivel global, se puede afirmar que las tareas relacionadas con el proceso de alfabetización ocupan un importante periodo de tiempo escolar.

## **7. 5. ANÁLISIS DE LOS CASOS COMO GRUPO.**

Aunque no es objetivo de este trabajo extraer conclusiones altamente generalizadoras, sí que es posible detectar algunos aspectos comunes que presentan todos los profesores y cuyo análisis nos puede permitir extraer algunas interesantes conclusiones.

En primer lugar, ¿Cómo se configuran los sistemas de creencias de los profesores? ¿Existen diferencias significativas entre ellos o mantienen perfiles semejantes?

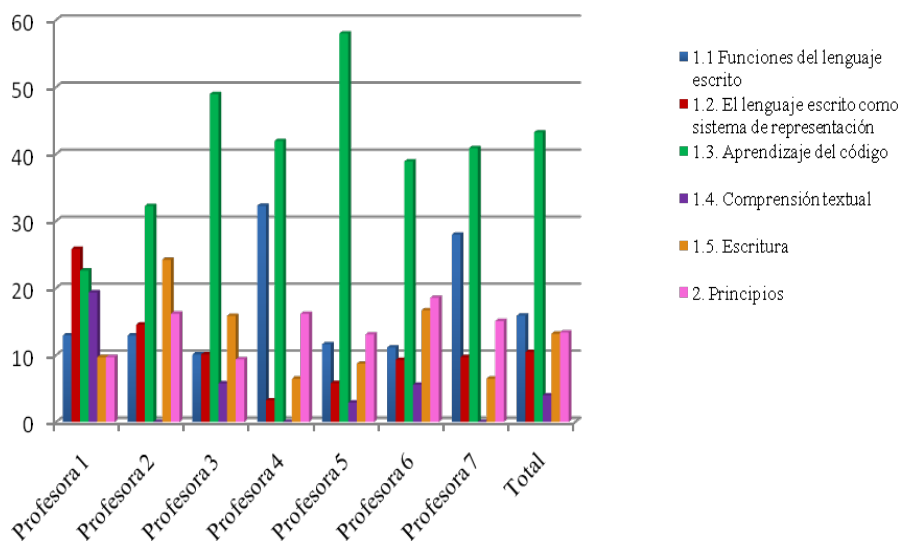
Si analizamos la distribución de las dimensiones con respecto a los diferentes profesores, obtenemos una relación significativa media entre ambas variables [ $\chi^2_{(3, n=479)} = 83,532, p < .001, C = .385$ ]. Se verifica que ni las dimensiones ni los principios aparecen en la misma proporción en todos los profesores, por tanto existen diferencias significativas entre las maestras en la consideración de las dimensiones y los principios. Siguiendo esta línea, la tabla 140 muestra la distribución de las dimensiones y los principios presentes en las creencias de los maestros. Para un correcto análisis e interpretación de los estadísticos se procedió a eliminar de la tabla la dimensión *1.6 Procesos perceptivos y maduraciones* con alto porcentaje de frecuencias inferiores a 5 que desvirtuaba la interpretación de los estadísticos.

	1.1 Funciones del lenguaje escrito	1.2. El lenguaje escrito como representación	1.3. Aprender el código	1.4. Comprensión textual	1.5. Escritura	2. Principios	Total
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Profesora1	4 12.91	8 25.82	7 22.59	6 19.34	3 9.67	3 9.67	31 100
Profesora2	8 12.90	9 14.52	20 32.23	0 0.00	15 24.19	10 16.16	62 100
Profesora3	14 10.07	14 10.07	68 48.92	8 5.76	22 15.83	13 9.35	139 100
Profesora4	10 32.26	1 3.23	13 41.93	0 0.00	2 6.45	7 16.13	31 100
Profesora5	8 11.60	4 5.79	40 57.97	2 2.90	6 8.69	9 13.05	69 100
Profesora6	6 11.11	5 9.25	21 38.88	3 5.55	9 16.66	10 18.52	54 100
Profesora7	26 27.96	9 9.67	38 40.87	0 0.00	6 6.45	14 15.05	93 100
Total	76 15.87	50 10.44	207 43.21	19 3.97	63 13.15	64 13.36	479 100

$$\chi^2_{(30, n=479)} = 83,532, p < .001, C = .385$$

**Tabla 140. Resultados de las Entrevistas sobre Creencias agrupados en función del total de las dimensiones y principios en los distintos casos**

Al observar los porcentajes de las respuestas de los distintos profesores, podemos comprobar cómo la presencia de las dimensiones es ciertamente distinta en todos ellos, aunque se puede observar una predominancia de las tareas relacionadas con 1.3. *Aprender el código*, siendo la dimensión menos valorada la 1.4. *Comprensión textual*.



**Gráfico 21. Distribución de la Entrevista de Creencias en función de las distintas dimensiones y los principios**

Como se puede ver en el Gráfico 21, los perfiles de creencias son ciertamente distintos entre si. Se puede apreciar fácilmente como la dimensión que más destaca es la 1.3. *Aprendizaje del código*.

Una vez establecido que existen diferencias significativas en las creencias sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita que mantienen las distintas maestras, cabe preguntarse si estas también aparecen cuándo lo que se analiza son las prácticas reales observadas.

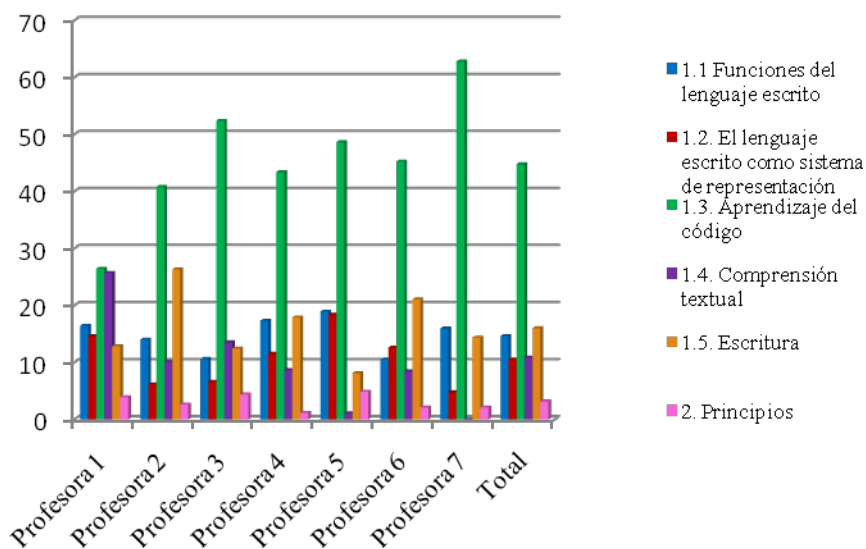
Al analizar la distribución de las dimensiones respecto a los diferentes profesores, obtenemos una relación significativa media entre ambas variables [ $\chi^2_{(30, n=1517)} = 213.68, p < .001, C = .351$ ]. Se verifica que ni las dimensiones ni los principios aparecen en la misma proporción en las prácticas de todas las profesoras, por tanto existen diferencias significativas entre las maestras respecto de la aparición de las dimensiones y los principios en sus prácticas de aula. Igual que en el caso de las Creencias, se eliminó del análisis la dimensión 1.6. *Procesos perceptivos y maduracionales*. La distribución de las dimensiones y los principios presentes en las prácticas de las maestras se establece tal y como se muestra en la Tabla 142.

	1.1 Funciones del lenguaje escrito	1.2. El lenguaje escrito como representación	1.3. Aprender el código	1.4. Comprensión textual	1.5. Escritura	2. Principios	Total
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
<b>Profesora1</b>	46 16.43	41 14.64	74 26.43	72 25.71	36 12.86	11 3.93	280 100
<b>Profesora2</b>	32 14.03	14 6.15	93 40.77	23 10.10	60 26.31	6 2.64	228 100
<b>Profesora3</b>	29 10.63	18 6.59	143 52.38	37 13.55	34 12.46	12 4.39	273 100
<b>Profesora4</b>	30 17.35	20 11.56	75 43.37	15 8.67	31 17.89	2 1.16	173 100
<b>Profesora5</b>	35 18.92	34 18.38	90 48.65	2 1.08	15 8.11	9 4.86	185 100
<b>Profesora6</b>	20 10.52	24 12.63	86 45.25	16 8.44	40 21.06	4 2.10	190 100
<b>Profesora7</b>	30 15.96	9 4.78	118 62.78	0 0.00	27 14.35	4 2.13	188 100
<b>Total</b>	222 14.63	160 10.55	679 44.76	165 10.88	243 16.02	48 3.16	1517 100

$$\chi^2_{(30, n=1517)} = 213.68, p < .001, C = .351$$

**Tabla 142. Resultados de las prácticas de aula agrupados en función del total de las dimensiones y principios en los distintos casos.**

Al observar los porcentajes de las respuestas de los distintos profesores, podemos comprobar cómo la presencia de las dimensiones y los principios es ciertamente distinta en todos ellos, aunque se puede observar una predominancia de las tareas relacionadas con *1.3. Aprender el código*, siendo los *2. Principios* los que menos aparecen en la práctica.



**Gráfico 22. Distribución de las prácticas de aula en función de las distintas dimensiones y los principios**

El análisis del Gráfico 22, permite comprobar cómo, si bien todas las profesoras muestran perfiles diferentes, hay una clara predominancia de la dimensión *1.3. Aprender el código* en todos los casos. Destaca también la ausencia de la dimensión *1.4. Comprensión textual* en el Caso 7. Se puede comprobar cómo los *2. Principios* tienen una presencia similar en todos los casos, ciertamente escasa.



## 7. 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Con la realización de esta investigación se pretendía obtener una visión concreta acerca de cómo siete profesoras llevan a cabo la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita. Para ello se recurrió a la utilización de dos procedimientos, en primer lugar se realizaron una serie de entrevistas para comprender cómo las profesoras explicaban su práctica, accediendo de este modo a sus concepciones e ideas acerca del proceso de enseñanza, y en segundo lugar, se realizó observación sistemática de tres sesiones de trabajo. Como se señaló anteriormente, conocer cómo se establecen las prácticas de enseñanza en los escenarios reales dónde tiene lugar resulta una de las más óptimas formas de acceder a los procesos de alfabetización inicial que tienen lugar en la escuela, aunque, como se comentó anteriormente, no es un procedimiento exento de dificultades.

Al analizar las preguntas que las profesoras emiten para explicar la edad a la que debe empezarse la enseñanza de la lengua escrita, encontramos una tendencia similar a la hallada en el *Estudio 1*, que sitúa este momento entre los 4 o 5 años. No obstante, parece existir la creencia generalizada que debe comenzarse a *preparar* de alguna manera a los niños para este aprendizaje desde el momento en el que son escolarizados. Viñao (2012) sugiere que los conceptos de prelectura y preescritura nacen en el medio escolar y sólo tienen sentido en el mismo. Explica que ya a principios del siglo XX las maestras parvulistas comienzan a desarrollar este tipo de prácticas. Éstas, en parte vinculadas con la teoría perceptivista, parecen haberse extinguido de las aulas. Por ejemplo, en el Caso 5, en el que la maestra trabaja con niños de 3 y 4 años no se ha detectado ninguna tarea en este sentido y si un buen número de acciones educativas encaminadas al aprendizaje del código, lo que constituye una enseñanza directa de la lectura y la escritura y no de prelectura ni preescritura.

Cuando las profesoras fueron preguntadas por qué teorías creían que explicaban mejor el proceso de enseñanza de la lengua escrita, todas recurrieron a los métodos de enseñanza. Asimismo, todas indicaron la importancia de utilizar aspectos de diferentes *teorías* para llevar a cabo la enseñanza, recurriendo a aquellos elementos más interesantes de cada una de ellas. El hecho de que las profesoras recurran a métodos en vez de a teorías,

nos puede indicar que no han recibido formación en relación a teorías, sino más bien que sus conocimientos teóricos están más relacionados con aspectos didácticos y prácticos.

Como se señaló en el *Estudio 1*, los profesores parecen configurar sus sistemas de creencias sobre la práctica, su conocimiento práctico en definitiva, sobre su experiencia (Cornett, Yeotis y Terwilliger, 1990; Friesen y Butera, 2012; Hindman y Wasik, 2008). Lo que podría explicarnos porqué los profesores utilizan los métodos de enseñanza o procedimientos didácticos para aludir a las teorías que explican cómo llevar a cabo la enseñanza.

El análisis de las A.T.A.s<sup>19</sup> ha permitido esclarecer varios asuntos en relación a la enseñanza de la lengua escrita en este periodo escolar. En todos los casos salvo en uno, existe un periodo claramente establecido para esta enseñanza, situado además a primera hora de la mañana, en todo caso, antes del recreo. Aunque se producen tareas relacionadas con la lengua escrita a lo largo de distintas A.T.A.s, es cierto, que es en este periodo dónde más aparecen, lo cual tiene pleno sentido ya que es un periodo establecido a tal fin. Este análisis permitió establecer, asimismo, que en las escuelas una gran parte del tiempo escolar, está dedicado a la enseñanza de la alfabetización. Si se analizan cuidadosamente los tiempos dedicados a tal proceso en cada clase de cada una de las maestras, se puede comprobar cómo este contenido ocupa una media de dos horas de la jornada escolar. Parece un porcentaje de tiempo importante, habida cuenta que los niños pasan solo 5 horas en el centro escolar. El trabajo de Graham, Morphy *et al.* (2008) sugiere que los profesores de Educación Infantil, dedican aproximadamente 90 minutos a la semana a la enseñanza directa de la lectura. Sin embargo, Kent, Wanzek y Al Otaiba (2012) indican que los profesores, al menos los de su muestra, dedican aproximadamente 45 minutos al día a la enseñanza de actividades relacionadas con la alfabetización. Los profesores entrevistados en el trabajo de Friesen y Butera (2012), afirman dedicar una hora al día a la enseñanza explícita de la lengua escrita, aunque los datos obtenidos a través de la observación indicaron que el tiempo dedicado a tal enseñanza era significativamente menor. También Kent, Wanzek y Al Otaiba (2012) encontraron que los profesores de su muestra dedicaban alrededor de 45

---

<sup>19</sup> En el Anexo 5 se puede ver una descripción de cada una de las A.T.A.s detectadas durante este análisis.

minutos al día a la enseñanza de actividades relacionadas con la alfabetización. Son notables las diferencias de estos trabajos con nuestro estudio. Puede que la explicación sea sencilla, y simplemente radique en la concepción que se tenga de enseñanza de la lengua escrita. Nuestra opinión es que la enseñanza de la misma abarca muchas más actividades que las relacionadas exclusivamente con la enseñanza de la lectura y la escritura. Los datos del *Estudio 1*, indicaban que para un amplio porcentaje de profesores era importante dedicar un tiempo específico para la enseñanza de la lengua escrita, lo que parece concordar con los datos obtenidos en este estudio. También, como se señaló anteriormente, los datos del trabajo de Cano y Cano (2012) indican que un amplio porcentaje de los profesores de su muestra, mantenían también esta idea.

Este análisis permitió comprobar también la existencia de otro periodo escolar que se repite en todas las clases observadas (salvo una del caso 7) que es el trabajo sobre las rutinas de iniciación a la clase. Las rutinas de iniciación a la clase se configuran como una forma de transmitir el contenido escolar de una manera estable y predecible para los niños. Aunque las tareas que las conforman son diferentes en cada profesora, hay algunas que se producen de manera similar, como la lectura o la escritura del nombre propio, de los días de la semana o el establecimiento de la fecha en la que se encuentran. Este A.T.A. fue confirmado, por el análisis de tareas, como uno de los periodos escolares donde se trabaja la lengua escrita de manera más contextualizada y funcional aportando un sentido a las tareas de lectura y escritura.

Por otro lado, el análisis de A.T.A.s, permitió conocer algunos aspectos de la Educación Infantil: En primer lugar, la amplia presencia y variedad de A.T.A.s en todas las clases, que puede responder a una adaptación de la enseñanza al periodo evolutivo en el que se encuentran sus alumnos, teniendo especial atención a los periodos atencionales cortos característicos de estas edades (entre 3 y 6 años). Pocas A.T.A.s, salvo aquellas en las que se realizan explicaciones a través de la experimentación donde se exige a los alumnos participación expresa en la interacción, parecen exceder los 50 minutos de duración. No obstante, algunas de las A.T.A.s más largas, implican una variación continua de tareas. Cabe destacar, que en todos los casos observados se simultanean A.T.A.s. Parece responder a dos propósitos: En primer lugar, mantener activos a aquellos niños que han terminado de realizar las acciones que se les han demandado. En segundo lugar, parece responder a la necesidad

de realizar ciertas actividades de manera individualizada con la profesora, mientras el resto de niños continúan con su tarea.

Respecto a las A.T.A.s vinculadas directamente con la enseñanza de la lengua escrita se puede constatar una distribución más bien equitativa de tareas realizadas en grupo y tareas realizadas de forma individual, aunque con una predominancia de las primeras. Un patrón que se repite en los casos 2, 3, 6 y 7 es la realización primero de tareas en grupo que después se plasman de forma individual. Sin embargo, es necesario contemplar tareas relacionadas con la lengua escrita en otro tipo de A.T.A.s como la realización de rutinas o explicación que se realizan con todo el grupo clase o en pequeños grupos, lo que nos llevaría a una predominancia de este tipo de trabajo sobre el trabajo individual. En el *Estudio 1* encontramos que los profesores de Educación Infantil valoraban como positivos los agrupamientos en grupo, bien grupo clase o pequeños grupos, para trabajar la enseñanza de la lengua escrita, aunque también señalaban como relevantes el trabajo individual. También el trabajo de Cutler y Graham (2008) indicaba esta preferencia. Parece pues, un asunto que esclarece cómo llevar a cabo las acciones de enseñanza. No obstante, cabe destacar, que varias profesoras (Caso 2, 3, 5, 6 y 7) señalan en las entrevistas la importancia de trabajar aspectos relacionados con la lengua escrita tanto en gran grupo como de forma individual. Conocer la utilización concreta de distintos agrupamientos para llevar a cabo distintas tareas puede permitirnos una mayor comprensión de los procesos de alfabetización inicial ya que posibilitaría conocer qué aspectos de la misma se consideran elementos netamente individuales y qué aspectos tendrían para los profesores un componente más social.

También el análisis general de las A.T.A.s, permitió corroborar la idea de Smolkowski y Gunn (2012), las prácticas de las profesoras son muy estables, salvo excepciones marcadas por la participación de otros profesionales o actividades puntuales. En todos los casos se repiten, aproximadamente, las mismas secuencias de A.T.As. Este dato, también se constata en el análisis de tareas, dónde se observan tendencias semejantes respecto a la realización de acciones educativas específicas relacionadas con la lengua escrita, aunque existan algunas variaciones.

El análisis global de las situaciones de enseñanza generadas a lo largo de los periodos escolares observados permitió detectar una curiosa relación entre los profesores y los alumnos. Parecen generarse dinámicas de trabajo entre

profesor y alumnos que llegan a interiorizarse y automatizarse, lo que permite un desarrollo fluido de la actividad del aula. Se generan una especie de códigos internos de interacción que son construidos a lo largo de horas de contacto mutuo. Estos códigos propios pueden dificultar el análisis de la práctica al investigador puesto que no siempre se verbalizan las acciones por parte de la profesora y además hay muchos aspectos implícitos que solo profesor y alumno entienden. Un ejemplo claramente vinculado al proceso de enseñanza de la lengua escrita, tiene que ver con la escritura del nombre propio. La observación ha permitido constatar que en las aulas está instaurado que cada producción que hacen los alumnos deba ir acompañada de la escritura del nombre del alumno, pero sólo cuando se ha incumplido esa norma aparecen tareas al respecto, como en “pon tu nombre en la ficha, escribe, Mi-riam” (Caso 1) o “Pon tu nombre, Rodrigo, Ro-dri-go” (Caso 7). No obstante, también puede aparecer una demanda en sentido inverso cuando se incumple el desarrollo habitual de la clase: “profe, no hemos puesto el tiempo” (en Caso 1). Otro caso, claramente vinculado al análisis que nos ocupa, tiene relación con la utilización de los rincones de trabajo como un complemento a la actividad del aula. En varias clases el trabajo sobre los rincones de lectura o de juego simbólicos no han podido ser contabilizados como tiempo dedicado a la lengua escrita porque la profesora no ha emitido ninguna orden verbal al respecto, los niños ya saben de antemano, qué es lo que pueden hacer o dejar de hacer en cada rincón y sólo cuando se incumple uno de los acuerdos aparecen verbalizaciones como por ejemplo si un niño presenta mal comportamiento o no utiliza correctamente alguno de los materiales disponibles.

Estos acuerdos en la interacción son claramente detectados en distintas tareas de enseñanza creando situaciones que para el observador, ajeno a las dinámicas del aula, pueden resultar peculiares e incluso extrañas como en el Caso 1 “esta es la mariposa, la mariposa, ¿Cuál era? La ca (k)”, el Caso 3 que la mención de dos nombres indica la tarea que los niños deben hacer “Vamos a hacer Gus y Gas (poner cuerpos a dos gusanos, uno por sílabas, otro por letras)” o el Caso 4 que una sola palabra indica la ejecución de dos tareas: “Chicos, sílabas (fragmentar una palabra en sílabas y contarlas)”. Ya en los años 80, Delamont (1985) señaló este hecho, e indica que sólo podemos llegar a comprender las prácticas de aula si tenemos en cuenta la relación que se establece a lo largo del tiempo entre profesores y alumnos.

El análisis de las entrevistas permitió detectar varios elementos acerca de cómo los profesores explican su propia práctica docente. Si bien la entrevista sobre creencias, más amplia y global permite obtener una visión completa de cómo los profesores ven este proceso de enseñanza, no ocurre lo mismo con las entrevistas sobre cada una de las clases realizadas. En éstas, las profesoras parecen recurrir a grandes ejes de trabajo en el aula más que a una descripción detallada de lo que ha ocurrido. Este hecho puede explicar la menor presencia de tareas en estas entrevistas que en la observación. Como se verá más adelante, muchas de las tareas que aparecen en la práctica responden a ayudas que los profesores ofrecen a los alumnos una vez que han demandado la ejecución de una tarea más amplia. Éstas, son las que marcan la diferencia y parece ser las que omiten las profesoras en su narración, quizá porque no se tenga una excesiva conciencia de la realización de las mismas ya que parecen responder a decisiones que se toman en el transcurso de la propia acción del aula. Una explicación plausible a la diferencia en el número de tareas que aparecen en las entrevistas y en las observaciones, puede radicar en que las profesoras no siempre tienen absoluta conciencia de lo completo y complejo de sus acciones.

En el análisis de las entrevistas sobre creencias se comprueba una distribución más equilibrada entre las categorías de enseñanza de la lengua escrita. Si bien, sólo es posible decir que el Caso 1 mostraría un perfil correspondiente a una visión integral de la enseñanza de este contenido, los datos de los Casos 2, 3, 4, 6 y 7 se distribuyen de una forma más equilibrada entre las dimensiones que mencionan. Este hecho puede explicarse por la propia naturaleza de la entrevista, más global y genérica, que puede facilitar que al narrar hechos que implican un buen número de procesos y una situación dilatada en el tiempo se tengan más en cuenta diversos factores que no tienen porque aparecer en la observación de tres días.

Cabe señalar, asimismo, una mayor presencia en todos los casos de los *Principios* en las prácticas que declaran realizar las profesoras que en las que efectivamente tienen lugar. Es posible pensar que estos *Principios* que conllevan aspectos más amplios del proceso de alfabetización, como la implicación de la familia, la inclusión de material impreso diverso en el aula o la realización de tareas de fomento de la lectura como ir a bibliotecas, sean más fáciles de explicar cuándo se habla de todo el proceso que cuando se trata de ver lo que acontece un día concreto. Los *principios* han de concebirse más como reflexiones, declaraciones o visiones del proceso de alfabetización, y no

tanto como acciones concretas, aunque tengan una innegable relación con la práctica. Puede valorarse como un principio la utilización de la biblioteca del centro o la implicación directa de las familias, pero no todos los días puede irse a la biblioteca, ni contar con las familias para realizar una actividad, sin embargo si puede hablarse de su realización cuándo se pide una explicación de un proceso extenso. Por otro lado, es posible pensar que ciertas situaciones sean tan estables en las aulas que su presencia o utilización se considere obvia para los maestros y por ello no mencionarlo ni en sus explicaciones sobre lo que hacen ni cuándo se observa las tareas que demandan en el aula. Un ejemplo tangible es la utilización o al menos la presencia de un rincón de biblioteca de aula en las clases.

El análisis de tareas permitió detectar distintos patrones de actividad respecto a la enseñanza inicial de la Lengua Escrita. En todos los casos la dimensión que más aparece en las prácticas de las docentes, tanto en entrevistas como en la observación de aula es la 1.3. *Aprendizaje del código*, salvo en las Entrevistas del Caso 2 dónde aparece más valorada la *Escritura* (categoría 1.5.). La enseñanza del código escrito constituye la parte más importante de las prácticas de las maestras. Estos datos parecen confirmar la valoración que se obtuvo en el *Estudio 1* sobre la importancia de instruir en el código, la categoría más valorada también en ese trabajo. Sin embargo, no parece existir un acuerdo unánime respecto a la presencia de estas tareas en las prácticas de los docentes. Algunos trabajos como el de Clark y Kragler (2005) o el de Kent, Wanzek y Al Otaiba (2012) señalan una importante presencia de estas tareas en las prácticas de aula de los maestros, sin embargo, otros trabajos como los de Hindman y Wasik (2008) o los de Sverdlov, Aram y Levin (2014), los señalan como secundarios dentro de las concepciones de los maestros. Este hecho señala una notable discrepancia entre lo que los docentes dicen hacer y lo que efectivamente hacen en sus aulas.

Este hecho nos permite realizar varias reflexiones. En primer lugar, parece que los prácticos de la educación mantienen la idea de que la alfabetización, el conocimiento de la lengua escrita, pasa inexcusablemente por conocer el código escrito siendo, sin duda, lo más importante de este proceso. En segundo lugar, se constata que en la Educación Infantil no tienen lugar procesos de *prelectura* y *preescritura* sino que directamente se trabaja la lectura y la escritura. Se enseña a los niños este sistema de decodificación lingüística. En tercer lugar, la enseñanza del código, que los niños puedan leer

y escribir letras y palabras parece ser una de los mayores focos de preocupación e interés por parte de los maestros.

El análisis pormenorizado de tareas que componen esta categoría, permitió detectar, en todos los casos, la presencia de un enfoque mixto en la enseñanza del código. Si bien es cierto que algunas profesoras tienden más a un enfoque fonético-fonológico o a un enfoque más global, en todas las clases se detectan tareas que implican tanto el reconocimiento global de palabras como los nombres propios, los días de la semana, los meses del año, el nombre de los espacios del aula, como la enseñanza de unidades menores, como letras, fonemas, o sílabas. También este análisis permitió detectar distintas formas de enseñar el código, encontrando secuencias de enseñanza muy claras.

En algunos casos, los profesores optan por un enfoque más fonético-fonológico, en términos generales, se selecciona una letra concreta, y se comienza la enseñanza con el nombre de las letras a través de la memorización del abecedario o la utilización de analogías (“esta es la mariposa” - Caso 1), relaciones de pertenencia (“La eme de Mónica”-Caso 7; “La i griega de Yaiza y Yolanda” – Caso 5; “La te de Tomate”- Caso 6), o visualizadores fonéticos (Muy evidente en el Caso 5). Algunos profesores, aunque no todos, complementan esta enseñanza, con una instrucción muy directa de las relaciones fonema-grafema (“¿Cómo canta esta?” – Caso 2), de tal forma que los niños aprenden el sonido de cada letra. De forma paralela, enseñan cómo se forman sílabas con cada letra una de las vocales, también se utilizan canciones, retahílas o cuentos en los que aparece de forma repetitiva las sílabas con las que se está trabajando. Después de recordar cómo suenan las sílabas se suele proceder a oír y decir palabras que contengan los sonidos trabajados, pasando a continuación a leer palabras que contengan las letras que los niños ya conocen. Sólo en algunos casos en los que los aprendices han avanzado en el conocimiento del código, les enfrenta a tareas de lectura de frases o textos. Sin embargo, aunque esta sea la secuencia de enseñanza explícita que siguen los profesores que optan por este enfoque, realizan actividades, quizá más indirectas, que exigen a los niños el reconocimiento visual de palabras cercanas y conocidas.

Otros profesores, que optan por un enfoque más globalizado siguen diversos procedimientos: Muestran una palabra y explican qué significa, piden asociar una palabra escrita a una imagen, tanto en lectura como en escritura, después analizan qué letras componen esa palabra y partiendo de esas letras forman



sílabas. Sin embargo, suelen acompañar estas tareas con otras que implican el conocimiento de las letras como la lectura del abecedario o identificar distintas letras en diferentes posiciones dentro de una palabra, realizan juegos de identificación de letras en los nombres propios o realizan analogías para recordar el nombre de las letras. La observación no permitió detectar un método exclusivamente global. Esto corrobora la idea de Clemente (2004) según la cual, los métodos global y fonético no son formulas tan distintas de abordar la alfabetización inicial, pues en ambos casos lo prioritario es la enseñanza del código

Respecto a la enseñanza de las habilidades metalingüísticas, salvo en los Casos 3 y 4 que desarrollan un programa específico, no se observó una enseñanza explícita y sistemática. Sin embargo, la conciencia silábica, sobre todo las tareas de fragmentación y conteo, se han observado en todas las clases salvo en una del Caso 7. Por tanto, podemos pensar que esta tarea, más allá de la consideración que le otorguen, parece constituirse como parte tradicional de la enseñanza de la lengua escrita. Scull, Brown y Deans (2009) señalan también el trabajo sobre la conciencia silábica como uno de los más presentes en las prácticas de los maestros en relación a la conciencia segmental.

La conciencia léxica, sobre todo con la tarea de fragmentación de frases en palabras o su conteo y la conciencia fonológica, con tareas de identificación de fonos en palabras, han sido observadas en un buen número de clases, pero de forma menos sistemática y en el caso de la conciencia fonológica, tomando la forma de ayudas para realizar otras tareas.

El análisis sobre la observación, permitió constatar una presencia mayor de tareas de lectura que de escritura. Éstas, además, suelen ser dirigidas a la copia y al dictado, en pocas ocasiones aparecen tareas que impliquen la creación independiente y en ningún caso se observaron actividades de composición escrita. Es posible pensar que los profesores mantengan la idea, quizá implícita, de que la escritura sea el reverso de la lectura y que por tanto, una vez desarrolladas las habilidades grafomotrices, emergerá sola. Muchas de las prácticas observadas en relación con la escritura tienen que ver con la enseñanza de cómo hacer el trazado de la letra. En este caso, las profesoras suelen inventar una frase que permita a los alumnos recordarlo, como por ejemplo: “venga, vuelta, subo, bajo, subo por donde he bajado para hacer la u y le hago el cinturón” (Caso 2).

También los trabajos de Bingham y Hall-Kenyon (2013), Graham, Harris *et al.* (2008), Spear-Swerling y Zibulsky (2014) y Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014) encontraron una presencia mayor de tareas de lectura que de escritura en las explicaciones que los maestros emiten sobre su práctica. De nuevo parece evidenciarse la distancia existente entre lo que la investigación ha demostrado como valioso y lo que se considera como tal en las prácticas docentes. Por ejemplo, Puranik, Al Otaiba, Sidler y Greulich (2014) señalan las habilidades de escritura en las primeras edades como uno de los elementos que más garantizarían el éxito en la competencia en lectura y escritura años después.

La observación ha podido constatar la importancia que los profesores otorgan a la lectura y la escritura del nombre propio. En cada clase de cada caso observado han aparecido tareas relacionadas con este aspecto. Pasar lista, jugar a contar las sílabas o letras de los nombres de los niños, identificar la primera letra de cada nombre, escribir el nombre en cada producción que se realiza, leer los nombres en el sitio asignado para cada uno, en los percheros, en el material, etc. son tareas que aparecen con una alta frecuencia. Aunque quizá los profesores no sean conscientes de ello, y arguyan para su utilización la cercanía simbólica con el conocimiento infantil, la importancia del nombre propio en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura ha sido muy estudiada. Algunos trabajos han encontrado una importante relación entre la escritura del nombre propio y habilidades como el conocimiento del alfabeto, conciencia segmental y conceptos sobre lo impreso (Bloodgood, 1999; Bothde Vries y Bus, 2010; Gerde, Skibbe, Bowles y Martocchio, 2012; Puranik y Lonigan, 2012; Özlem, 2015). También Molfese *et al.* (2011) encontraron que la escritura de los nombres propios y la escritura de letras estaban altamente correlacionadas. Sin embargo, algunos trabajos como el de Drouin y Harmon (2009), aunque afirman la relación entre el conocimiento del nombre propio y el conocimiento de las letras del alfabeto, han encontrado ciertas incongruencias en el conocimiento infantil del nombre propio, por ejemplo, un 13% de los niños de su muestra (n=114) podía escribir todas las letras de su nombre pero eran incapaces de reconocerlas en otros contextos y un 15% aunque podían reconocerlas no podían escribirlas. Este hecho nos puede hacer pensar que quizá el reconocimiento del nombre se encuentra cercano a lo que Frith (1985) denominó conocimiento logográfico.

No obstante, es importante destacar que el nombre propio tiene un importante potencial didáctico para ayudar a los niños a conectar de forma significativa

los distintos elementos del proceso de alfabetización ya que aprender a escribir el nombre propio tiene un importante valor personal y social para los niños (Bloodgood, 1999), es un punto de partida interesante ya que aporta al aprendizaje un sentido de pertenencia (Drouin y Harmon, 2009), además, es una de las primeras oportunidades que los niños tienen para conectar lo oral con lo escrito de forma altamente significativa (Villaume y Wilson, 1989).

La funcionalidad del lenguaje escrito se trabaja, sobre todo, a través de cuentos, canciones, poesías y retahílas que permiten a los niños aprender diferentes contenidos de manera lúdica y repetitiva. Resulta interesante como en todos los casos se recurre más a contar cuentos que a leerlos. Sin embargo, cabe destacar la utilización de algunas prácticas que han aparecido en la observación de los distintos casos que pueden dar una idea de cómo transmitir las funciones del texto escrito: En algunos casos realizan el intercambio de e-mails o de cartas, siguen y elaboran recetas de cocina o siguen instrucciones para realizar alguna actividad. La incorporación de textos en distintos formatos a los procesos de enseñanza inicial de la lengua escrita ha sido constatado por diferentes autores (Duke, Halladay y Roberts, 2013; Price, Bradley y Smith, 2012; Tracey y Morrow, 2015; Watanabe y Duke, 2013). No obstante, parece existir una clara predilección por los textos narrativos.

Los cuentos, aunque están muy presentes en los casos observados suelen responder a una forma de transmitir o facilitar al menos la transmisión de contenido escolar, se utilizan de manera contextualizada y vinculados al tema que se esté trabajando en la clase, como el conteo inverso (en caso 1), la importancia de lavarse las manos (en caso 2), el valor de una alimentación saludable (en caso 7) o como parte del proyecto que se trabaja (la vuelta al mundo en 80 días, en casos 3 y 4). No obstante, también aparecen situaciones en las que los cuentos y narraciones se utilizan por el mero disfrute de la cultura literaria (en casos 5, 6 y 7). La lectura de cuentos ha sido constatada como una de las tareas más frecuentes en los procesos de alfabetización inicial en la escuela (Foorman *et al.*, 2006; Lynch, 2011; Pelatti, Piasta, Justice y O'Connell, 2014), y ha sido señalada como una forma interesante de enseñar a los niños otros elementos de la lengua escrita (Duursma, Augustyn y Zuckerman, 2008; González *et al.*, 2014). Como se mostró anteriormente, Bruner (2004) ya señalaba la importancia de las narraciones como una forma de estimular el lenguaje oral y fomentar el aprendizaje del lenguaje escrito.

Respecto a la concepción del lenguaje escrito como un sistema de representación y la importancia de trabajar otros sistemas simbólicos previamente, cabe destacar la poca presencia de tareas en este sentido. El lenguaje oral, se constituía como uno de los elementos clave para los profesores de Educación Infantil en los datos de otros trabajos (Burgess, Lundgen, Lloys y Piasta, 2001; Hindman y Wasik, 2008; Sverdlov, Aram y Levin, 2014) sin embargo, apenas se observa en los casos analizados, cuándo aparecen tareas vinculadas con el lenguaje oral suelen hacerlo en relación con el aumento de vocabulario. El vocabulario, su riqueza, extensión y aumento constante, ha sido señalado como uno de los mejores predictores del éxito en el aprendizaje inicial de la lengua escrita (Geraghty, Waxman y Gelman, 2014; Hindman, Skibbe, Miller y Zimmerman, 2010; Hindman y Wasik, 2013). Por lo tanto, se debe resaltar como aspecto positivo de las prácticas de las maestras, su esfuerzo por enriquecer el vocabulario infantil desde diversas prácticas.

Se encontraron algunas acciones encaminadas a transmitir el potencial simbólico del lenguaje escrito que pueden aportar información acerca de cómo trabajarlo. En algunos casos se utiliza el juego simbólico de forma más dirigida, animando a los niños a que representen distintos roles en los rincones del aula dedicados a tal fin, como en el Caso 5 dónde tienen un rincón dedicado al hospital puesto que habían trabajado el cuerpo humano, o en el Caso 1 dónde se anima a los niños a que creen una granja. En otros casos, este juego se utiliza de forma más autónoma permitiendo a los niños libremente elijan a que jugar. En el Caso 4 se aprovecha una tarea relacionada con la escritura, crear una historia, para realizar una representación teatral de dicha historia. En el Caso 7 se sugiere, en las entrevistas, que los niños pueden realizar representaciones de marionetas de forma autónoma en el aula.

La razón por la cual se incluyó una categoría que recogiera las prácticas relacionadas con la *teoría perceptivista* se debía a los datos obtenidos en el *Estudio 1*, que indicaban que los profesores aún mantenían ciertas ideas vinculadas a esta teoría. Sin embargo, como se puede comprobar en el estudio de los casos, prácticamente está ausente de la enseñanza de la lengua escrita, en los casos 2, 5 y 7 no aparece ninguna tarea relacionada con este ámbito, ni en entrevistas ni en la observación; en los casos restantes aparece con una ínfima representación, una o dos unidades. Quizá podamos encontrar una explicación en las diferencias de experiencia entre la muestra del *Estudio 1* y la del *Estudio 2*. Es posible que profesores que se incorporaron a la función

docente hace más tiempo, cuándo aún estaban en boga estas teorías mantengan algunas ideas y prácticas relacionadas con la maduración para la lectura y los procesos perceptivos. Un dato que defendería esta idea sería el Caso 1, el que más presencia tienen estos aspectos en la práctica de los casos analizados, con muchos más años de experiencia que el resto. Otra explicación puede que se encuentre, quizá, en qué las ideas pertenecientes a la *corriente perceptivista* sean utilizadas para explicar qué factores influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita más que formar parte de prácticas reales. En cualquiera de los dos casos, sería necesario un estudio mucho más extenso para poder comprobar dichas hipótesis.

También se ha hallado una presencia muy escasa de tareas relacionadas con la comprensión textual, a excepción el Caso 1 dónde se ha obtenido información relevante acerca de cómo plantear tareas en este sentido. En el resto de casos, las tareas que más aparecen son breves resúmenes durante la lectura para garantizar algún tipo de comprensión de la narración. Cabe señalar la poca presencia de tareas relacionadas con la evaluación de la comprensión. Los datos obtenidos en el análisis de los casos parecen encaminados a una sola explicación: La comprensión se da por supuesta. Es decir, la poca presencia de tareas relacionadas con la comprensión textual así como los datos del *Estudio 1*, hacen pensar que los maestros sostienen la idea de que la comprensión es algo que va vinculado inexcusablemente al hecho de leer o al hecho de que una historia sea contada.

El análisis de tareas permitió detectar el perfil de trabajo de cada profesora. Aunque semejantes, ninguno es igual, ni siquiera aquellos que trabajan en el mismo centro. Parece confirmarse la idea mantenida en el *Estudio 1* de que los maestros configuran sus prácticas en base a factores personales, en base a cualidades personales, dotando a sus prácticas de algo único íntimamente ligado a su forma de concebir los procesos de enseñanza y la lengua escrita. En el *Estudio 1*, no se encontró ninguna variable que pudiera explicar la configuración del sistema de creencias de los maestros. Los datos de este estudio, que encuentran diferencias significativas entre todas las maestras tanto respecto a los sistemas de creencias como a su concreción en la práctica, nos permiten intuir que tanto las decisiones para gestionar su práctica de aula como el sistema de creencias que construyen acerca de cómo hacerlo, dependen en gran medida del conocimiento profesional que genera cada docente de forma individual (Shulman, 1986, 1987), generado a través de una historia personal de formación y experiencia práctica única.

Delamont (1985) señalaba que es necesario entender las prácticas de aula en su dimensión temporal, las clases están situadas en un tiempo concreto, pero nunca son estáticas. Por ello, es importante destacar que la observación solo recoge lo que ocurre en un momento determinado de la enseñanza. Es muy posible que la complejidad y contenido de la práctica varíe en función del nivel de desarrollo y conocimientos de los alumnos, es fácil pensar que las prácticas se irán adaptando al avance de los niños en relación a la lengua escrita. Sin embargo, cabe preguntarse si realmente el cambio de complejidad en la tarea modificaría los perfiles de prácticas detectadas o seguirían manteniéndose aunque cambiara el contenido de la tarea. La comparación establecida en el presente estudio entre la configuración del sistema de creencias de las maestras y sus prácticas de aula, nos permite intuir tendencias similares respecto a la enseñanza, parece, pues, que éstas guían el proceso observado en la práctica y por tanto, podemos suponer que si bien el contenido de sus prácticas variará, no lo hará su perfil docente.

La comparación entre lo que las profesoras explican hacer tanto en la entrevista sobre Creencias como en las entrevistas sobre la práctica evidencian similitudes importantes con las prácticas observadas, aunque con notables diferencias, sobre todo en lo referido a la comprensión textual y los principios. La primera, aparece de forma recurrente en las prácticas de aula, aunque está prácticamente ausente en las entrevistas. Como se explicó anteriormente, un desconocimiento de que ciertas acciones que realizan en sus prácticas pueden ayudar a cimentar la comprensión textual explicaría esta diferencia. Respecto a los principios, ya se señaló que tienen una mayor repercusión y sentido en los relatos de los profesores que en las prácticas, lo que explicaría las diferencias entre una forma y otra de acceder a la información. Castells (2009) explica que es complicado establecer una relación precisa entre las creencias que sustentan los maestros y sus prácticas instruccionales, aunque parece existir una elevada correspondencia entre ambas.

Esta investigación nos ha permitido realizar un acercamiento minucioso y detallado a las prácticas de aula de siete maestras, lo que ha aportado relevante información sobre cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita que si bien, ha de ser tomada con cautela en su generalización sí que nos permite extraer algunas conclusiones generales acerca de este proceso de enseñanza.

**CAPITULO 8.**

**CONCLUSIONES.**





*Aprender a leer es casi una historia milagrosa, pletórica de procesos evolutivos que confluyen para dar acceso al niño a la prolífica vida oculta de una palabra.*

Maryanne Wolf

En el presente trabajo se ha intentado estudiar cómo los profesores configuran su sistema de creencias, opiniones y prácticas respecto a la enseñanza inicial de la lengua escrita, así cómo cuál es la posible relación que se establece entre ellas. Para lograr tal objetivo se ha procedido de dos maneras, en primer lugar se ha realizado un análisis de las creencias y opiniones de una amplia muestra de maestros para conocer de forma general cuáles son las ideas que los maestros sostienen sobre el proceso de alfabetización inicial. En segundo lugar, se ha procedido a la realización de un estudio de casos en profundidad para valorar de forma minuciosa cómo son las prácticas de enseñanza, analizando tanto las creencias de esos maestros como la conciencia de su propia práctica y sus prácticas reales dentro del aula.

Para llegar a comprender con precisión cómo se enseña la lengua escrita en las aulas, se ha recurrido a un marco teórico y una propuesta de enseñanza que aúna de una forma práctica y realista los aspectos más relevantes que la investigación ha aportado al tema desde distintas corrientes teóricas. Tal visión de la enseñanza de la lengua escrita ha posibilitado enfocar la investigación también desde una perspectiva integradora, de forma que los posibles resultados obtenidos nos permitieran obtener una visión no sesgada de lo que ocurría en las aulas. Los dos estudios realizados en esta investigación ofrecen información relevante para poder comprender cuál es el estado actual de la enseñanza de la lengua escrita en sus estadios iniciales, aunque también han propiciado atractivos interrogantes que posibilitarán futuras líneas de trabajo.

Los datos obtenidos en esta investigación, comentados y discutidos en los *Capítulos 6 y 7*, nos permiten extraer algunas conclusiones sobre el proceso de alfabetización inicial.

Como se ha comentado reiteradamente a lo largo de este trabajo hemos tratado de dar respuesta a distintos asuntos: cuál es el momento adecuado para comenzar el proceso de alfabetización inicial y de manera más exhaustiva y minuciosa cómo se han llevado a cabo esas prácticas. También hemos obtenido algunas conclusiones de orden metodológico que nos parece importante subrayar en este capítulo.

Respecto del momento más apropiado para comenzar la enseñanza de la lengua escrita, los datos que obtuvimos tras la aplicación del cuestionario a una amplia muestra de maestros, en el *Estudio 1*, permiten destacar varios asuntos. Un altísimo número de maestros señaló que existe un momento clave para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita. De éstos, un alto porcentaje también situó ese momento entorno a los 5 años. Estos datos se corroboran por las maestras del *Estudio 2* que señalan esta misma edad para el comienzo de enseñanza de la lengua escrita, aunque algunas de estas explicaron que no existía una edad determinada y que tal proceso podía comenzarse en cualquier momento de la escolaridad temprana. Estos datos nos permiten realizar varias afirmaciones.

Las claves que explicarían esta creencia, según los datos obtenidos, estarían en establecer el momento evolutivo más óptimo y, aunque menos relevante, la importancia del entorno familiar como apoyo al inicio de este proceso. Asimismo, debemos subrayar que los profesores entienden que esta decisión es eminentemente profesional y que en este sentido las administraciones no deben intervenir, cada maestro tomaría esa decisión en base a su sistema de creencias personal, a su experiencia y a la forma de entender el proceso de alfabetización inicial.

Entre esas creencias, podría estar la idea de qué entienden ellos sobre que es la lengua escrita. Fundamentalmente, se trataría del dominio del código. Si existiera la idea de que la lengua escrita es mucho más que la mecánica de la escritura y se entendiera cómo una práctica social cimentada en otros sistemas simbólicos más primarios, como el lenguaje oral, el gesto o el dibujo, es posible que los profesores no señalaran tan netamente una edad porque realizar prácticas de desarrollo del lenguaje oral, del dibujo, de entender la lengua escrita como sistema de comunicación, seguramente aparecerían cómo prácticas muy tempranas del proceso de alfabetización. Esto no significa que estas prácticas no aparezcan en las aulas, sino que los maestros no toman conciencia de su valor en este proceso.

## Conclusiones

No hay que olvidar una creencia muy asentada entre el profesorado y es que los niños deben manejar la lengua escrita cuando se incorporan a la enseñanza obligatoria (Educación Primaria). Esto podría explicar porqué los docentes señalan los 4 o 5 años como el momento de comenzar los procesos de alfabetización inicial. Unido a este hecho, podríamos destacar también las altas tasas de escolarización en Educación Infantil que es un hecho que se ha ido consolidando en las últimas décadas. Ya no se consideraría primero de Educación Primaria como el momento cumbre en el acceso a la educación y por lo tanto los aprendizajes de materias instrumentales se adelantarían en el tiempo.

Por otro lado, los conceptos de prelectura y preescritura han ido superándose y las maestras de Educación Infantil entienden que las prácticas que realizan son procesos para la enseñanza de la lectura y la escritura y no una preparación para ellos. Lo que sin duda, aporta un importante valor a esta etapa educativa.

El elemento clave de nuestro trabajo, como se ha subrayado, consistía en analizar las creencias y las prácticas de la enseñanza inicial de la lengua escrita. Sobre éstas se establecerán distintos planos.

Sobre las creencias, los datos del *Estudio 1* nos permitieron constatar que los maestros otorgan una importancia crucial a las tareas relacionadas con la enseñanza del código, tanto en escritura como en lectura, datos que se corroboraron en el *Estudio 2*, siendo la dimensión *Aprender el código* la que mayor presencia tenía tanto en las prácticas que declaraban hacer los maestros, en sus creencias y en sus prácticas de aula.

Este hecho nos aboca a una conclusión que ya apuntábamos más arriba, la importancia otorgada por los maestros al trabajo sistemático sobre la mecánica de la lectura y la escritura.

El éxito en la lectura y la escritura supone, sin duda, dominar las habilidades básicas implicadas en las mismas, tal como se ha ido mostrando a lo largo de todo el marco teórico. Dominar con destreza las correspondencias entre fonemas y grafemas, identificar los sonidos constituyentes de las palabras, tener un amplio vocabulario auditivo y visual, son sin duda elementos clave para escribir y leer con soltura. Pero, esto no debe obviar o considerar irrelevantes otros aspectos del proceso de alfabetización, puesto que dominar la lengua escrita es un hecho más complejo. Es esencial que la escuela aborde

desde el inicio asuntos sobre la comprensión textual. Quizá se dé por sentado que estas habilidades emergerán solas una vez los aprendices manejen el código o quizá no se consideren elementos constituyentes de las prácticas de Educación Infantil. Pero lo cierto es que nos está indicando lo lejos que están las prácticas reales de enseñanza de la investigación que nos indica la importancia de inicial procesos de comprensión textual y de composición escrita desde tempranas edades. Asimismo, debe plantearse que la lengua escrita constituye un instrumento cultural que tiene muchas funciones, asunto que la escuela debe abordar también desde el inicio abordando prácticas que lleven al niño a entender el valor de ese instrumento para comunicarse con otros, para deleitarse con la lectura, para aprender, etc. De no ser así, la idea de la lengua escrita que se está transmitiendo corresponde a una visión sesgada y restrictiva respecto del valor de la propia cultura escrita.

Esta conclusión debe ser matizada en todo caso, porque no nos puede llevar a afirmar que lo único que se hace en las aulas de Educación Infantil y Primero de Primaria es enseñar el código. Sí es el elemento esencial, pero nuestra observación nos ha permitido mostrar la diversidad y riqueza de otros elementos sobre todo en determinados profesores. El Estudio de Casos nos ha mostrado fehacientemente ejemplos notables sobre cómo trabajar los cuentos como elemento motivador, un importante trabajo sobre el léxico a nivel oral, la utilización de la lengua escrita como instrumento para la comunicación al escribir listas, cartas, etc., asimismo debemos subrayar que algunos profesores aportan valiosos modelos sobre cómo trabajar algunos aspectos de la lengua escrita como la comprensión textual.

Aunque los resultados del Estudio de Casos, por su misma naturaleza, no son generalizables, sí que podemos extraer algunas conclusiones que suelen aparecer en las aulas, puesto que tanto el análisis de A.T.A.s como el análisis de tareas nos aportan datos coincidentes entre los casos analizados:

- Aunque la lengua escrita sea un elemento que impregna gran parte de las prácticas docentes, existe un momento determinado dentro de la jornada escolar dónde se trabaja tal contenido. Podemos afirmar, como los datos mostraron, que la enseñanza de la lengua escrita constituye un elemento sustancial de las prácticas de los docentes de Educación Infantil. Desarrollar procesos de alfabetización inicial parece ser uno de los objetivos clave que se promueven en la etapa.

## Conclusiones

- El nombre propio suele constituir un elemento clave desde el que se inicia el proceso de acercamiento al código.
- Otro elemento recurrente en las prácticas alfabetizadoras es la utilización de las Rutinas de Iniciación a la jornada escolar como un momento de gran interés dado que se trata de prácticas próximas al alumno y muy contextualizadas, anclando los nuevos conocimientos en los que ya poseen, además esta secuencia posibilita estrechar la brecha que parece existir entre lo que tiene lugar dentro de la escuela y fuera de ella.
- Respecto a los métodos de enseñanza, como decíamos una parte sustancial del debate sobre el tema, es necesario plantearse la futilidad del mismo, habida cuenta de que tanto en métodos globales como fonéticos se enseña como elemento fundamental el código escrito. Los datos que obtuvimos en el *Estudio 2* parecen corroborar esta idea, dada la presencia de tareas procedentes de ambos enfoques en las prácticas de todas las maestras.

La investigación realizada con el estudio de casos, nos permitió constatar la correspondencia existente entre el sistema de creencias de las maestras respecto a la enseñanza inicial de la lengua escrita, y sus prácticas de aula. Parece corroborarse la idea de que las creencias de los maestros guían sus prácticas docentes, siendo ambos elementos aspectos fundamentales a conocer si queremos comprender en profundidad qué es lo que ocurre en los contextos de enseñanza.

Por otro lado, los hallazgos de esta investigación, sugieren que las características y variables individuales de los maestros influyen sobremanera en la toma de decisiones a la hora de gestionar sus prácticas de enseñanza, aspecto que no hace más que complicar la comprensión del ya complejo mundo educativo. Este hecho nos lleva a pensar que conseguir grandes cambios en la educación, tanto en su concepción como en su ejecución, no puede depender de medidas extensas tomadas de manera genérica para todo el sistema, más aún si no se tiene en cuenta las opiniones, ideas, creencias y prácticas reales de aquellos que son los encargados de llevar la educación a cabo. Sólo los propios profesores pueden cambiar la educación, pero esta tarea no es simple ni sencilla y la investigación cualitativa, concretamente la investigación sobre la práctica, puede ser un potente instrumento de ayuda. El

investigador constituye un agente fundamental que ayude a los profesores a tomar conciencia de sus prácticas, a reflexionar sobre ello y a dejarse ayudar si lo creen necesario. Por ello, nos permitimos presentar algunas conclusiones relativas estrictamente a la metodología utilizada

El Estudio de Casos puede ser una buena metodología para ayudar a los maestros a pensar sus prácticas educativas. Aunque constituye un proceso de investigación arduo y costoso es una forma de ayudarles a que vean reflejada su tarea docente lo más clara y precisa posible.

- Por un lado, el análisis de A.T.A.s permite detectar configuraciones generales de prácticas, identificar patrones generales de actividad, secuencias de trabajo, situaciones sistemáticas y situaciones puntuales, en definitiva, nos ofrece una visión macro de la clase, una especie de mapa, la *sintaxis* del trabajo educativo.
- Por otro lado, el análisis de tareas y su confrontación con un sistema de categorías, muestra de manera minuciosa qué acciones educativas se llevan a cabo para enseñar la lengua escrita, identificando situaciones que se realizan de forma periódica y frecuente, destacando puntos fuertes y débiles del proceso educativo, permitiéndonos señalar qué aspectos están siendo tenidos en cuenta de forma efectiva y que elementos de la lengua escrita deberían ser reforzados.
- Este análisis, permitiría además una incorporación paulatina de cambios, puesto que el sistema de categorías detalla minuciosamente cada una de las acciones que podrían constituir una enseñanza de la lengua escrita integradora, pero además, al incorporar elementos de muy diversas teorías, respeta la individualidad de los docentes, permitiendo observar prácticas de muy diverso orden y concepción ideológica.
- Finalmente, la metodología de análisis de casos, incorpora elementos muy interesantes para ayudar a la reflexión sobre los fenómenos educativos, en este caso, relacionados con la lengua escrita, como los agrupamientos utilizados, los tiempos destinados a la enseñanza e incluso la metodología general de aula.
- La entrevista sobre creencias ayudó a las maestras a reflexionar, explicitar y subrayar qué elementos de la enseñanza consideran

## Conclusiones

relevantes, a qué elementos otorgan más valor y cuáles quedarían relegados a un segundo nivel, elementos ya señalados en la presentación de los casos. Las conversaciones con las maestras, realizadas *off the record*, nos permitieron constatar este hecho, varias de ellas afirmaban que nunca antes se habían parado a pensar por qué razones hacían o enfocaban de un determinado modo una actividad, o cuál era su opinión sobre algún elemento del proceso educativo.

El sistema de categorías utilizado, ampliado y rediseñado para esta investigación para valorar las prácticas de los maestros en la enseñanza inicial de la lengua escrita se ha mostrado como un valioso instrumento para recoger de manera fidedigna lo que ocurre en las aulas. Nos permitió establecer un mapa de las prácticas desde una visión integradora, que se tradujo en el planteamiento de la investigación.

Parte de su valor reside en la relación establecida entre teoría y práctica, de tal forma que engloba no sólo aquello que la investigación dice que debe hacerse, sino también aquello que la práctica ha demostrado que tiene lugar en el aula. De esa forma, se obtiene una visión no sesgada y completa de los procesos de enseñanza inicial de la lengua escrita, permitiendo a su vez la posible identificación de perfiles prácticos, en función de cuál o cuáles sean las dimensiones con mayor peso en las aulas. Por ello, podríamos señalar que el propio sistema de categorías es una aportación relevante de esta investigación.

Como todo proceso de investigación, este trabajo tiene limitaciones. Una de ellas, tiene relación con las dificultades para acceder a las situaciones educativas reales que tiene lugar en las aulas, la relación que es necesaria establecer entre investigador e investigado requiere que este sea una persona abierta a este tipo de procesos, que desee mejorar su práctica. También creemos, que sería relevante aumentar la frecuencia de la observación en dos sentidos. Por un lado cuantas más sesiones sean analizadas más podemos ahondar en la realidad práctica. Por otro lado, la continuidad en sentido longitudinal sería un enfoque inmejorable para conocer la evolución de los niños. Por otro lado, en relación con lo anterior, realizar un proceso de evaluación continua de los alumnos hubiera sido realmente interesante para conocer qué repercusiones tienen las prácticas de los maestros en su conocimiento. Sin duda, serán tres de los asuntos que abordaremos en un futuro.

Asimismo, esta investigación generó otros interrogantes que generan nuevas líneas de trabajo:

Resultaría interesante ampliar la muestra del *Estudio 1*, a la que aplicar el cuestionario para valorar si efectivamente existen zonas de influencia teórica y los maestros mantienen opiniones próximas o alejadas respecto del tema. Este posible localismo, permitiría enfocar planes de formación continua de una manera más realista y próxima a los docentes. Este mismo estudio, permitiría esclarecer un poco más el debate sobre cuándo se comienza con la enseñanza inicial de la lengua escrita en las escuelas.

Asimismo, como decíamos antes, sería necesario plantearse en qué manera las prácticas que llevan a cabo los maestros influyen en el rendimiento de los alumnos. Es posible que los perfiles de prácticas diferenciales encontrados en este trabajo tengan repercusiones distintas en el conocimiento de los alumnos. En este sentido sería interesante, establecer en qué difieren los conocimientos de los alumnos, o si cualquiera de los perfiles detectados obtiene resultados similares en el rendimiento de los aprendices.

Del mismo modo, como se señalaba anteriormente, sería muy valioso ampliar la muestra del estudio de casos aumentando las frecuencias de observación para poder analizar con certeza el grado de generalización de las conclusiones extraídas en este trabajo. Resultaría muy enriquecedor hacer un seguimiento longitudinal, a lo largo de toda la etapa educativa de Educación infantil, a las prácticas de los maestros, con el objeto de analizar la forma en que la enseñanza va adaptándose, en su caso, a las características evolutivas de los alumnos y a los cambios sociales y contextuales.

Iniciar procesos de asesoramiento y mejoras en las prácticas de los docentes en busca de un planteamiento integral de la enseñanza inicial de la lengua escrita sería una interesante línea de trabajo.

Por otro lado, sería realmente atractivo indagar en la razón por la cual los procesos de lectura son predominantes a los de escritura en las prácticas de los maestros, un aspecto muy interesante que aportaría información relevante al tema. Muy ligado a esto, resultaría valioso indagar en las prácticas de escritura que tienen lugar en cursos superiores, como el primer ciclo de Educación Primaria, para conocer qué es lo que se enseña a tal respecto y para valorar cómo se llevan a cabo esas prácticas de escritura. El interrogante lógico al que nos avocaría tal investigación sería plantearse si existe una



## *Conclusiones*

disociación entre las prácticas que tienen lugar en Educación Infantil y las de Educación Primaria, así como las razones de dicha distinción. Sin duda, analizar los procesos de enseñanza de la escritura será un elemento relevante a investigar habida cuenta del número de trabajos que recientemente están intentando esclarecer tanto los procesos cognitivos implicados en dicha habilidad cómo las prácticas de enseñanza.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J.I., Mechano, I. & Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 31 (2), 96-105

Alaminos, A. & Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de opinión*. Alicante: Editorial Marfil.

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

Alfonso, S., Deaño, M., Almeida, L. S., Conde, Á., & García-Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema (Oviedo)*, 24 (4), 573-580.

Aliagas, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. Paper presentado al 8º Congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG5.pdf>

Aliagas, C., Castellà, J.M. & Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *OCNOS*, 5, 97-112

Al Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M. L., Schatschneider, C., Dyrland, A. K., Miller, M.S. & Wright, T. L. (2008). Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming–decoding fluency. *Journal of School Psychology*, 46(3), 281-314.

Al Otaiba, S., Folsom, J.S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Greulich, J., Meadows, J., Li, Z. & Connor, C.M. (2011). Predicting First Grade Reading Performance from Kindergarten Response to Tier 1 Instruction. *Exceptional Children*, 77, 453-470

Adoniou, M. (2014). What should teachers know about spelling?. *Literacy*, 48(3), 144-154.

- Aram, D., & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: Which activities to include? At what age to start? And who will implement them?. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Aram, D., Korat, O. Saiegh-Haddad, E., Arafat, S.H., Khoury, R. & Elhija, J.A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development* 28 (2) 193– 208
- Badia, A. & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 25 (1), 47-70
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Baker, S. K., Gersten, R., Haager, D., Dingle, M., & Goldenberg, C. (2005). Assessing the Relationship Between Observed Teaching Practice and Reading Growth in First Grade English Learners: A Validation Study. *Instructional Research Group*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED486282>
- Ballmann, S. (2006). *Las mujeres que leen son peligrosas*. Madrid: Maeva
- Baqués, M. (1990). *Juegos previos a la Lecto-Escritura*. Barcelona: CEAC
- Barragán, C. & Medina, M.M. (2008). Las prácticas de la lectura y la escritura en Educación Infantil. *XXI Revista de Educación*, 10 (2), 149-165
- Bergeron, B. S. (1990). What does the term Whole Language mean? Constructing a Definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*. 22 (4), 301-329
- Bingham, G.E. & Hall-Kenyon, K.M. (2013). Examining teachers' beliefs about and implementation of a balanced literacy framework. *Journal of Research in Reading*, 36 (1), 14-28

- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
- Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2010). The proper name as starting point for basic reading skills. *Reading and Writing*, 23(2), 173-187.
- Brown, L. & Coles, A. (2002). La toma de decisiones complejas en el aula: el profesor como profesional intuitivo. En Atkinson, T. & Claxton, G. *El profesor intuitivo*. (212-232). Barcelona: Octaedro
- Brown, R., Scull, J., Nolan, A., Raban, B., & Deans, J. (2012). Young learners: mapping the beliefs and practices of preschool teachers in relation to early literacy development. *The Australian Educational Researcher*, 39(3), 313-331.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza ED.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.
- Burgess, K.A., Lundgren, K.A., Lloyd, J.W. & Pianta, R.C. (2001). *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices About Literacy Instruction*. Michigan –Ann Arbor: *CIERA REPORT #2-012* Recuperado de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-012/2-012.pdf>
- Bus, A.G. & van IJzendoorn, M.H. (1997). Affective Dimension of Mother-Infant Picturebook Reading. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 47-60.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1– 21.

- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., & Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 659–667.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Konold, T.R. & McGinty, A.S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, (1) 1–14
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Zucker, T.A. & Kilday, C.R. (2009). Validity of Teacher Report for Assessing the Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services In Schools*, 40 (2), 161–173
- Cabell, S.Q., Tortorelli, L.S. & Gerde, H.K. (2013). How do I Write...? Scaddolding Preschoolers' Early Writing Skills. *The Reading Teacher*, 66 (8), 650-659
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (709-725). New York: MacMillan
- Camilli, G., Vargas, S. Ryan, S. & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620.
- Cano, A.G., & Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 81-96.
- Carlisle, J.F., Cortina, K.S. & Katz, L.A. (2011). First-grade teachers' response to three models of professional development in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 27 (3), 212-238
- Carr, T.H. (1981) Building theories of Reading ability: On the relation between individual differences in cognitive skills and reading comprehension. *Cognition*, 9 (1), 73-114
- Carreiras, M., Seghiers, M.L., Baquero, S., Estévez, A., Lozano, A., Devlin, J.T. & Price, C.J. (2009). An anaotmical signature for literacy. *Nature*. 461 (7266 ) 983-988



Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.

Carter, K. (1995). Teaching stories and local understandings. *Journal of Educational Research*, 88, 326-330.

Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48 (1), 97-105.

Cassany, D., Sala, J. & Hernández, C. (2008). “Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”. *Paper presentado al 8º Congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de <http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>

Castells, N. (2006). L'aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2647;jsessionid=D6526E685ECE147B212E5E238BB96D87.tdx2>

Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.

Castles, A. & Coltheart, M. (1996). Cognitive Correlates of Developmental Surface Dyslexia: A Single Case Study. *Cognitive Neuropsychology*, 13 (1), 25-50.

Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91 (1), 77-111

Castles, A., Bates, T., Coltheart, M., Luciano, M. & Martin, N.G. (2006). Cognitive modeling and the behavior genetics of reading. *Journal of Research in Reading*. 29 (1), 92-103

Castles, A. & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*. 47 (2) 149-180

Castro-Caldas, A., Petersson, K. M., Reis, A., Stone-Elander, S., & Ingvar, M. (1998). The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121(6), 1053-1063.

Castro-Caldas, A. & Reis, A. (2000). Neurobiological Substrates of Illiteracy. *The Neuroscientist*, 6 (6), 475-482

Chapman, M. Filipenko, M., McTavish, M. & Shapiro, J. (2007). First graders' preferences for narrative and/or information book and perception of other boys' and girls' book preferences. *Canadian Journal of Education*, 30 (2), pp 531-553

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher images in action*. Barcombe: The Falmer Press.

Clark, P., & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175(4), 285-301.

Clemente, M. (1987). Habilidades de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (1), 11-18

Clemente, M. (1997). ¿Aprendemos a leer cómo aprendemos a hablar? Objeciones al Lenguaje Integrado. *Cultura y Educación*, 6/7, 207-222

Clemente, M. (2004). *Lectura y Cultura Escrita*. Madrid: Morata

Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide

Clemente, M. & Domínguez, A.B. (1993). Conceptos sobre lo que los niños de educación infantil tienen sobre lo impreso. *Lenguaje y Comunicación*, 8 (1), 23-32

Clemente, M. & Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide

Clemente, M., Ramírez, E., & Sánchez, M. C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328.

Clemente, M., & Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita: de la teoría a la práctica. *Aula*, 20, 105-121.

Clemente, R.A. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro

Cohen, R. (1982). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los seis años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading task. En Underwood, G. (Ed.). *Strategies of information processing* (pp 151-216). London: Academic

Coltheart, M. (1996) (Ed.). *Phonological dyslexia*. Hove, U.K.: Erlbaum

Coltheart, M. (1980). Reading phonological recoding and deep dyslexia. En Coltheart, M., Patterson, K. & Marshall, J.C. (Eds.). *Deep dyslexia*. (pp. 197-226). London: Routledge & Kegan Paul

Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En Snowling, M. J. & Hulme, C. *The Science of Reading: A Handbook*. (pp 6-23). Oxford: Blackwell Publishing

Coltheart, M. (2006)a. John Marshall and the cognitive neuropsychology of reading. *Cortex*. 42 (6), 855-860

Coltheart, M. (2006)b. Dual route and connectionist model of reading: an overview. *London Review of Education*. 4 (1), 5-17

Coltheart, M. (2006)c. The genetics of learning to read. *Journal of Research in Reading*. 29 (1), 124-132

Coltheart, M., Curtis, B. Atkins, P. & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100 (4), 589-608

- Coltheart, M. Rastle, K. Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DCR: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*. 108 (1), 204-256
- Connor, C.M., Morrison, F.J. & Katch, L.E. (2004). Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading. *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336
- Connor, C., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., Underwood, P. & Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child× instruction interactions on first graders' literacy development. *Child development*, 80 (1), 77-100.
- Cornett, J. W., Yeotis, C., y Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practice theories and their influences upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74, 517-529.
- Cuetos, F. (2011)a. *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España. (8ª Edición).
- Cuetos, F. (2011)b. *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España. (8ª Edición).
- Cuevas, J., Gordillo, L. & Martí, M. (1985). *Didáctica de la lectura. Métodos y Diagnóstico*. Barcelona: Ed. Humanitas
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. & Stanovich, P.J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54 (1), 139-167
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, 22 (1-2), 8-15
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*. 42 (5), 418-430
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*. 100 (4), 907-919

- Dahl, K.L. & Scharer, P.L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *The Reading Teacher*, 53 (7), 584-594
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345
- Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 31 (1), 2-13
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain. The New Science of How We Read*. New York: The Penguin Group
- Dehaene, S. (2014). Reading in the Brain Revised and Extended: Response to Comments. *Mind & Language*, 29 (3), 320-335
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 234-244.
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J. & Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330(6009), 1359-1364.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel
- Dennis, L.R. & Votteler, N.K. (2013). Prescholl Teachers and Children's Emergent Writing: Supporting Diverse Learners. *Early Childhood Education Journal*. 41 (6), 439-446
- Doman, G.J. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Domínguez, A.B. & Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181
- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education*, 3 (1), 93-99.

Downing, J. y Thackray, D.V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz

Drouin, M., & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 263-270.

Duke, N.K., Halladay, J.L. & Roberts, K.L. (2013). Reading standards for informational text. En Morrow, L.M., Shanahan, T. & Wixson, K.K. (Eds.). *Teaching with the Common Core Standards for English language arts, PreK-2*. (pp. 46-66). New York: The Guilford Press

Duke, N.K., Halvorsen, A.L. & Knight, J.A. (2012). Building Knowledge Through Informational Text. En Pinkham, A.M., Kaefer, T. & Neuman, S.B. (Eds.), *Knowledge Development in Early Childhood: Sources of Learning and Classroom Implications* (pp. 205-219). New York: The Guilford Press

Durkin, D. (1962). An Earlier Start in Reading? *Elementary School Journal*, 63 (3), 146-151

Durkin, D. (1974). A Six-Year Study of Children Who Learned to Read in School at the Age of Four. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 15-19, 1974*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED089233.pdf> en julio de 2014

Durkin, D. (1978). Pre-First Grade Starts in Reading: Where Do We Stand? *Educational Leadership*. 36 (3), 174-177.

Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93 (7), 554-557

Ehri, L.C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Early Childhood Teachers' Knowledge and Classroom Practices on Early Literacy. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-1472.

- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora. Predicción, Evaluación e Implicaciones Educativas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- Fernández, N. S., Rodríguez, C., O'Shanahan, I., & González, J. E. J. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología?. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4 (1), 55-65.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico, D.F.: Siglo XXI Editores
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 2 (1), 6-14
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. & García, I. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa
- Fingeret, L. (2008). March of the penguins: Building knowledge in a kindergarten classroom. *The Reading Teacher*, 62(2), 96-103.
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fingeret, L. (2008). March of the Penguins: Building Knowledge in a Kindergarten Classroom. *The Reading Teacher*, 62 (2), pp 96-103
- Finkbeiner, M. & Coltheart, M. (2009). Letter recognition: From perception to representation. *Cognitive neuropsychology*, 26 (1), 1-6
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices?. *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Foorman, B.R., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 37-55
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó

Fons, M. & Buisán, C. (2010). La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. Comunicación presentada al II congreso Internacional de Didàctiques. Barcelona 2010. Recuperado de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/328.pdf>

Fons-Esteve, M., & Buisán-Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413.

Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 1-29.

Friesen, A., & Butera, G. (2012). “You Introduce All of the Alphabet... But I Do Not Think it Should be the Main Focus”: Exploring Early Educators’ Decisions about Reading Instruction. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 361-368.

Friesen, A., & Butera, G. (2012). “You Introduce All of the Alphabet... But I Do Not Think it Should be the Main Focus”: Exploring Early Educators’ Decisions about Reading Instruction. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 361-368.

García, J.R., Rosales, J. & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), 129-148

García, M.L., Sánchez, M.C. & de Castro, A. (2012). Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil. Comunicación presentada al congreso iberoamericano de las Lenguas en Educación y en la cultura/ IV Congreso leer.es. recuperado de [http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Garcia\\_MariaLuisa.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Garcia_MariaLuisa.pdf)

García-Hoz, M<sup>a</sup>.B. (1981). *Diagnóstico de la Madurez Lectora*. Madrid: Anaya

Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 3-30



Geraghty, K., Waxman, S.R. & Gelman, S.A. (2014). Learning words from pictures: 15- and 17-month-old infants appreciate the referential and symbolic links among words, pictures, and objects. *Cognitive Development*, 32 (1), 1–11

Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. (in press) Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200614001495>

Gelb, I. (1987). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza

Gerde, H.K., Bingham, G.E. & Wasik, B.A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359

Gil, M.R. & Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*. Nº Extra 6, 139-150

Giles, R. M., & Tunks, K. (2014). Teachers' Thoughts on Teaching Reading: An Investigation of Early Childhood Teachers' Perceptions of Literacy Acquisition. *Early Childhood Education Journal*, 1-8. (in press) Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-014-0672-3>

Gimeno, J. (1988). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2012). Grandeza y miseria del libro de texto. En Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. & Clemente, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (113-123). Madrid: Morata

Graham, S., Harris, K.R. MacArthur, C. & Fink-Chorzempa, B. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for weaker writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 279-293

- Graham, S., Harris, K.R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21 (1), 49-69
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. & Mason, L. (2008). Teaching Spelling in the Primary Grades: A National Survey of Instructional Practices and Adaptations. *American Educational Research Journal*, 445 (3), 796-825
- Graves, A. W., Gersten, R., & Haager, D. (2004). Literacy instruction in multiple-language first-grade classrooms: Linking student outcomes to observed instructional practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 262-272.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- González, M.J. & Delgado, M. (2006). Enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (4), 204-214
- González, M. J., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- González, X. A., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Gough, P.B. (1993). The beginning of decoding. *Reading and Writing*, 5, 181-192
- Gough, P.B. (1996). How Children Learn to Read and Why They Fail. *Annals of Dyslexia*, 46 (1), 3-20.
- Goodman, K.S. (1992a). I didn't found whole language. *The Reading Teacher*, 46 (3), 188-199

Goodman, K.S. (1995). El lenguaje integrado: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos*, 3 (1), 77-91

Goodman, Y. M. (1992b). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1), 29-42

Goodman, K.S. & Goodman, Y.M. (1976). *Learning to Read is Natural*. Paper presented at the Conference on Theory and Practice of Beginning Reading Instruction, University of Pittsburg, Learning Research and Level Elemental Center, April 1976. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED155621>

Goodman, K.S. & Goodman, Y.M. (1982). A Whole-Language Comprehension-Centered View of Reading Development. En Reed, L. and Ward., S. (Ed.). *Basic Skills Issues and Choices. Approaches to Basic Skills Instruction. Vol. 2.* (125-134). St. Louis, Missouri: Cemrel, Inc.

Goswami, U. (1990). Phonological Priming and Orthographic Analogies in Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49 (2)323-340

Goswami, U. (1993). Toward an Interactive Analogy Model of Reading Development: Decoding Vowel Graphemes in Beginning Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56 (3), 443-475.

Greenhoot, A.F. & Semb, P.A. (2008). Do illustrations enhance preschoolers' memories for stories? Age-related change in the picture facilitation effect. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99 (4), 271-287

Grimmett, P. y MacKinnon, A. (1992). Craft Knowledge and Education of Teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.

Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Bases Theory of Learning. *Linguistic and Education*, 5 (2), 93-116

Harris, R. (1989). How Does Writing Restructure Thought? *Language & Communication*, 9 (2/3), 99-106

Harris, V. (1993). Evaluating Children's Books for Whole-Language Learning. En Hearne, B. & Sutton, R. (Eds.). *Evaluating children's books: a critical look*. (47-57). Paper presented at the Allerton Park Institute Held, October 25-27, 1992. University of Illinois. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/642>

Hilbert, D. D., & Eis, S. D. (2014). Early Intervention for Emergent Literacy Development in a Collaborative Community Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 105-113.

Hillerich, R.L. (1965). Pre-reading skills in kindergarten. *Elementary School Journal*, 65 (6), 312-317

Hindman, A. H., Skibbe, L. E., Miller, A., & Zimmerman, M. (2010). Ecological contexts and early learning: Contributions of child, family, and classroom factors during Head Start, to literacy and mathematics growth through first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 235-250.

Hindman, A.H. & Wasik, B.A. (2008). Head Start Teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (4), 479-492

Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2013). Vocabulary learning in Head Start: Nature and extent of classroom instruction and its contributions to children's learning. *Journal of school psychology*, 51(3), 387-405.

Hinshelwood, J. (1895). Word-Blindness and visual memory. *The lancet*, 1564 - 1570

Hinshelwood, J. (1896). A case of dyslexia: A peculiar form of word-blindness. *The lancet*, 1451-1454

Hoffman, J. V., Maloch, B., & Sailors, M. (2011). Researching the Teaching of Reading through Direct observation. Tools, Methodologies, and Guidelines for the Future. En Kamil, M.L., Pearson, P.D, Moje, E. y Afflerbach, P.P. *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 3-33).New York: Routledge.

Hoffman, J. V., Sailors, M., Duffy, G. R., & Beretvas, S. N. (2004). The effective elementary classroom literacy environment: Examining the validity of the TEX-IN3 observation system. *Journal of Literacy Research*, 36(3), 303-334.

IEA (2013). PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe Español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Inizan, A. (1979). *Cuándo enseñar a leer. Batería Predictiva. Derminación del momento oportuno de la lectura y de la duración probada de este aprendizaje en el niño*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Inizan, A. (1980). *Revolución en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Instituto Nacional de Estadística (2014). Tasas de Escolarización en Educación Infantil. Recuperado de: [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925953043&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=1259924822888](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param3=1259924822888)

Jiménez, J. M. (1979). *Método Antidislexico para el Aprendizaje de la Lectura*. Madrid: CEPE

Jiménez, J.E. & 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.

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debolsillo

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (8), 37-66

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J. & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), 259-272

Kendeou, P., Lynch, S., van den Broek, P., Espin, C.A., White, M.J. & Kremer, K.E. (2005). Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2) 91-98.

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Recuperado de [http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Literacy in Early Childhood and Primary Education 3-8 years.pdf](http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Literacy_in_Early_Childhood_and_Primary_Education_3-8_years.pdf)

Kent, S. C., Wanzek, J., & Al Otaiba, S. (2012). Print Reading in General Education Kindergarten Classrooms: What Does It Look Like for Students At-risk for Reading Difficulties?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 56-65.

Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Kim, Y. S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: the role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and writing*, 27(7), 1163-1188.

Kim, J.S. (2008). Research and the Reading Wars. En Hess, F.M. (Ed.). *How Scholarship Influences Education Policy*. (89-111). Cambridge, M.A.: Harvard Education Press. Recuperado de <http://scholar.harvard.edu/jameskim/publications/research-and-reading-wars-0>

Kim, J.S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J.S., Greulich, L. & Wagner, R.K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, 21 (5), 517-525

Kim, O., Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J. & Kremer, K. (2008). Cat, Rat, and Rugsrats: Narrative Comprehension in Young Children with Down Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20 (4), 337-351

Kindle, K.J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 7 (1), 13-34.

- King, K.A. (2012). Writing workshop in Preschool. Acknowledging Children as Writers. *The Reading Teacher*, 65 (6), 392-401
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Rawson, K.A (2005) Comprehension, en Snowling, M. J. y Hulme, C. *The science of Reading: a handbook*. (206-226). Oxford: Blackwell Publishing.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55, 24-31.
- Lacasa, P., Anula, J.J. & Martín, B. (1995). Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (1), 9 – 19
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324.
- Larraín, A., Strasser, K. & Lissi, M.R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33 (3) 379-383
- Lawrence, D. (2009). *Understanding Dyslexia*. N.Y.: McGraw-Hill
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lenski, S. S., Wham, M.A. & Griffey, D. C. (1998). Literacy Orientation Survey. A Survey to Clarify Teachers' Beliefs and Practices. *Reading Research and Instruction*, 37 (3), 217-236
- Lieberman, A.M. & Lieberman, I.Y. (1990). Whole Language vs. Code Emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*. 40 (1), 51-76

- Liberman, I. Y., Shankweiler, Carter, B. & Fischer, F.W. (1972). Reading and the Awareness of Linguistic Segments. En Haskins Laboratories Status Report: SR-31/32 (pp 145-157). Recuperado de <http://www.haskins.yale.edu/SR/sr031/SR031.html> en Julio de 2014
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W. & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18 (2), 201-212.
- Lonigan, C.J., Purpura, D.J., Wilson, S.B., Walker, P.M. & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology* 114 () 111–130
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, (47-78).
- López, G. C., Sánchez, B., Brioso, M.J., de la Cuesta, J.C., García-Romanillos, I., Sánchez, A.M. & Ariza, A. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C.S., Kuchirko, Y., Ng, F.F. & Liang, E. (2014). Mother-Child Book-Sharing and Children's Storytelling Skills in Ethnically Diverse, Low-Income Families. *Infant and Child Development*, 23 (4), 402-425
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29 (2), 191-203.
- Lynch, J. (2011). An observational study of print literacy in Canadian preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329-338.
- Lynch, J.S. & van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development* 22 (3), 323–340
- Lysaker, J., & Hopper, E. (2015). A Kindergartener's Emergent Strategy Use During Wordless Picture Book Reading. *The Reading Teacher*.
- Macchiarola, V. & Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380



- MacIntyre, A (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Manguel, A. (1996). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mann, V.A. & Liberman, I. Y. (1984). Phonological Awareness and Verbal Short-Term Memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (10), 592-599
- Manz, P.H., Hughes, C., Barnabas, E. Bracaliello, C. & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-bases emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly* 25 (2) 409–431
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. *Child Development*, 48 (3), 986-992.
- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies, *Child Development*, 50, (3), 643-655.
- Marsh, J. & Yamada-Rice, D. (2013). Early Literacy Development in the Digital Age. En Barone, D.M. & Mallette, M.H. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. (79-95). New York: The Guilford Press
- Martín, B. (1995). Lenguaje Integrado: Sus creencias sobre la alfabetización. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (1), 21-29
- Mason, M. (1980). Reading ability and the encoding of item and location information. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 6(1), 89-98
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 472-482.
- McCarthy, S. & Raphael, T. (1994). Perspectivas de la investigación alternativa. En J. Irwin, J. & Doyle, M.A. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación* (18-50) Montevideo: Aiqué.
- McDonnell, A. P., Hawken, L. S., Johnston, S. S., Kidder, J. E., Lynes, M. J., & McDonnell, J. J. (2014). Emergent Literacy Practices and Support for

Children with Disabilities: A National Survey. *Education and Treatment of Children*, 37(3), 495-529.

McLane, J.B. & McNamee, G.D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata

McMaster, K.L., van den Broek, P., Espin, C.A., Pinto, V., Janda, B., Lam, E., Hsu, H.C., Jung, P.C., Leinen, A.B. & van Boekel, M. (2014). Developing a reading comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice. *Contemporary Educational Psychology* In press. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X14000198>

McNeill, B., & Kirk, C. (2014). Theoretical beliefs and instructional practices used for teaching spelling in elementary classrooms. *Reading and Writing*, 27(3), 535-554.

Merriam, S. B. (1998) *Research and Case Study applications and Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la Lectura*. Madrid: Marova

Molfese, V. J., Beswick, J. L., Jacobi-Vessels, J. L., Armstrong, N. E., Culver, B. L., White, J. M., Ferguson, M.C., Rudasill, K.M. & Molfese, D. L. (2011). Evidence of alphabetic knowledge in writing: Connections to letter and word identification skills in preschool and kindergarten. *Reading and Writing*, 24(2), 133-150.

Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 5-19.

Morais, J., Bertelson, L., Cary, L. & Alegría, J. (1986). Literacy Training and Speech Segmentation. *Cognition*, 24 (1) 45-64

Morais, J., Cary, J., Alegría, J. & Bertelson, P. (1979). Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously? *Cognition*, 7 (4), 323-331

Morais, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje Visor

- Morgan, W.P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378
- Morrow, L.M. (2009). *Literacy Development in the early years: Helping children read and write (7th ed.)*. Needham, M.A.: Pearson
- Morrow, L.M. & Tracey, D.H. (2007). Best practices in Early Literacy Development in Preschool, Kindergarten, and First Grade. En Gambrell, L.B., Morrow, L.M. & Pressley, M. *Best Practices in Literacy Instruction. Third Edition*. (pp 57-83). N.Y.; The Guilford Press
- Morrow, L. M. Tracey D.H. & del Nero, J. (2011). Best practices in early literacy. Preschool Kindergarten and First Grade. En Morrow, L.M. & Grambell, L.B. (eds) *Best practices in literacy instruction, Fourth Edition* (pp. 67-95). New York: The Guilford Press
- Murphy, P.K. & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. En Alexander, P.A. & Winne, P.H. *Handbook of Educational Psychology. Second Edition*. (305-324). New York: Routledge
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. En G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 125-173). Nueva York: Academic Press
- Nelson-Walker, N. J., Fien, H., Kosty, D. B., Smolkowski, K., Smith, J. L. M., & Baker, S. K. (2013). Evaluating the effects of a systemic intervention on first-grade teachers' explicit reading instruction. *Learning Disability Quarterly*, 36(4), 215-230.
- Newman, J.M. & Church, S.M. (1990). Myths of Whole Language. *The Reading Teacher*, 44 (1), 20-26
- Norton, E.S. & Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Fluency Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18 (4), 443–468.
- OECD (2010). PISA 2009 Results. Paris: OECD.

- OECD (2014). PISA 2012 Results. Paris: OECD.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa
- Olson, D.R. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 141-151
- O'Neill, G. & Stanley, G. (1976). Visual Processing of Straight Lines in Dyslexic and Normal Children. *British Journal of Educational Psychology*. 46 (3), 323-327
- Ortiz, M.R. & Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 215-231
- Orton, S. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 582
- Otero, J. (2002). Noticing and fixing difficulties while understanding science texts. En Otero, J., León, J.A. & Graesser, A.C. (Eds.). *The Psychology of Science Text Comprehension*. (281-308). Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Otero, J. & Campanario, J. M. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (5), 447-460.
- Otero, J. & Campanario, J.M. (1992) The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurements*, 52 (2), 419-430
- Özlem, S. C. (2015). A study on preschool children's name writing and writing readiness skills. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 512-522.
- Paciotto, C. (2010). Language and Literacy Planning and Local Context: The Case of Rarámuri Community. *Anthropology & Education Quarterly*, 41 (2), 161-180
- Pajares, M. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332

Pang, E.S. Muaka, A., Bernhardt, E.B. y Kamil, M. (2003). *Teaching Reading*. Recuperado de: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf) >

Paratone, J.R., Cassano, C.M. y Schickedanz, J.A. (2011). Supporting Early (and later) Literacy development at home and at School. The long view. En Kamil, M.L., Pearson, P.D., Moje, E. y Afflerbach, P.P. *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 107-135). New York: Routledge.

Parrila, R., Kirby, J. R. & McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development. *Scientific Studies of Reading*, 8 (1), 3-26

Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & O'Connell, A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-456.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28 (2), 162-175.

Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G. & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do the overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 23-33

Pentimonti, J.M., Zucker, T.A., Justice, L.M. & Kaderavek, J.N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 63 (8), 656-665

Peralta, O.A. & Salsa, A.M. (2011). Instrucción y desarrollo en la comprensión temprana de fotografías como objetos simbólicos. *Anales de Psicología*, 27 (1), 118-125

Petroula, M., Coltheart, M., Sauders, S. & Yen, L. (2010). Is the orthographic/phonological onset a single unit in reading aloud? *Journal of*

*Experimental Psychology: Human perception and Performance*. 36 (1), 175-194.

Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa

Pike, M.M., Barnes, M.A. & Barron, R.W. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105 (3) 243–255

de la Piedra, T. (2009). Hybrid Literacies: The case of a Quechua Community in the Andes. *Anthropology & Education Quarterly*, 40 (2), 110-128

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., & Simmons, D. C. (2014). Accelerating Preschoolers' Content Vocabulary: Designing a Shared Book Intervention in Collaboration with Teachers. *Dialog*, 17, 3.

Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata

Pressley, M., Allington, R.L., Wharton-McDonald, Block, C. & Morrow, L.M. (2001). *Learning to Read. Lessons from exemplary first-grade classrooms*. N.Y.: The Guilford Press

Pressley, M., Graham, S. & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 1-19

Presley, M., Rankin, J., y Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363–384.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G, Cronin, J., Nelson, E. & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies of reading*, 5(1), 35-58.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins-Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. & Woo, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35–58

Price, L.H., Bradley, B.A. & Smith, J.M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 426-440.

Prieto, J. M. (2013). *La cultura escrita*. Madrid: Catarata-CSIC

Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F., & Greulich, L. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and writing*, 27(2), 213-236.

Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early childhood research quarterly*, 27(2), 284-294.

Puranik, C.S., Lonigan, C.J. & Kim, Y.S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (4), 465-474

Purcell-Gates, V. (2013). Literacy Worlds of Children of Migrant Farmworker Communities Participating in a Migrant Head Start Program. *Research in the Teaching of English*, 48 (1), 68-97

Purcell-Gates, V., Melzi, G., Najafi, B. & Orellana, M.F. (2011). Building Literacy Instruction From Children's Sociocultural Worlds. *Child Development Perspectives*, 5 (1), 22-27

Rains, G.D. (2004). *Principios de Neuropsicología Humana*. Mexico: McGraw-Hill

Ravitich, D. (2001). It is time to stop the war. En Loveless, T. (Ed.). *The great curriculum debate: How should we teach reading and math* (pp 210-228). Washington, D.C.: Brookings Institutional Press.

Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D. & Seidenberg, M.S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*. 2(2), 31-74

Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy. *Developmental Psychology*. 35 (1), 20-28

Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally H. (2003). Diversity in Adult's Styles of Reading Books to Children. En A. van, Kleeck, A., Stahl, S.A., Bauer, E.B. (Eds.) *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. (37-57). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Richgels, D. J. (2013). Talk, write, and read: A method for sampling emergent literacy skills. *The Reading Teacher*, 66(5), 380-389.

Riley-Ayers, S. (2013). Supporting Language and Literacy Development in Quality Preeschools. Barone, D.M. & Mallete, M.H. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. (pp 58-75). N.Y. The Guilford Press

del Río, P. (1995). ¿Se puede evaluar el Lenguaje Integrado? *Comunicación, lenguaje y Educación*, 25 (1), 81-90

Roberts, T.A., Christo, C. & Shefelbine, J.A. (2011). Word Recognition. En Kamil, M.L., Pearson, P.D., Moje, W.B. & Afflerbach, P.P. (Eds.) *Handbook of Reading Research. Volume IV*. (pp 229-258). New York: Routledge

Rocha de Souza, L.B. & Brandao, J. (2004). Habilidades de conciencia fonémica en niños alfabetizados y en niños no alfabetizados: un estudio comparativo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (1), 27-32

Rodríguez, I., & Clemente, M. (2013a). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 41-54.

Rodríguez, I., & Clemente, M. (2013b). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 327-345.

Romero, J.F. (1985). *El concepto de "Madurez lectoescritora". Diferencias sociales en el desarrollo de los factores que lo integran*. Málaga: Universidad de Málaga.

Roskos, K.A. & Christie, J. (2013). Strengthening Play in Early Literacy Teaching Practice. En Barone, D.M. & Mallete, M.H. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. (251-265). N.Y. The Guilford Press



- Rowe, D.W. (2008). Social Contracts for Writing: Negotiating Shared Understandings About Text in the Preschool Years. *Reading Research Quarterly*, 43 (1), 66-95
- Rowe, D. W. & Flushman, T.R. (2013). Best Practices in Early Writing Instruction. En Barone, D.M. & Mallete, M.H. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. (pp. 224-250). New York: The Guilford Press
- Rubenstein, H., Lewis, S. & Rubenstein, M. (1971). Evidence for phonological coding in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 645-657.
- Rueda, M. (2003). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Sánchez, E. (1996). El todo y las partes: Una crítica a las propuestas del lenguaje integrado. *Cultura y Educación*, 1 (1), 39-54
- Sánchez, E., García, J.R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de Textos. Conceptos Básicos y Avances en la Investigación Actual. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 20, 83-103
- Sánchez, E., García, J. R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula.: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, S., & Alonso-Cortés, M. D. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. *Cultura y Educación*, 24(4), 387-400.
- Santoro, L.E., Chard, D.J., Howard, L. & Baker, S.K. (2008). Making the Very Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 61 (5), pp 396-408
- Savage, R.S., Erten, O., Abrami, P., Hipps, G., Comaskey, E. & van Lierop, D. (2010). ABRACADABRA in the hands of teachers: The effectiveness of a web-based literacy intervention in grade 1 language arts programs. *Computers & Education*, 55, 911-922.

Scanlon, D.M., Anderson, K.L. & Vellutino, F.R. (2013). The Interactive Strategies Approach to Early Literacy Intervention. Barone, D.M. & Mallette, M.H. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. (283-304). N.Y. The Guilford Press

Scanlon, D. M., Gelzheiser, L. M., Vellutino, F. R., Schatschneider, C., & Sweeney, J. M. (2008). Reducing the incidence of early reading difficulties: Professional development for classroom teachers versus direct interventions for children. *Learning and Individual Differences*, 18(3), 346-359.

Scanlon, D.M., & Vellutino, F.R. (1996). Prerequisite skills, early instruction, and success in first-grade Reading: selected results from a longitudinal study. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 2 (1) 54-63

Scarborough, H.S., Ehri, L.c., Olson, R. K. & Fowler, A.E. (1998). The Fate of Phonemic Awareness Beyond the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 2 (2), 115-142

Schickedanz, J. & Casbergue, R. (2009). *Writing in preschool: Learning to orchestrate meaning and marks*. Newark, D.E.: International Reading Association.

Scribner, S. & Cole, M. (1978). Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects. *Harvard Education Review*, 48 (4), 448-461

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press

Scribner, S. & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*. 17 (1), 3-18

Scull, J. A., Brown, R., & Deans, J. (2009). Literacy in the preschool: Teachers' beliefs, theories and practices. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

Segers, E. & Verhoeven, L. (2002). Multimedia support of early literacy learning. *Computers & Education*, 39, 207-221

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel

Shatil, E., Share, D.L. & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten spelling to Grade 1 Literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21 (1), 1-21

Shager, G. (1998). Whole Language: Origins and Practice. *Language Arts Journal of Michigan*. 14 (1), 18-21. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.9707/2168-149X.1429>

Shamir, A. & Shlafer, I. (2011). E-books effectiveness in promoting phonological awareness and concept aboutprint: A comparison between children at risk for learning disabilities and typically developing kindergarteners. *Computers & Education*, 57, 1989-1997.

Shankweiler, D. & Liberman, I.Y. (1972). Misreading: A search for causes. En Kavanagh, J.F. & Mattingly, I.G. (Eds.). *Language by Ear and by Eye. The Relationship between Speech and Reading*. (pp 293-317). Cambridge: The MIT Press

Shankweiler, D. & Liberman, I.Y. (1976). Exploring the relations between Reading and Speech. En Knights, R.M. & Bakker, D. J. (Eds.). *Neuropsychology of learning disorders: Theoretical approaches* (pp 297-313). Baltimore: University Park Press.

Shatz, M. & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of Young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (5), serial nº 152

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research*, 15 (4), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Siguán, M. (2010). Relectura de Luria. *Revista de Historia de la Psicología*. 31 (1), 51-64

Sikula, J. (Ed) (1992). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.

- Skibbe, L.E., Bindman, S.W., Hindman, A.H., Aram, D. & Morrison, F.J. (2013). Longitudinal Relations Between Parental Writing Support and Preschoolers' Language and Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 48 (4), 387-401
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistic and Reading*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Smolkowski, K., & Gunn, B. (2012). Reliability and validity of the Classroom Observations of Student-Teacher Interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 316-328.
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). How Can Book Reading Close the Word Gap? Five Key Practices From Research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571.
- Spear-Swerling, L. & Cheesman, E. (2012). Teacher's literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55, (2), 266-293
- Spear-Swerling, L. & Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing* 27 (8), 1353-1378
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stanovich, K. E. (1993). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47 (4), 280-291.
- Stanovich, K.E. & Cunningham, A.E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20 (1), 51-68
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46(2), 67-72.
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. & Jiménez, J.E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que

enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89

Sulzby, E. (1985). Children's emergent Reading of favourite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481

Sulzby, E. & Barnhart, J. (1994). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En Irwin, J. & Doyle, M.A. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación*. (150-177). Montevideo: Aiqué.

Sulby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. (Eds.) *Handbook of Reading Research. Vol. 2*. (727-758). New York.: Longman.

Sverdlov, A., Aram, D., & Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: on the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 39, 44-55.

Teale, W.H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.) *Awakening to literacy* (110-121). Portsmouth, NH: Heinemann.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W.H. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy: New Perspectives. En Strickland, D.S. & Morrow, L.M. *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. (1-15). Newark, USA: International Reading Association.

Teale, W.H. y E. Sulzby (1989) "Emergent literacy: New perspectives." En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (1-15) Newark: International Reading Association.

Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-185

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1), 5-13

de Temple, J.M. & Tabors, P.O. (1994). Styles of Interaction during a Book Reading Task: Implications for Literacy Intervention with Low-Income Families. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego, California, USA*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED379615>

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de “alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6 (1), 53-62

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos y aplicaciones didácticas*. Barcelona: Editorial Anthropos

Tolchinsky, L., Bigas, M., & Barragan, 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), 41-62.

Tolchinsky, L., Levin, I., Aram, D. & McBride-Chang, C. (2012). Building literacy in alphabetic, abjad and morphosyllabic systems. *Reading and Writing*. 25 (7), 1573-1598

Tolchinsky, L., & Ríos, I. (2009). ¿ Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer ya escribir? *Aula de Innovación Educativa*, 179, 24-28

Tolchinsky-Landsman, L. & Karmiloff-Smith, A. (1992). Children’s understanding of notation as domains of knowledge versus referential communication tools. *Cognitive Development*, 7 (3), 287-300

Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Cuadernos de Educación.

Toro, J. & Cervera, M. (1984). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje-Visor

Torrado, M. (2014). Estudios de Encuesta. En Bisquerra, R. *Metodología de la Investigación Educativa (4ª Edición)* (231-257). Madrid: Editorial La Muralla.

Tracey, D.H. & Morrow, L.M. (2015). Best Practices in Early Literacy. Preschool, Kindergarten and First Grade. En Gambrell, L.B. & Morrow, L.M. *Best Practices in Literacy Instruction* (pp.85-106). New York: The Guilford Press

van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423–446). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vander Hart, N., Fitzpatrick, P., & Cortesa, C. (2010). In-depth analysis of handwriting curriculum and instruction in four kindergarten classrooms. *Reading and Writing*, 23(6), 673-699.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. NY, NY: Academic Press.

van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions. *Psychology in the Schools*. 45 (7), 627-643

van Kleeck, A. Stahl, S. A. & Bauer, E. B. (Eds.) (2003). *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

VanNess, A. R., Murnen, T. J., & Bertelsen, C. D. (2013). Let Me Tell You a Secret: Kindergartners Can Write!. *The Reading Teacher*, 66(7), 574-585.

Van Order, G.C. & Kloos, H. (2005). The Question of Phonology and Reading. En , M. J. y Hulme, C. *The science of Reading: a handbook*. (61-78). Oxford: Blackwell Publishing.

VanNess, A.R., Murnen, T.J. & Bertelsen, C.D. (2013). Let me Tell you a Secret. Kindergartners Can Write!. *The Reading Teacher*, 66 (7), 574-585

Vellutino, F.R. (1979a). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge: MIT Press

- Vellutino, F.R. (1979b) The Validity of Perceptual Deficit Explanations of Reading Disability: A Reply to Fetcher and Satz. *Journal of Learning Disabilities*, 12 (3) 27-38
- Vellutino, F.R., Steger, J.A. & Kandel, G. (1972). Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8 (1), 106-118
- Vellutino, F.R., Pruzek, R.M.; Steger, J.A. & Meshoulam, U. (1973). Immediate Visual Recall in Poor and Normal Readers as a Function of Orthographic-Linguistic Familiarity. *Cortex*, 9 (4), 370-386
- Vellutino, F.R., Smith, H., Steger, J.A. & Kaman, M. (1975). Reading Disability: Age Differences and the Perceptual-Deficit Hypothesis. *Child Development*, 46 (2), 487-493
- Vellutino, F.R., Steger, J.A., Harding, C.J. & Phillips, F. (1975). Verbal vs Non-Verbal Paired-Associates learning in poor and normal readers. *Neuropsychologia*, 13 (1), 75-82
- Vellutino, F.R., Steger, J.A., Kaman, M. & De Setto, L. (1975). Visual Form Perception in Deficient and Normal Readers as a Function of Age and Orthographic-Linguistic Familiarity. *Cortex*, 11 (1), 22-30
- Vigotsky, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: AKAL
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Vigotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Villaume, S. K., & Wilson, L. C. (1989). Preschool children's explorations of letters in their own names. *Applied Psycholinguistics*, 10 (3), 283-300.
- Viñao, A. (1999). *Leer y Escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, Voces y Vuelos, I.A.P.
- Viñao, A (2012). Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la génesis y el concepto de preescritura. *History of Education & Children's Literature*. 7 (1), 45-68



- Wang, L., Bruce, C. & Huges, H. (2011). Sociocultural Theories and Their Application in Information Literacy Research and Education. *Australian Academic & Research Libraries*, 42 (4), 296 -308
- Watanabe, L.M. & Duke, N.K. (2013). Read All About I.T.!! Informational text in the early childhood classroom. En Barone, D.M. & Mallette, M.H. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. (pp 135-152). New York: The Guilford Press.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampton, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99, 101–128.
- Weekes, B. & Coltheart, M. (1996). Surface Dyslexia and Surface Dysgraphia: Treatment Studies and Their Theoretical Implications. *Cognitive Neuropsychology*. 13 (2), 277-315
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18 (1/2), 109-123
- Wells, G. (1990). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47 (6), 13-17
- Westwood, P., Knight, B.A. & Redden, E. (1997). Assessing teacher's beliefs about literacy acquisition: the development of the Teachers' Beliefs About Literacy Questionnaire (TBALQ). *Journal of Research in Reading*, 20 (3), 224-235
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Yaden, D., Rowe, D. & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. En Kammil, M., Mosenthal, P., Pearson, D. y Barr, R. *Handbook of Reading Research*. (425-454). Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Yopp, H. K. & Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130-143

Zavala, V. (2008). Mail that Feeds the Family: Popular Correspondence and Official Literacy Campaigns. *Journal of Development Studies*, 44 (6), 880-891

Ziegler, J.C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F.X. & Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition*. 107 (1), 151-178

**ANEXOS**



**ANEXO 1**

**CUESTIONARIO**



Código de identificación del cuestionario	
<p>Dirigido a los profesores de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.</p> <p>Ruego marque con una cruz las casillas de sus opciones en los distintos apartados. En alguno de ellos, como se indica, se puede señalar más de una opción.</p> <p>El cuestionario es anónimo.</p>	

- |   |  |
|---|--|
| <p>1. Tipo de centro</p> <p><input type="checkbox"/> Público</p> <p><input type="checkbox"/> Concertado/Privado</p>   | <p>2. Zona población</p> <p><input type="checkbox"/> Rural</p> <p><input type="checkbox"/> Urbana</p> <p><input type="checkbox"/> Periurbana</p>   |
| <p>3. Curso/s donde imparte docencia</p> <p><input type="checkbox"/> 1º Educación Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> 2º Educación Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> 3º Educación Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> 1º Educación Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> 2º Educación Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> Unitaria</p> | <p>4. Número de habitantes de la población</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 10.000</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 10.000 y 2.000</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 2.000</p> |
| <p>5. Situación administrativa</p> <p><input type="checkbox"/> Definitivo</p> <p><input type="checkbox"/> Interino</p> <p><input type="checkbox"/> Provisional</p> <p><input type="checkbox"/> Prácticas</p>  | <p>6. Género</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre</p> <p><input type="checkbox"/> Mujer</p> <p>7. Años de experiencia <input type="text"/></p>   |

1. ¿Considera que hay una edad apropiada para que los niños aprendan a leer y escribir? **SI** **NO**
- 

Esa edad es      **< 3**      **3**      **4**      **5**      **6**      **> 6**

2. Está de acuerdo en que sean las administraciones educativas la que determinen el momento de comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura. **SI** **NO**
- 

3. Valore los siguientes aspectos en relación al peso que les otorga como condiciones para comenzar la enseñanza de la Lectura y la Escritura (1 menor importancia y 5 mayor importancia)

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Entorno familiar favorable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del niño	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseñanza explícita de la lectura y escritura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Marque de los siguientes aspectos aquellos que considere importantes para trabajar antes de enseñar a leer y escribir. Puede señalar los ítems que desee.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discriminación auditiva | <input type="checkbox"/> Lateralidad       |
| <input type="checkbox"/> Trabajar el léxico      |  |
| <input type="checkbox"/> Discriminación visual   | <input type="checkbox"/> Análisis silábico |
| <input type="checkbox"/> Expresión gestos        |  |
| <input type="checkbox"/> Análisis fonológico     | <input type="checkbox"/> Leer pictogramas  |
| <input type="checkbox"/> Esquema corporal        |  |
| <input type="checkbox"/> Otras ¿Cuáles?          |  |



### ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Valore de 1 a 5 la importancia que concede a los siguientes aspectos para la enseñanza de la lengua escrita: (1 menor importancia y 5 mayor importancia).

	1	2	3	4	5
1. Dedicar un tiempo específico para esta enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. De manera directa o indirecta siempre se está trabajando la lectura y escritura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Agrupamientos					
a. Trabajar con el grupo-clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Trabajar en pequeños grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Trabajar individualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Usar un rincón de biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Leer cuentos a los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Implicar a las familias en la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Intercambiar libros entre los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Invitar a adultos a contar cuentos en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### RECURSOS

1. Le parece interesante utilizar un método concreto para la enseñanza de la lengua escrita. Si es afirmativo, ¿Podría nombrarlo?				<b>SI</b>	<b>NO</b>
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Valore de 1 a 5 el interés que tienen para ud. los siguientes materiales para enseñar la lectura y escritura					
a. Libros de textos de las editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Material en soporte CD-ROM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Recursos web específicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| d. Fichas en papel   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Materiales creados por el maestro en soporte papel  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Materiales creados por el maestro en soporte digital  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Letras móviles  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <br>   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3. Qué interés tiene para usted utilizar las nuevas tecnologías para enseñar la lectura y la escritura           |                          |                          |                          |                          |                          |
|  | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
| a. Pizarra Digital   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Ordenador   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Tablets   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <br>   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 4. Si eligiera las nuevas tecnologías para la enseñanza de la lectura y la escritura lo haría por considerarlas: |                          |                          |                          |                          |                          |
|  | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
| a. Motivadoras   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Forman parte de la vida cotidiana de los alumnos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Facilitan una enseñanza individualizada   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Para reforzar   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Valore del 1 al 5 el interés que tienen los siguientes aspectos para enseñar la lectura y la escritura.

	1	2	3	4	5
1. Hacer captar al niño que este aprendizaje le permitirá comunicarse por escrito con personas que están lejos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hacer captar al niño que este aprendizaje le permitirá acceder a textos de distintos tipos (historias, poesías, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hacer captar al niño que este aprendizaje le permitirá adquirir conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Realizar juego de roles, teatralizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Trabajar en la identificación de palabras en la frase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Identificar sílabas dentro de la palabra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Identificar fonemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aprender las letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Conocer la asociación sonido-letra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Animar a que los alumnos relacionen lo que se va a leer con lo que ya saben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Dominar el vocabulario del texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Extraer las ideas generales de un texto escrito, oral o visual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Representar el texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dibujar lo narrado o leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conocer las partes de un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. Ejercitar la direccionalidad del trazo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Escribir las letras                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Trazado libre                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**¿QUÉ FUNCIÓN DESEMPEÑA EL MAESTRO EN LA  
ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA?**

- |  | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Facilitador de contextos y materiales para enseñar a leer y escribir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Agente motivador y animador para la lengua escrita                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Llevar a cabo una enseñanza explícita del código escrito.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## **ANEXO 2**

### **SISTEMA DE CATEGORÍAS DE CLEMENTE, RAMÍREZ Y SÁNCHEZ (2010)**



### **Dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito**

Funciones del Lenguaje Escrito: Aspectos con los que pretendemos que el niño encuentre sentido al aprendizaje del lenguaje escrito y aprecie las utilidades, ventajas y satisfacciones que puede encontrar si domina este lenguaje.

1.1.1. Comunicarse con otros: Tareas por las que capte que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación que permite:	1.1.1.1. Comunicarse por escrito con personas que están lejos
	1.1.1.2. Leer para otros, oralizar un escrito
1.1.2. Disfrutar de la cultura literaria: Tareas que lleven a valorar el placer de leer relatos maravillosos	1.1.2.1. Narrar textos orales y escritos (Contar historias, cuentos, leer cuentos,...)
	1.1.2.2. Crear cuentos de forma oral y escrita
1.1.3. Obtener conocimiento e información Tareas que lleven a apreciar que con la lectura podrá obtener información de los libros, de internet, para:	1.1.3.1. Adquirir conocimientos (consultar libros, enciclopedias, internet,... para saber algo)
	1.1.3.2. Seguir instrucciones (de un juego, una receta, para montar algún mueble de la clase,...)
	1.1.3.3. Recordar (escribir una nota para recordar algo)

### **Dimensión 1.2. El Lenguaje Escrito como sistema de representación**

Lenguaje escrito como sistema de representación: Actividades que permiten ver el lenguaje escrito como un sistema para expresar nuestras ideas, deseos, etc. Para ello se hace pasar al niño por otros sistemas de representación más primarios, que constituyen precisamente las sub-categorías

1.2.1. Juego simbólico: Tareas que tengan que ver con formas gestuales y corporales de representación. Desde hacer mimo hasta representar cuentos	
1.2.2. Dibujo: Utilizar el dibujo como forma de representar e interpretar la realidad, (dibujar una historia, leer imágenes, expresar un deseo)	
	1.2.3.1. Léxico-semántico: nombrar, describir o interpretar, analizar conceptos, antónimos, sinónimos,...
1.2.3. Lenguaje oral.	1.2.3.2. Morfosintáctico: juegos relativos a la estructura de las frases, comprensión y uso de nexos, ...
	1.2.3.3. Fonético: ejercicios de discriminación fonética, pronunciación, distinción entre pronunciar algo correcta o incorrectamente,...

### **Dimensión 1.3. El aprendizaje del código**

---

<b>El aprendizaje del código: Enseñanza explícita del sistema alfabético</b>	
1.3.1. Habilidades metalingüísticas: Hacer ver al niño que la lengua oral tiene componentes y estructuras en tres niveles:	1.3.1.1. Conciencia léxica: contar el número de palabras que tiene una frase
	1.3.1.2. Conciencia silábica: romper las palabras en unidades menores aunque no tengan significado.
	1.3.1.3. Conciencia fonológica: hacer captar al niño la existencia del fonema
1.3.2. Enseñanza explícita del código	1.3.2.1 Enseñar las letras: nombrarlas reconocerlas, escribirlas, aprender el alfabeto,
	1.3.2.2. Enseñar el sistema de correspondencia fonema-grafema
	1.3.2.3. Enseñar palabras
	1.3.2.4. Enseñar frases
	1.3.2.5. Enseñar textos

---

### **Dimensión 1.4. Comprensión lectora**

---

<b>Comprensión lectora:</b> Tipos de actividades específicas para esta etapa de la enseñanza inicial de la lectura, siguiendo el esquema clásico. Tareas relacionadas con el trabajo sobre la comprensión, realizadas a partir de narraciones orales, visuales o escritas.	
1.4.1. Activar conocimientos previos: Estrategias que ponen en relación lo que vamos a leer con algo ya sabido por el niño, por ejemplo introduciendo el tema, pidiendo que hablen de él, etc.	
1.4.2. Interpretación del texto:	1.4.2.1. Microestructura: conociendo del significado de las palabras, reconocer palabras, trabajar el vocabulario a partir de la narración.
	1.4.2.2. Macroestructura (ideas principales): hacer comprender el texto en general, con tareas como hacer resúmenes, poner títulos a los textos, etc.
	1.4.2.3. Conocimiento sobre los textos: conocer las partes de un libro, título, índice, inventar un cuento ofreciendo algunas ayudas como “érase una vez”, “entonces ocurrió”
1.4.3. Procesos de autorregulación.	1.4.3.1. Planificar: hacer explícitas las intenciones, la meta de lectura, explicar el modo de lectura, las metas y objetivos de los personajes, etc.
	1.4.3.2. Supervisar las dificultades durante la lectura
	1.4.3.3. Evaluar lo comprendido

---



## 2. Principios

---

Principios: Aspectos generales que guían la enseñanza inicial de la Lengua Escrita

---

2.1. Construcción conjunta. Lectura compartida

---

2.2. Ofrecer modelos: maestro lector

---

2.3. Utilización de textos próximos

---

2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo

---

2.5. Creación de espacios para la

promoción del lenguaje escrito:

2.5.1. Aula con libros

---

2.5.3. Hablar de libros

---

2.5.4. Manejar libros

---

2.6. Hacer partícipe a la familia del lenguaje escrito. Traer y llevar libros del colegio a casa

---

2.7. Promover el intercambio de libros

---

2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura

---



## **ANEXO 3**

### **SISTEMA DE CATEGORÍAS DE RODRÍGUEZ Y CLEMENTE (2013B)**



### **Dimensión 1. Funciones del lenguaje escrito**

---

Tareas para que el niño encuentre sentido al aprendizaje del lenguaje escrito y aprecie las utilidades, ventajas y satisfacciones.	
1.1. Comunicarse con otros: Captar que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación:	1.1.1. Comunicarse por escrito con personas que están lejos (escribir y recibir cartas, e-mails,...) 1.1.2. Leer para otros, oralizar un escrito (leer cuentos, una receta, una carta,...)
1.2. Disfrutar de la cultura literaria: el placer de leer.	1.2.1. Narrar textos (Contar historias, cuentos, poesías,...) 1.2.2. Crear cuentos de forma oral y escrita (Inventar historias, narraciones, hechos de la vida cotidiana,...)
1.3. Obtener conocimiento e información:	1.3.1. Adquirir conocimientos (consultar libros, enciclopedias, internet,... para saber algo) 1.3.2. Seguir instrucciones (de un juego, una receta, para montar algún mueble de la clase,...) 1.3.3. Recordar (tomar y leer notas de recuerdo, como la lista de la compra,...)

---

### **Dimensión 2. El Lenguaje Escrito como sistema de representación**

---

Actividades que permiten ver el lenguaje escrito como un sistema para expresar nuestras ideas, deseos, etc. haciendo pasar al niño por otros sistemas de representación más primarios:	
2.1. Juego simbólico: Tareas que tengan que ver con formas gestuales y corporales de representación.	2.1.1. Mimo 2.1.2. Representaciones teatrales 2.1.3. Juego de roles en rincones 2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos
2.2. Dibujo: El dibujo como forma de representar e interpretar la realidad.	2.2.1. Expresar a través de dibujos (contar una historia, resumir un cuento,...) 2.2.2. Leer e interpretar imágenes
2.3. Lenguaje oral.	2.3.1. Léxico-semántico: nombrar, describir o interpretar, analizar conceptos, antónimos, sinónimos,... 2.3.2. Morfosintáctico: estructura de las frases, comprensión y uso de nexos,... 2.3.3. Fonético: discriminación fonética, pronunciación.

---

### **Dimensión 3. La enseñanza del código**

---

Se trata de la enseñanza explícita del sistema alfabético	
3.1. Habilidades metalingüísticas: Mostrar componentes y estructuras del lenguaje:	3.1.1. Conciencia léxica
	3.1.2. Conciencia silábica
	3.1.3. Conciencia fonológica
3.2. Enseñanza explícita del código	3.2.1 Enseñar el sistema de correspondencia fonema-grafema
	3.2.2. Enseñar las letras: nombrarlas, reconocerlas, escribirlas, aprender el alfabeto.
	3.2.3 Formar sílabas
	3.2.4. Enseñar palabras
	3.2.5. Enseñar frases
	3.2.6. Enseñar textos

---

### **Dimensión 4. Comprensión textual**

---

Tareas sobre la comprensión, realizadas a partir de narraciones orales, visuales o escritas.	
4.1. Activar conocimientos previos	
4.2. Interpretación del texto:	4.2.1. Microestructura: significado de las palabras, el vocabulario a partir de la narración.
	4.2.2. Macroestructura (ideas principales): resúmenes, poner títulos a los textos, etc.
	4.2.3. Conocimiento sobre tipos de textos
4.3. Procesos de autorregulación.	4.3.1. Planificar: hacer explícitas las intenciones, y metas de lectura
	4.3.2. Supervisar las dificultades durante la lectura
	4.3.3. Evaluar lo comprendido

---

### **Dimensión 5. Grafomotricidad**

---

Habilidades vinculadas al dominio gráfico de la escritura	
5.1. Presión necesaria para el trazo	
5.2. Direccionalidad del trazo	
5.3. Trazado de las letras	

---

## **ANEXO 4**

### **SISTEMA DE CATEGORÍAS UTILIZADO EN ESTA INVESTIGACIÓN**





### **Dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito**

Funciones del Lenguaje Escrito: Aspectos con los que pretendemos que el niño encuentre sentido al aprendizaje del lenguaje escrito y aprecie las utilidades, ventajas y satisfacciones que puede encontrar si domina este lenguaje.

1.1.4. Comunicarse con otros: Tareas por las que capte que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación que permite:	1.1.4.1. Comunicarse por escrito con personas que están lejos (escribir y recibir cartas, e-mails,...)
	1.1.4.2. Leer para otros, oralizar un escrito (leer cuentos, una receta, una carta,...)
1.1.5. Disfrutar de la cultura literaria: Tareas que lleven a valorar el placer de leer relatos maravillosos	1.1.5.1. Narrar textos (Contar historias, cuentos, poesías,...)
	1.1.5.2. Crear cuentos de forma oral y escrita (Inventar historias, narraciones, hechos de la vida cotidiana,...)
1.1.6. Obtener conocimiento e información Tareas que lleven a apreciar que con la lectura podrá obtener información de los libros, de internet, para:	1.1.6.1. Adquirir conocimientos (consultar libros, enciclopedias, internet, noticias... para saber algo)
	1.1.6.2. Seguir instrucciones (de un juego, una receta, para montar algún mueble de la clase,...)
	1.1.6.3. Recordar (tomar y leer notas de recuerdo, como la lista de la compra,...)

Ampliado por la autora sobre el original de Clemente et al. (2010)

### **Dimensión 1.2. El Lenguaje Escrito como sistema de representación**

Lenguaje escrito como sistema de representación: Actividades que permiten ver el lenguaje escrito como un sistema para expresar nuestras ideas, deseos, etc. Para ello se hace pasar al niño por otros sistemas de representación más primarios, que constituyen precisamente las sub-categorías

1.2.1. Juego simbólico: Tareas que tengan que ver con formas gestuales y corporales de representación. Desde hacer mimo hasta representar cuentos	1.2.1.1. Mimo 1.2.1.2. Representaciones teatrales 1.2.1.3. Juego de representación de roles 1.2.1.4 Visualizadores fonéticos o gestos
1.2.2. Dibujo: Utilizar el dibujo como forma de representar e interpretar la realidad, (dibujar una historia, leer imágenes, expresar un deseo)	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes (hacer un dibujo que cuente una historia, que resuma un cuento,...) 1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes
1.2.3. Lenguaje oral.	1.2.3.1. Léxico-semántico: nombrar, describir o interpretar, analizar conceptos, antónimos, sinónimos,... 1.2.3.2. Morfosintáctico: juegos relativos a la estructura de las frases, comprensión y uso de nexos,... 1.2.3.3. Fonético: ejercicios de discriminación fonética, pronunciación, distinción entre pronunciar algo correcta o incorrectamente,...

Ampliado por la autora sobre el original de Clemente et al. (2010)

### **Dimensión 1.3. El aprendizaje del código**

El aprendizaje del código: Enseñanza explícita del sistema alfabético

1.3.1. Habilidades metalingüísticas: Hacer ver al niño que la lengua oral tiene componentes y estructuras en tres niveles:	1.3.1.1. Conciencia léxica: contar el número de palabras que tiene una frase 1.3.1.2. Conciencia silábica: romper las palabras en unidades menores aunque no tengan significado. 1.3.1.3. Conciencia fonológica: hacer captar al niño la existencia del fonema
1.3.2. Enseñanza explícita del código	1.3.2.1 Enseñar el sistema de correspondencia fonema-grafema 1.3.2.2. Enseñar las letras: nombrarlas, reconocerlas, escribirlas, aprender el alfabeto, ... 1.3.2.3 Enseñar a formar sílabas 1.3.2.4. Enseñar palabras 1.3.2.5. Enseñar frases 1.3.2.6. Enseñar textos

Ampliado por la autora sobre el original de Clemente et al. (2010)

### **Dimensión 1.4. Comprensión lectora**

---

**Comprensión lectora:** Tipos de actividades específicas para esta etapa de la enseñanza inicial de la lectura, siguiendo el esquema clásico. Tareas relacionadas con el trabajo sobre la comprensión, realizadas a partir de narraciones orales, visuales o escritas.

---

1.4.1. Activar conocimientos previos: Estrategias que ponen en relación lo que vamos a leer con algo ya sabido por el niño, por ejemplo introduciendo el tema, pidiendo que hablen de él, etc.

---

1.4.2. Interpretación del texto:

1.4.2.1. Microestructura: conocimiento del significado de las palabras, reconocer palabras, trabajar el vocabulario a partir de la narración.

---

1.4.2.2. Macroestructura (ideas principales): hacer comprender el texto en general, con tareas como hacer resúmenes, poner títulos a los textos, etc.

---

1.4.2.3. Conocimiento sobre los textos: conocer las partes de un libro, título, índice, inventar un cuento ofreciendo algunas ayudas como “érase una vez”, “entonces ocurrió”

---

1.4.3. Procesos de autorregulación.

1.4.3.1. Planificar: hacer explícitas las intenciones, la meta de lectura, explicar el modo de lectura, las metas y objetivos de los personajes, etc.

---

1.4.3.2. Supervisar las dificultades durante la lectura. Realizar preguntas durante la lectura.

---

1.4.3.3. Evaluar lo comprendido. Realizar preguntas después de la lectura, pedir un dibujo que exprese el significado del texto, ...

---

Ampliado por la autora sobre el original de Clemente et al. (2010)

### **Dimensión 1.5. Escritura**

Tareas que tienen que ver con la realización de grafemas, de manera aislada o en contextos léxicos como frases o textos y con la composición escrita tanto libre como dirigida.		
1.5.1. <u>Grafomotricidad:</u> Aspectos relacionados con el aprendizaje de habilidades vinculadas al dominio de la escritura	1.5.1.1. Dominar la presión necesaria para el trazo	
	1.5.1.2. Aprender la direccionalidad del trazo	
	1.5.1.3. Ejercitar el trazado de las letras (copia de letras siguiendo)	
1.5.2. <u>Escritura-Ortografía:</u> Aspectos relacionados con la representación gráfica de distintos símbolos escritos	1.5.2.1. Letras	1.5.2.1.1. Copia independiente
		1.5.2.1.2. Copia con ayuda
		1.5.2.1.3. Dictado independiente
		1.5.2.1.4. Dictado con ayuda
		1.5.2.1.5. Creación independiente
		1.5.2.1.6. Creación con ayuda
	1.5.2.2. Sílabas	1.5.2.2.1. Copia independiente
		1.5.2.2.2. Copia con ayuda
		1.5.2.2.3. Dictado independiente
		1.5.2.2.4. Dictado con ayuda
		1.5.2.2.5. Creación independiente
		1.5.2.2.6. Creación con ayuda
	1.5.2.3. Palabras	1.5.2.3.1. Copia independiente
		1.5.2.3.2. Copia con ayuda
		1.5.2.3.3. Dictado independiente
		1.5.2.3.4. Dictado con ayuda
		1.5.2.3.5. Creación independiente
		1.5.2.3.6. Creación con ayuda
	1.5.2.4. Frases	1.5.2.4.1. Copia independiente
		1.5.2.4.2. Copia con ayuda
		1.5.2.4.3. Dictado independiente
		1.5.2.4.4. Dictado con ayuda
		1.5.2.4.5. Creación independiente
		1.5.2.4.6. Creación con ayuda
1.5.2.5. Textos	1.5.2.5.1. Copia independiente	
	1.5.2.5.2. Copia con ayuda	
	1.5.2.5.3. Dictado independiente	
	1.5.2.5.4. Dictado con ayuda	
	1.5.2.5.5. Creación independiente	
	1.5.2.5.6. Creación con ayuda	
1.5.3. <u>Composición escrita:</u> tareas que tienen que ver con la generación de textos escritos	1.5.3.1. Planificación: establecimiento de objetivos, metas y plan para llevar a cabo la escritura	
	1.5.3.2. Supervisión: preguntas encaminadas a favorecer que los alumnos vayan revisando el texto mientras se va a elaborando. Incitar a los alumnos a que reescriban el texto.	

	1.5.3.3. Evaluación: preguntas y acciones encaminadas a que los propios alumnos emitan juicios sobre sus composiciones.
1.5.4. <u>Convenciones sobre el texto escrito</u> : tareas que impliquen a los niños en el aprendizaje de distintas convenciones del lenguaje escrito	1.5.4.1. Mayúsculas y minúsculas
	1.5.4.2. Signos ortográficos
	1.5.4.3. Reglas ortográficas.

### **Dimensión 1.6. Procesos perceptivos y maduracionales**

Tareas que tienen que ver con la percepción de distintos elementos perceptivos y de maduración.	
1.6.1. <u>Discriminación auditiva</u>	1.6.1.1. Sonidos ambientales
	1.6.1.2. Sonidos onomatopéyicos
	1.6.1.3. Sonidos fonéticos
	1.6.1.4. Secuencias rítmicas
1.6.2. <u>Discriminación visual</u>	1.6.2.1. Discriminación de formas
	1.6.2.2. Discriminación figura-fondo
1.6.3. <u>Lateralidad</u>	
1.6.4. <u>Coordinación oculo-manual</u>	
1.6.5. <u>Esquema corporal</u>	

## **2. Principios**

<u>Principios</u> : Aspectos generales que guían la enseñanza inicial de la Lengua Escrita	
2.1. Construcción conjunta. Lectura compartida	
2.2. Ofrecer modelos: maestro lector	
2.3. Utilización de textos próximos	
2.4. Hacer captar el valor social de ser lector y el valor personal de ser lector autónomo	
2.5. Creación de espacios para la promoción del lenguaje escrito:	2.5.1. Aula con libros
	2.5.2. Rincón de lectura
	2.5.3. Hablar de libros
	2.5.4. Manejar libros
2.6. Hacer partícipe a la familia del lenguaje escrito. Traer y llevar libros o tareas del colegio a casa	2.6.1. Traer y llevar libros
	2.6.2. Traer y llevar tareas
	2.6.3. Leer cuentos en casa
	2.6.4. Participar del intercambio de libros
2.7. Promover el intercambio de libros	
2.8. Salidas a bibliotecas o centros de lectura	
2.9. Utilizar distintos tipos de textos	
2.10. Utilizar la biblioteca del centro	

Ampliado por la autora sobre el original de Clemente et al. (2010)



**ANEXO 5**

**CÁTALOGO DE A.T.A.S**





La Actividad Típica de Aula o A.T.A. constituye una actividad que se repite con regularidad a lo largo de la acción instructiva de los profesores (Lemke, 1997). Para Sánchez, García y Rosales (2010), las A.T.A.s se definen por un macro-objetivo que se subdivide en otros más concretos. A lo largo del análisis de los casos descritos en el ESTUDIO 2, se han detectado las siguientes A.T.A.s

A) ATAs instructivas: Estas tienen el objetivo fundamental de transmitir contenido escolar de diferentes formas:

- 1) Rutinas de iniciación a la clase: Esta A.T.A. se encuentra presente en todas las sesiones analizadas de todos los casos. Constituye una forma de iniciar la sesión diaria de trabajo en la que se realizan tareas como poner la fecha en la que se está, comprobar el tiempo que hace, pasar lista, comprobar que alumnos están y no están, contar cuántos niños y niñas están en la clase o en casa, etc. En realidad, cuando se realiza una actividad en forma de rutina, todas las tareas se repiten sistemáticamente en el mismo orden lo que permite a los alumnos anticipar qué es lo que se les va a demandar y exigir, de tal modo que aumenta su participación en las interacciones con los docentes. En todos los casos analizados, la primera rutina que se realiza es la selección del *protagonista del día*. Un alumno que se encarga de efectuar las tareas concretas que se demandan en esta actividad. Las rutinas de iniciación a la clase se erige como una de las A.T.A. en las que más se trabaja la lengua escrita de una manera funcional y contextualizada. Por ejemplo, aunque no ocurre en todos los casos, los niños leen el nombre de sus compañeros y el suyo propio para pasar lista, leen un listado con los días de la semana y seleccionan el que corresponde al día de la sesión, escriben la fecha, en algunos casos, la frase completa (“hoy es jueves día 7 de Mayo de 2014”, Clase 2 CASO 2) y en otros sólo algunas palabras correspondientes a los días de la semana o los meses. También se aprovecha la actividad para repasar vocabulario básico como los días de la semana, los meses del año o las estaciones. En ocasiones, los profesores incluyen otras rutinas, que repiten de forma sistemática y estable, como en el CASO 1, en el que la profesora incluye la lectura del abecedario dentro de las rutinas de iniciación a la clase.

- 2) Explicación de contenido escolar: Cuando aparece esta A.T.A. la profesora o profesor transmite de manera verbal distinto conocimiento escolar a los alumnos. En Educación Infantil, por las propias características evolutivas de los alumnos, este A.T.A. toma distintas formas: en algunos casos, la profesora lee un cuento que permite a los alumnos comprender de una forma cercana algún concepto escolar. Por ejemplo, en el CASO 1, la profesora utiliza un cuento para explicar a los alumnos el conteo inverso. En otros casos, se utiliza material visual además de cuentos o narraciones para explicar algún contenido escolar, por ejemplo en los CASOS 3 y 4, en los que bajo la narración global de “La vuelta al mundo en 80 días”, las profesoras a partir de soporte visual, imágenes, explican los rasgos característicos de algunas ciudades del mundo y de su cultura. En otros casos, la explicación toma el formato clásico en el que la profesora, de manera verbal, transmite diferentes ideas sobre un tema en concreto.
  
- 3) Explicación a través de la experimentación: Este A.T.A. constituye una variante del anterior, sin embargo, creemos que por sus características puede considerarse un A.T.A. diferente. Cuando aparece una actividad de este tipo, un adulto, bien un maestro o un padre (CASO 2), explica mediante un experimento sencillo algún tipo de contenido escolar para responder a una determinada pregunta que alguno de los niños se ha formulado, por ejemplo ¿Pueden cambiar las flores de color? ¿Por qué se pone marrón una manzana abierta? ¿Qué pasa si como con las manos sucias? La utilización de este tipo de fórmula para responder a la curiosidad de los alumnos puede responder a una visión constructivista de la transmisión del conocimiento y por tanto puede darnos alguna pista acerca de cómo la profesora concibe y estructura sus clases.
  
- 4) Realización de tarea individual: esta actividad consiste en la ejecución por parte de los alumnos de las distintas demandas por parte del profesor. Se puede trabajar diverso contenido escolar como conocimiento del entorno, conocimiento lógico matemático, lengua escrita, etc. En el trabajo que nos ocupa, cuyo objetivo es analizar cómo los docentes enseñan la lengua escrita, en los mapas de A.T.A.s se han señalado aquellas actividades en los que el contenido escolar a transmitir corresponde con la lectura y escritura, pero no constituye un A.T.A. diferente. Cuando hablamos de Realización de tarea

individual, el profesor demanda a los alumnos que realicen distintas tareas de forma individual, frecuentemente corresponde a un trabajo en la mesa con un papel o el libro de texto delante.

- 5) Realización de tarea en grupo: Esta actividad es similar a la anterior con la salvedad de que en este caso, la demanda de ejecución de la tarea es en grupo. No quiere decir solamente que los alumnos deban realizar actividades de trabajo cooperativo, sino que mientras los alumnos permanecen todos juntos la profesora demanda la ejecución de tareas que puede realizar un alumno mientras el resto observa, escucha e incluso participa. La separación entre Realización de Tarea en grupo y Tarea individual responde a la necesidad de conocer cómo es transmitido el contenido escolar.
- 6) Realización de tarea con TIC: Esta actividad es similar a las dos anteriores con la salvedad de que se trata trabajo específico sobre soporte TIC, cuyo objetivo fundamental es trabajar habilidades de alfabetización digital con los alumnos.
- 7) Recitado de poesía: En esta A.T.A. el profesor insta a los alumnos a que se aprendan y reciten una poesía. Aunque aparece de forma frecuente en las clases analizadas toma distintos formatos: en algunos casos se comienza la enseñanza de una poesía desde el principio, en otros casos se trata de que los alumnos reciten, bien en grupo, bien de forma individual, una poesía que han estado aprendiendo.
- 8) Asamblea narrativa: Esta actividad es muy frecuente en Educación Infantil y pretende que los alumnos expliquen, cuenten o narren hechos de la vida cotidiana o algún cuento que saben. Tiene un formato eminentemente oral y en ella los profesores interpelan a los alumnos a través de preguntas para que construyan narraciones cada vez más complejas. En definitiva, se trata de un intercambio comunicativo en el que el peso principal recae sobre los alumnos que son ayudados por los maestros.
- 9) Lectura en voz alta: En este A.T.A. como su propio nombre indica, media un texto que es leído en voz alta por alguien. Adopta distintos formatos, puede ser el adulto el que lleve el peso principal de la lectura y los alumnos escuchan, o pueden ser los niños los que leen en

voz alta para el adulto. Aunque se han denominado de igual forma ya que en ambos casos media un texto escrito que es leído para otros, el objetivo principal para el profesor es diferente: en el primer caso se persigue que los alumnos disfruten, comprendan o aprendan algo, y en el segundo caso, el objetivo principal puede complementarse además con el de que los alumnos practiquen la lectura.

- 10) Lectura individual: Cuando la profesora utiliza este A.T.A. está demandando a los alumnos que disfruten del acto individual de lectura. No se demanda ni lectura en voz alta, ni se comparte lo que se lee, solamente los alumnos cogen un material impreso, libro o periódico, y lo leen de forma particular.
- 11) Visionado de película: La proyección de películas o narraciones en formato visual es frecuente en Educación Infantil, permite a los alumnos acceder al contenido narrativo de una forma lúdica, sencilla y amena para ellos. Habitualmente, aunque no siempre, las profesoras realizan preguntas, afirmaciones y observaciones que facilitan que los alumnos puedan comprender lo que están viendo.
- 12) Realización de mapa conceptual: Esta actividad, realizada en gran grupo, pretende que los alumnos con ayuda del profesor completen un mapa con el contenido que están trabajando en la Unidad Didáctica, de tal manera que los alumnos puedan recordar qué es lo que han aprendido, qué es lo que les queda por aprender y qué es lo que desearían aprender sobre el tema tratado. Sólo ha aparecido en los casos 3 y 4, dónde se trabaja con metodología de proyectos.
- 13) Psicomotricidad: Cuando aparece esta actividad, las profesoras demandan a los alumnos que realicen distintas acciones psicomotrices. Habitualmente tiene lugar en un contexto y situación diferente al resto de acciones que tienen lugar en el aula. En algunos casos se trabaja además la estimulación de los órganos fonarticulatorios como parte de la actividad psicomotriz (CASO 4).
- 14) Utilización de la biblioteca del centro: Esta A.T.A. responde a una acción específica sobre el fomento de la lectura en la que los alumnos y su profesora se desplazan a la biblioteca del centro y trabajan conceptos relacionados con las normas de funcionamiento y

utilización de las bibliotecas, como préstamo y devolución de libros, ojear y manejar libros, etc.

15) Juego libre por rincones: Este A.T.A., presente en la mayoría de las aulas de Educación Infantil observadas, responde a la necesidad infantil de actividad y juego, de tal forma que los profesores invitan a los alumnos a que disfruten, en ocasiones libremente en otras de forma más dirigida, de las distintas zonas del aula destinadas a diferente contenido escolar como lectura, lógico-matemático, juego simbólico, construcciones, ciencia, etc.

16) Momento higiénico-alimenticio: En esta actividad el objetivo fundamental es que los alumnos aprendan hábitos de higiene y alimentación a la vez que responden a sus necesidades básicas. Es en este momento de la jornada escolar cuando los profesores animan a los niños a ir al baño, lavarse las manos, y comer su almuerzo. Está presente en todas las sesiones analizadas en todos los casos, aunque con una duración variable en ellas, dependiendo, fundamentalmente, de la edad de los alumnos con los que se trabaja.

B) A.T.A.s Organizativas: El objetivo fundamental de estas A.T.A.s es gestionar la actividad de aula para que la transmisión de contenido escolar sea efectiva.

1) Explicación de la tarea: En esta actividad la profesora expone a los alumnos qué es exactamente lo que deben hacer para completar una serie de tareas.

2) Organización para la tarea: Cuando aparece esta actividad, la profesora gestiona a los alumnos para que puedan realizar una tarea concreta, tiene que ver con la organización de los alumnos para que puedan realizar diferentes tareas en grupos diferenciados.

3) Preparación para el recreo: En esta ATA la profesora demanda a los alumnos que se organicen para salir al patio de recreo, se demanda a los alumnos que guarden sus tareas, se pongan los abrigo, hagan una fila y esperen a salir al recreo. No aparece en todas las ocasiones, en algunos casos, la salida al recreo es

inmediata, cuando la profesora dice que es hora de salir los alumnos automáticamente saben lo que tienen que hacer con lo cual no se dedica un tiempo específico a la misma.

- 4) Recogida: Este ATA tiene lugar al finalizar la jornada escolar y, como su nombre indica, trata de que los alumnos guarden el material utilizado en su sitio, recojan los elementos que hayan utilizado, se pongan los abrigos y hagan una fila para esperar a salir. Al igual que ocurría en el A.T.A. anterior, en este caso, también hay ocasiones en las que parece tan automatizado que con que la profesora anuncie que es hora de salir los niños ejecutan todas las tareas previstas para antes de salir.

**ANEXO 6**

**PROTOCOLO DE ENTREVISTAS SOBRE CREENCIAS**





- ¿Considera que hay una edad para enseñar a leer y escribir? ¿Cuál?
  - ¿Esta edad está indicada por claves psicológicas (Desarrollo del niño), por aspectos culturales (Presiones de las familias, del contexto, nivel cultural), por indicaciones legislativas?
- ¿Cuándo comienza Ud. a desarrollar el tema de la lengua escrita con sus alumnos? ¿Por qué? ¿Cómo lo hace?
- ¿Realiza actividades de fomento de la lectura (p.e. libro viajero)? ¿Cuáles?
- ¿Cree que es importante la utilización de la biblioteca en el periodo de aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Podría enumerar tipos de actividades que realiza en su aula para enseñar a leer? (preguntar en que curso esta y que diga las que lleva a cabo en ese curso)
  - ¿A cuáles da más importancia en ese curso?
- ¿Qué tipos de actividades considera necesaria e imprescindibles en la enseñanza de la lengua escrita en todo el proceso (no solo en ese curso)?
- ¿Qué materiales utiliza Ud. para enseñar a leer?
- ¿Cómo tiene organizado su aula? ¿Cómo organiza a sus alumnos?
- ¿Utiliza TIC para enseñar a leer a sus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Le parece interesante trabajar de manera individual este contenido escolar o en grupo? ¿Podría decirme las razones?
- ¿Cómo evalúa a sus alumnos habitualmente en relación a la lengua escrita?
- ¿Cuál cree que es el papel del profesor en la enseñanza de la lengua escrita en Educación Infantil/Primaria?
- ¿Cree que alguna teoría del aprendizaje en especial explica mejor cómo se aprende y debe enseñarse el lenguaje escrito?
- ¿Cree que es importante implicar a las familias en la enseñanza de la lengua escrita? ¿Por qué? ¿Cómo?



**ANEXO 7**

**PROTOCOLO DE ENTREVISTAS SOBRE LA PRÁCTICA**



- ¿Cómo ha trabajado Ud. la lengua escrita en esta clase?
- ¿Ha utilizado Ud. TIC en esta clase? ¿Por qué?
- ¿Qué materiales ha utilizado?
- ¿Cómo va a evaluar lo que sus alumnos aprendan hoy?

