



Universidad de Valladolid

Enseñanza de la lengua escrita en Educación Infantil en un CRA: Observación de estrategias docentes

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Infantil

Autora: Rebeca Gilbaja Cabrero

Tutora académica: M^a Ángeles Martín del Pozo

Curso 2014/2015

RESUMEN

El aprendizaje de la lengua escrita es uno de los conocimientos más importantes que se adquieren en los primeros años de escolaridad. Sin embargo es una tarea complicada. Asimismo, el maestro tiene un papel fundamental en esta tarea porque es el principal referente para el niño y porque le guía en su desarrollo.

El objetivo principal de este trabajo es observar e identificar las estrategias que utilizan las maestras en un determinado contexto, exactamente en un Centro Rural Agrupado (CRA). Para ello, se ha dividido el trabajo en dos grandes apartados. El primero de ellos es la fundamentación teórica que servirá como base para la observación que se llevará a cabo en el segundo apartado. El segundo es una observación de un aula unitaria donde se aplicará la teoría anterior y se intentarán confirmar los objetivos propuestos.

PALABRAS CLAVES

Lengua escrita, enseñanza-aprendizaje, niveles de desarrollo, estrategias del maestro, escuela rural, aula unitaria, observación descriptiva

ABSTRACT

Written language learning is one of the most important skills which are acquired in the first years of the schooling. However, it is a difficult task. Moreover, the school-teacher has a fundamental role in this task because they are the main referent for the child and they guide them in their development.

The main target of this work is to observe and identify the strategies used by school-teachers in the specific context of a grouped rural school. For this purpose, this work has been divided in two big parts. The first one presents the theoretical foundations, which will serve as a base to the observation described and discussed in the second part.

KEYWORDS

Written language, teaching and learning, development levels, teacher's strategies, rural school, unitary classroom, descriptive observation.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	1
3. Competencias.....	2
4. Justificación del tema.....	3
5. Fundamentación teórica.....	4
5.1. ¿Qué es el lenguaje escrito?.....	4
5.1.1. Escribir.....	4
5.1.2. Leer.....	5
5.1.3. Interrelación y diferencia entre escribir y leer.....	5
5.1.4. ¿Cuándo empezar el aprendizaje de la lengua escrita? El problema de la madurez.....	6
5.2. Constructivismo y la enseñanza del lenguaje escrito.....	8
5.3. Niveles de desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita.....	9
5.3.1. Etapas evolutivas en la reconstrucción del lenguaje escrito.....	9
5.3.2. Procesos a nivel cognitivo.....	12
5.4. La lengua escrita en el currículum de Educación Infantil.....	13
5.4.1. Objetivos.....	13
5.4.2. Contenidos.....	13
5.4.3. Criterios de evaluación.....	14
5.5. La lengua escrita en el aula.....	15
5.5.1. Papel del maestro en la enseñanza de la lengua escrita.....	15
5.5.2. Métodos para la enseñanza de la lengua escrita.....	17
5.5.3. Usos de la lengua escrita.....	18
5.6. La escuela rural.....	19
6. Contexto, metodología y resultados.....	22
6.1. Descripción del contexto.....	22
6.1.1. El centro.....	22
6.1.2. Métodos utilizados en el aula para la enseñanza de la lengua escrita.....	23

6.2. Metodología.....	26
6.2.1. Metodología: investigación cualitativa.....	26
6.2.2. Instrumentos para la observación.....	28
6.2.3. Recogida de datos.....	29
6.2.4. Temporalización.....	29
7. Exposición y análisis de los resultados de la observación.....	30
7.1. Observación de las estrategias utilizadas.....	30
7.1.1. Maestra 1.....	30
7.1.2. Maestra 2.....	32
7.2. Análisis de los resultados.....	33
7.3. Conclusiones de los resultados.....	35
8. Conclusiones generales.....	37
9. Bibliografía.....	39
10. Anexos	
Anexo 1: Transcripciones	
Anexo 2: Tabla de análisis de las estrategias	

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado muestra las diferentes estrategias y metodologías que dos maestras determinadas utilizan en el proceso de enseñanza de la lengua escrita a los alumnos¹ de Educación Infantil que, en el caso de un Centro Rural Agrupado (CRA), están en un mismo aula. Los métodos que llevan a la práctica son ligeramente diferentes a los que se ponen en marcha cuando los alumnos de la clase pertenecen al mismo nivel educativo. Esto es debido a la dificultad añadida que tiene trabajar con distintos niveles además de los que incluye una misma etapa de educación.

La estructura de este trabajo es la siguiente. En primer lugar aparecen los objetivos que se pretenden con este trabajo y las competencias del grado en Magisterio de Educación Infantil que se tratan de desarrollar. Se sigue con una fundamentación teórica en la que se explican todos aquellos aspectos necesarios para comprender la posterior investigación de observación descrita. En la siguiente parte, se dedica un apartado a conclusiones y una valoración acerca del trabajo y los objetivos cumplidos.

2. OBJETIVOS

- Observar la metodología que se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en un aula unitaria.
- Identificar las estrategias que usan las maestras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.
- Comprobar la viabilidad de las estrategias del maestro propuestas por Fons (2004)².

¹ A lo largo del presente trabajo se opta por el masculino como género no marcado para facilitar la lectura y sin ánimo de exclusión, tal y como recomienda la normativa de la Real Academia Española (RAE).

² Estas estrategias se explican en el apartado 5, fundamentación teórica.

3. COMPETENCIAS

La normativa de Grado Adaptación Bolonia, Graduado en Educación Infantil, establece unas determinadas competencias generales y específicas. Las que se pretenden desarrollar con este trabajo son las siguientes:

1. Tener la capacidad de aplicar los conocimientos al trabajo de manera profesional a través de la defensa y resolución de problemas.
2. Ser capaz de interpretar y reunir los datos necesarios para, más adelante, reflexionar sobre ellos desde el punto de vista social, científico y ético.
3. Poder transmitir ideas, información, problemas y soluciones a los demás.
4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
5. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

Por otro lado, las competencias específicas del área del lenguaje escrito y que están relacionados con este trabajo son las que aparecen a continuación:

1. Fomentar el acercamiento de los niños a la lengua escrita.
2. Conocer los distintos usos y registros de la lengua.
3. Fomentar y animarles a desarrollar el lenguaje escrito.
4. Conocer y poner en práctica diferentes recursos para fomentar la lengua escrita.

4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El desarrollo y aprendizaje del lenguaje escrito es uno de los aspectos más importantes que deben fomentarse en la etapa de Educación Infantil, por ello he decidido realizar una investigación acerca del papel que tiene el maestro en este proceso en un CRA donde los alumnos de los tres cursos de Educación Infantil están en el mismo aula.

Por otra parte, el dominio del código escrito es fundamental para que los niños adquieran los conocimientos necesarios sobre cualquier ámbito escolar con la finalidad de alcanzar un aprendizaje óptimo y enriquecedor que le permita una total autonomía a lo largo de su vida, tanto en el ámbito cotidiano como en el profesional.

Finalmente, y a nivel más personal, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita es uno de los temas del desarrollo cognitivo del niño que más me interesa, porque considero que un maestro ha de estar muy preparado para que la base que se forma en los pequeños esté bien consolidada.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este apartado recoge todos los aspectos teóricos referentes a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. En primer lugar, se aborda el tema de la lengua escrita y su relación con la lectura. En segundo lugar, se trata desde la perspectiva constructivista. En tercer lugar, aparecen los niveles o etapas por los que transcurre el desarrollo de la lengua escrita en los niños. Posteriormente, en cuarto lugar, se puede ver la importancia que se le da en el currículum de Educación Infantil. En quinto lugar se trata la lengua escrita dentro de un aula de Infantil, visto desde el papel del maestro, los métodos que pueden utilizar y los usos que se le puede dar. Por último, en sexto lugar, se habla de la escuela rural porque es el contexto donde se ha realizado la observación descriptiva.

5.1. ¿QUÉ ES EL LENGUAJE ESCRITO?

En el presente apartado se exponen las diferencias y similitudes que tienen los dos procesos que están relacionados con la lengua escrita, leer y escribir, y las modificaciones que han sufrido a lo largo del tiempo. Asimismo, se muestra la interrelación que hay entre ambos procesos y cuándo se debe empezar con la enseñanza de la lengua escrita.

5.1.1. Escribir

Fons (2004)³ afirma que no es lo mismo el lenguaje escrito que escribir, a pesar de que en la vida cotidiana se nombra uno y otro sin ninguna distinción. La escritura es la forma, es decir, son todos los caracteres y convenciones no alfabéticas y el sistema de notación alfabética, como por ejemplo, los signos de puntuación o las mayúsculas. Por otro lado, el lenguaje escrito es el instrumento, es decir, es aquello que está regido por las formas del discurso. Por lo tanto, nos podemos encontrar una enorme variedad de ejemplos.

³ Voy a basarme en este trabajo aunque pueda parecer una fuente lejana en el tiempo, pero es en realidad la más reciente y completa acerca de la didáctica de la lengua en Educación Infantil. Este trabajo monográfico será citado con frecuencia en el trabajo.

Escribir es “el proceso mediante el cual se produce el texto escrito” (Fons, 2004, p. 22). Esta producción es en el ámbito de la elaboración o creación de lo que se escribe, algo que implica por sí mismo que el receptor del mensaje piense acerca de lo que el emisor quiere transmitir. Además, es un proceso que no sólo se centra en plasmar en el papel letras y signos, sino que pretende, como ya se ha mencionado, realizar un significado global y preciso para un público usando el código de la escritura. No obstante, esta creencia no ha estado vigente siempre, de hecho hay quienes defienden aún la caligrafía frente al mensaje que se quiere enviar a través del lenguaje escrito, es decir, frente a todo el proceso que se requiere para elaborarlo. En la producción y construcción de un texto escrito intervienen aspectos de notación gráfica, aquellos relacionados con el lenguaje, y los discursivos.

La lengua escrita posibilita el acceso a los contenidos de las diferentes áreas que no son lingüísticas, mejora la comprensión de los contenidos, fomenta las habilidades de lectura y escritura en el rendimiento escolar y permite reflexionar acerca de las posibilidades de los diferentes tipos de textos (Tolchinsky & Simó, 2001). A lo largo del presente trabajo se utilizará lengua escrita para referirnos a leer y escribir a la vez.

5.1.2 Leer

El proceso que va ligado a escribir es leer, término definido por Fons (2004) como el proceso que nos permite comprender un texto escrito. Como ya hemos visto, la visión que tenemos acerca del lenguaje escrito ha sufrido variaciones a lo largo de los años, lo mismo ocurre con el concepto de leer. Ahora sabemos que se trata de comprender lo que está escrito. Es algo obvio que no deja lugar a dudas, pero antes no era así, se relacionaba más con la habilidad que se tiene de decodificar el texto, coincidiendo con el pensamiento de Molina (2007), ya que también define este proceso como comprensión lectora.

5.1.3. Interrelación y diferencia entre escribir y leer

Una vez definidos ambos conceptos fundamentales para este trabajo, es también importante saber que los dos están interrelacionados entre sí, ya que, siguiendo con el pensamiento de Fons (2004), los dos procesos se refieren a un mismo hecho de conocimiento que es el texto escrito. Sin embargo, antiguamente se diferenciaban como

dos procesos totalmente diferentes distinguiendo, así, las actividades de lectura de aquellas que eran de escritura. Se tenía la concepción de que los niños primero aprendían a leer y, más tarde, a escribir. Más adelante, se denominó a este proceso como *lectoescritura* entendiendo los dos procesos como una misma actividad dividida en dos fases, donde leer era lo contrario a escribir, era “el derecho y el revés de un mismo aprendizaje” (Fons, 2004, p.19). Se pensaba que leer era recibir algo y escribir, producir.

Actualmente, ha cambiado la forma de pensar acerca de ambos procesos y se sabe que una persona tiene dos posiciones distintas con respecto a un texto, posee el rol de lector o de escritor. Por ello, es importante destacar que están relacionados entre sí y que se pueden y deben enseñar de forma conjunta en los centros escolares.

5.1.4. ¿Cuándo empezar el aprendizaje de la lengua escrita? El problema de la madurez

Desde siempre nos hemos preguntado cuándo se debe enseñar a leer y escribir a los niños. Hay que tener en cuenta, como afirma Fons (2008) que saber realizar estos dos procesos no es simplemente conocer y dominar el código, ya que de esta manera sería un analfabeto funcional, es decir, sería capaz de descodificar un texto pero no de comprenderlo.

Al tratarse de un aprendizaje tan complejo se deben seguir diferentes procesos, los cuales son: planificar el texto partiendo de un determinado tema, seguidamente textualizar para darle forma y, por último, revisarlo por si hay que realizar algún cambio. No obstante, esto no es lo único necesario para aprender el lenguaje escrito, es importante adquirir también los usos de la sociedad en la que se vive.

El proceso de aprender a escribir es lento, se necesita tiempo para que se adquiera correctamente. Lo normal y más adecuado es dar un margen de tres años para aprender el lenguaje escrito, es decir, entre los cuatro y los siete años estando en contacto con textos y con adultos que los utilicen. Esta autora afirma que el condicionante de este aprendizaje y sus posteriores es la metodología que se utiliza o el cómo se realiza esta adquisición de conocimientos.

El problema de la madurez de los niños para aprender el lenguaje escrito es algo que se viene dando desde hace mucho tiempo y han surgido dos ideas contrapuestas, la concepción biologista y la concepción propuesta por Vygotsky.

Una de ellas es la denominada, según Domínguez & Barrio (1997), concepción biologista. Defiende que debe existir una serie de prerequisites, principalmente neurológicos, que han de llegar hasta un cierto nivel de desarrollo para que el aprendizaje escrito sea posible y para que la enseñanza sea útil. Desde este punto de vista, el desarrollo va por delante del aprendizaje, por lo que resulta totalmente inútil que los alumnos aprendan algo cuando su organismo todavía no está preparado.

La segunda forma de ver las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje es la adoptada por Vygotsky (1979, citado por Domínguez & Barrio, 1997) que es, como he afirmado anteriormente, totalmente contraria a la ya mencionada. Esta concepción considera que el aprendizaje está por delante del desarrollo, como afirma en su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El desarrollo madurativo de un niño se muestra en su proceso dinámico y no como algo ya pasado, como afirma la concepción biologista. Aquí la intervención de un adulto es algo fundamental para un óptimo desarrollo del individuo y, además, no es necesario que espere a que el niño llegue a un grado determinado del desarrollo real, sino que es la interacción entre ambos lo que hará que se consiga. De este modo se alcanzarán unos conocimientos y un aprendizaje más significativo y eficaz.

No obstante, en el aprendizaje de la lengua escrita, no sólo interviene el nivel de maduración y desarrollo del individuo, sino que también tenemos que tener en cuenta las características del entorno en cuanto a las posibilidades que se le ofrezcan para poder lograr el aprendizaje. Como afirman los autores mencionados, hay que hablar de madurez de un niño en concreto con sus propias características, tanto genéticas como personales y sociales, para aprender conocimientos con una maestra determinada que utiliza cierta metodología. De este modo, se refuta la idea de la concepción biologista defendida por autores como Downing (1974, citado por Domínguez & Barrio, 1997) donde hay que esperar a que el niño alcance un grado de desarrollo.

5.2. CONSTRUCTIVISMO Y LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

El enfoque constructivista en escritura es, como afirman Tolchinsky & Simó (2001), una concepción de aprendizaje, donde lo que le interesa al maestro son las condiciones que se dan para la enseñanza con el fin de facilitarlas, esto se hace desde la convicción de que cada alumno es capaz de construir su propio conocimiento.

Para ello es fundamental, según Díez (1999), conocer el punto de partida de los alumnos y respetarlo para que el aprendizaje que adquieran sea mucho más significativo y duradero. Además, es necesaria la interacción entre el maestro y los niños para que éstos puedan construir sus conocimientos. No obstante, aunque el profesor tenga un rol bastante importante en este proceso, el niño es el gran protagonista y el objetivo es conseguir que forme de manera autónoma sus aprendizajes.

Además, Fons (2004) añade que mediante este enfoque, el aprendizaje equivale a la elaboración de una representación, la construcción de un modelo propio realizado por el niño, ya que, de este modo, el aprendizaje será más significativo.

Asimismo, afirma que poseemos una red de esquemas de conocimiento, los cuales son representaciones de lo que una persona sabe acerca de algún aspecto del conocimiento adquirido en un momento determinado. Esto nos sirve para establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos con la posibilidad de modificar lo anterior y asentarlos, pudiendo atribuir, también, significados propios y personales a lo aprendido.

De este enfoque se derivan ciertos principios, propuestos por Tolchinsky *et al* (2001), que sirven de orientación a los maestros:

1. “Hay que enseñar con letra de palo.” Este tipo de letra es con el que los niños escriben antes de ir a la escuela, por eso también se debe promover.
2. “No se corrigen los errores.” Éstos son el fruto de la exploración y experimentación, por lo que los niños deben ser conscientes de ellos para ser capaces de corregirlos por ellos mismos.
3. “La ortografía no es importante.” Las cuestiones de ortografía tienen una gran fuerza social, que otros aspectos relacionados con la construcción de textos no tienen. No obstante, toda nuestra preocupación tendrá que estar en que los alumnos escriban sin ninguna restricción todo lo que quieran.

4. “Cada uno va a su aire.” Este factor se desarrolla en dos ámbitos, en relación con la organización del aula donde cada niño puede ir donde quiera; relacionado con las diferencias individuales del alumnado; y respecto a la forma de cómo se oponen o conjugan los aspectos sociales con los individuales en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.
5. “No se usan libros de texto.” Es más positivo para el aprendizaje de los niños que sean ellos los que produzcan sus propios textos para obtener, así, una gran variedad de recursos.
6. “No hay tiempo.” Este aspecto viene dado por el anterior, por la utilización de libros de texto que quitan tiempo de otras actividades de mayor interés para los niños, como la exploración, experimentación o la observación, entre otras.
7. “Sólo se puede trabajar así con niños motivados.” Cuanto más motivado esté un niño más interés tendrá y mejor será el resultado obtenido y los aprendizajes adquiridos.

5.3. NIVELES DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Los niveles del lenguaje escrito se pueden diferenciar en dos, descritos por un lado por Ferreiro y Teberosky (1979) y por otro lado por Fons (2004) y Domínguez & Barrio (1997). Los que definen la etapa evolutiva del lenguaje y los que indican el proceso a nivel cognitivo en el que se encuentra el niño en lo referente al lenguaje escrito, respectivamente.

5.3.1. Etapas evolutivas en la reconstrucción del lenguaje escrito

Fons (2004, pp. 26-30) hace un pequeño resumen acerca de los cinco niveles o etapas establecidos por Ferreiro y Teberosky (1979) en cuanto a la descripción evolutiva del desarrollo del lenguaje escrito en los niños de entre cuatro y siete años. A continuación detallaré cada uno de los niveles, los cuales aparecen de forma resumida en la figura 1.

1. Primer nivel: escritura indiferenciada.

En este nivel, los niños realizan círculos, rayas y diferentes formas con el objetivo de escribir. Consideran que todo aquello que no es un dibujo es un texto escrito, es como describe la autora, escritura por oposición. Además, los niños asignan a la escritura la función de designar y es una imitación de las escrituras de los adultos.

2. Segundo nivel: escritura diferenciada.

En esta etapa aparecen letras o pseudoletas, en este momento de su desarrollo, los niños ya saben las letras y no sólo utilizan dibujos para escribir. La autora diferencia tres hipótesis, la primera de ellas es la de cantidad, en la que los niños saben que en una palabra ha de haber más de una letra; la segunda es la de variedad interna, hay que poner letras diferentes, aunque estén repetidas en una misma palabra; y, por último, la de variedad externa, en la cual los niños cambian el orden de las letras para escribir palabras diferentes.

3. Tercer nivel: etapa silábica.

Ha de aparecer al menos una letra por cada sílaba que posee la palabra. Esta etapa es un gran salto, ya que establece correspondencia entre lo que escribe y lo que suena, es decir, hay una relación entre la escritura y la palabra sonora. En esta etapa se establecen dos hipótesis, en primer lugar está la silábica cuantitativa, en la cual se hace corresponder una letra a cada sílaba sin necesidad de que tenga un valor convencional; la otra hipótesis es la denominada silábica cuantitativa, en ésta la letra que aparece escrita, realmente está en la sílaba sonora. Esta última hipótesis es más avanzada que la primera. Además, suelen escribir más vocales, ya que son más sencillas de representar.

4. Cuarto nivel: etapa silábico-alfabética.

En ésta los niños ya comienzan a escribir más de una grafía para cada sílaba sonora. Es el paso medio entre la etapa silábica y la siguiente, a ojos de un adulto puede parecer que faltan letras pero es un nivel en el que los alumnos están reconstituyendo el puzle de la escritura.

5. Quinto nivel: etapa alfabético-exhaustiva.

Ésta es la última, los niños son capaces de escribir todos los sonidos que posee la palabra, no obstante, pueden aparecer ciertos problemas, como la segmentación, la cual no se puede apreciar por la secuencia oral; las sílabas complejas o inversas, son complicadas por el hecho de que tienen asimilado el sistema consonante-vocal y cuando éste varía surgen los problemas; y las faltas de ortografía, los niños de estas edades escriben con un sistema de ortografía natural y no con el convencional.

A continuación, la figura 1 resume estos niveles y muestra una serie de ejemplos extraídos de Fons (2004, pp. 26-30).

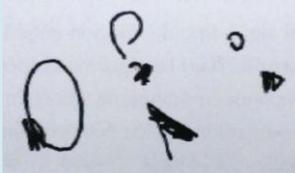
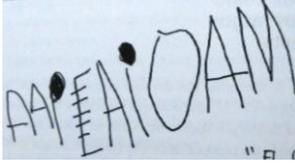
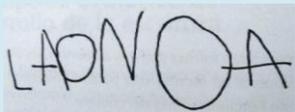
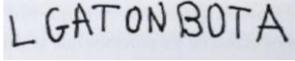
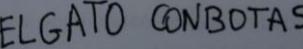
NIVEL O ETAPA DE DESARROLLO		EJEMPLOS
INDIFERENCIADA	Escritura por oposición, dibujan círculos, rayas... Imitación de la escritura adulta.	
DIFERENCIADA	Aparecen pseudoletas. Hipótesis: cantidad, variedad interna y variedad externa.	
SILÁBICA	Relación entre la palabra escrita y la sonora. Hipótesis: silábica cuantitativa y cualitativa.	
SILÁBICO-ALFABÉTICA	Escriben más de una grafía por cada sílaba sonora.	
ALFABÉTICO-EXHAUSTIVA	Escriben todos los sonidos. Problemas: segmentación, sílabas complejas y ortografía.	

Figura 1: Niveles o etapas evolutivos del lenguaje escrito. Fuente: elaboración propia a partir de Fons (2004)

5.3.2. Procesos a nivel cognitivo

Tras la lectura de los libros de Fons (2004) y Domínguez & Barrio (1997) se pueden establecer tres procesos a nivel cognitivo en cuanto al aprendizaje y la utilización del lenguaje escrito. En la gráfica aparecen en la cúspide el nivel más bajo y en la base el más alto o complejo:

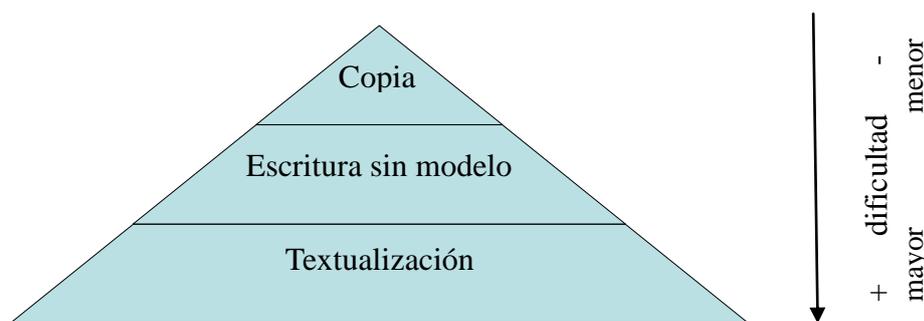


Figura 2: Procesos del lenguaje escrito a nivel cognitivo. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la copia se refiere a la escritura basándose en un modelo a seguir, por lo que no permite apreciar exactamente el nivel en el que se encuentra el niño.

En el segundo nivel, en la escritura sin modelo los niños han de realizar las actividades sin un patrón o una referencia en la que puedan fijarse. Gracias a este tipo de ejercicios, se puede observar la reconstrucción del lenguaje oral al escrito y, en caso de que sea un texto, la capacidad de segmentación que posee el niño.

Por último, el proceso más complejo es la textualización en el que los alumnos han de elaborar un texto siguiendo las fases indicadas anteriormente de las cuales este nivel es la segunda. Para comenzar con este nivel se realiza la textualización en gran grupo y en voz alta hasta que dominen el mecanismo y, posteriormente, se da la textualización pura, es decir, los niños han de realizarla de forma individual.

5.4. LA LENGUA ESCRITA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

El lenguaje escrito, como hemos visto anteriormente, es uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que han de realizar los niños en la etapa de Educación Infantil. Por ello, en el 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*, se mencionan como objetivos principales los siguientes:

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

El área tres del currículum de Infantil, Lenguajes: Comunicación y Representación, es el que abarca los objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con este tema, desarrollados a continuación.

5.4.1. Objetivos

Los objetivos que están relacionados con el lenguaje escrito son los siguientes:

1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

8. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.

5.4.2. Contenidos

En cuanto a éstos, el bloque de contenidos que trata directamente el lenguaje escrito es el primero, “Lenguaje verbal”, en el segundo apartado “Aproximación a la lengua escrita”. Está subdividido en diferentes bloques: “Desarrollo del aprendizaje de la escritura y la lectura” y “Los recursos de la lengua escrita”.

5.4.3. Criterios de evaluación

Con éstos se comprueban los progresos que los niños han alcanzado a lo largo de su etapa en Educación Infantil. Los criterios que están relacionados con la lengua escrita son:

16. Identificar las letras en nombres y palabras conocidas y usuales. Leer y escribir nombres, palabras y frases sencillas y significativas.

17. Mostrar interés por jugar con las letras y escribir palabras utilizando mayúsculas y minúsculas.

18. Escribir aplicando los códigos convencionales en el aula, con orden y cuidado.

22. Participar en la creación de sencillas historias y poesías, rimas, y otros juegos lingüísticos.

Díez de Ulzurum (1999) marca ciertos objetivos, obtenidos del currículum de educación, que los alumnos han de conseguir al finalizar el curso en el que se encuentren. No obstante, es necesario tener en cuenta la realidad en la que están inmersos los niños, así como las cualidades y capacidades de éstos, adaptándose a la diversidad del aula.

En cuanto a los niños del primer curso de Educación Infantil, han de estar en la etapa de escritura diferenciada, que se explicará en siguientes apartados del presente trabajo, y han de saber escribir su nombre. Además, han de utilizar en todo momento las mayúsculas.

Los alumnos que terminen el segundo curso deben encontrarse en la etapa de escritura silábica.

Por último, los niños de tercero de Infantil han de saber escribir su nombre y apellidos, estar en la etapa silábico-alfabética y, además, introducirse a la letra minúscula.

5.5. LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA

La finalidad de un maestro es que los alumnos absorban todos los conocimientos que se transmiten en el aula. Para ello, como se puede ver a continuación, los profesores, tienen un papel específico, unos recursos y métodos que utilizar y diferentes usos, gracias a los cuales se puede expresar al máximo el lenguaje escrito.

5.5.1. El papel del maestro en la enseñanza de la lengua escrita

El maestro tiene un papel fundamental a la hora de guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, además es el mediador entre ambos sirviendo de dinamizador y puente de éstos (Vargas, 2012). Asimismo, el maestro ha de intervenir, corregir, animar, reforzar, solucionar problemas y dudas dando cualquier tipo de oportunidad a los niños.

Por otro lado, Fons (2004), añade tres finalidades específicas del papel que ejerce el maestro en el aula:

1. Conocer el punto de partida de cada niño, partiendo de los conocimientos previos del alumnado. Esta tarea, tal y como indica la autora, no es nada fácil. En primer lugar porque cada individuo es particular y diferente a los demás y, en segundo lugar, porque el punto de partida no es estable. Además, también se debe a que, como indica Llamazares & Alonso-Cortés (2009), el nivel de conocimiento de cada niño varía en función del ambiente familiar, los factores personales o los ambientales, es decir, según el contexto en el que se encuentre. Este proceso permite al maestro acercarse totalmente a los niños y conocerlos a fondo de forma individual y grupal.

Con respecto a la escritura, Fons (2004) hace referencia a otras estrategias imprescindibles que serán las utilizadas para la observación más adelante:

- Estimular a los niños y valorar los intentos. Esto implica un trabajo más duradero por parte del maestro pero más provechoso.
- Saber esperar. De esta forma el maestro estará continuamente en activa escucha hasta que se creen las condiciones precisas.
- La interpretación de respuestas, da como resultado diferentes maneras de actuación frente a lo que el niño conoce acerca del lenguaje escrito.

2. Intervenir para facilitar los aprendizajes. Sólo se puede realizar una vez que se han conocido el punto de partida de los alumnos. En este proceso el maestro ha de ofrecer determinadas situaciones de aprendizaje que hagan que el alumnado avance. Para ello, utilizará dos estrategias diferentes:
 - Formular retos asequibles, planificados con anterioridad que actúen como estímulos para avanzar en la lengua escrita, ya que si siempre se hace lo mismo, se convierte en rutina y los alumnos no progresan.
 - Orientarlos hacia la búsqueda de soluciones, para resolver un problema como una pregunta del maestro u otro alumno, una confrontación de distintas soluciones o porque quieren hacer algo que aún no pueden hacer.
3. Hacer de modelo como escritor experto. La capacidad que tienen los niños de captar e imitar todo lo que ven es algo que se debe aprovechar. Actuar como modelo puede ser de dos formas:
 - En silencio, es decir, los niños ven que el maestro está escribiendo sin decir lo que pone en voz alta al mismo tiempo, cuyo fin es que sean conscientes de la concentración que se requiere para ello.
 - En interacción con los alumnos, determinando y textualizando lo que tiene que escribir y, posteriormente, corrigiéndolo con los alumnos,

También vamos a hacer referencia al papel del adulto frente al lenguaje oral, como un proceso que actúa de forma indirecta en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. De forma inconsciente, los adultos, tanto maestros como el resto que están en contacto con el niño, ayudan de tres formas diferentes a los pequeños cuando están aprendiendo el lenguaje oral. Estas modalidades fueron definidas por Cazden (1989, citado por de Diego, 1996) y son la instrucción directa, el uso de modelos y el andamiaje. Serán utilizadas para el análisis de la observación del proceso de enseñanza de la lengua escrita posteriormente en este trabajo.

1. La instrucción directa. Es la forma de ayuda en la que el adulto enseña explícitamente, es decir, introduce en el niño formas convencionales del lenguaje con el fin de que éste las utilice a menudo. Un ejemplo sería “di hola”.
2. El uso de modelos. Los adultos son los referentes del lenguaje de los pequeños, de tal forma que los adultos se convierten en guías constantes para el aprendizaje y la

construcción del lenguaje de los niños. El adulto, en este caso, no corrige directamente el error del niño, sino que introduce la palabra o expresión correcta en una frase más adelante; por ejemplo si el niño dice “he ponido la mesa” el adulto después dirá “has puesto muy bien la mesa”. No se pretende que el niño lo copie rápidamente, sino que vaya corrigiendo los errores con el tiempo.

3. El andamiaje. Es el proceso donde el adulto adapta el nivel de competencia de los niños a lo que los adultos enseñan para que éstos puedan participar en la conversación. De tal forma que, a través de este método de ayuda, el adulto utiliza ciertas estrategias para orientar al niño en el lenguaje.

Se pueden distinguir dos tipos de andamiaje, el primero de ellos es el vertical, mediante el cual, el adulto se encarga de ir haciendo preguntas para que el niño hable más; y el segundo es el secuencial, utilizado en juegos y rutinas donde su naturaleza les ofrece un gran marco de apoyo para el aprendizaje del lenguaje.

5.5.2. Métodos para la enseñanza de la lengua escrita

En el aula se pueden utilizar diferentes métodos a la hora de enseñar la lengua escrita a los alumnos. Éstos han ido variando a lo largo del tiempo y han causado una polémica que se denomina con el nombre de “Querrela de los métodos”

Existen, como afirma Domínguez & Barrio (1997), tres tipos de métodos para enseñar el lenguaje escrito, el sintético, el analítico y el mixto, desarrollados a continuación.

El más antiguo es el método sintético, a través del cual se comienza por las unidades mínimas del lenguaje, de tal forma que para escribir se debe realizar la unión entre varios elementos aprendidos de manera separada, es decir, una síntesis. En caso de que las unidades sean fonemas el método es fónico, si son letras el método es alfabético y si se trata de sílabas, es silábico.

Otro de los métodos es el analítico, con él se empieza por las unidades del lenguaje más complejas y amplias, como las palabras, unidades léxicas, unidades sintácticas y oraciones. De esta forma, los niños serán los encargados de analizarlas hasta llegar a las relaciones entre fonema y grafema. Hay diferentes métodos dentro de éste cuya diversidad proviene del punto de partida o del camino que se realiza hasta el análisis.

Por último están los métodos mixtos, los cuales surgieron por la discusión entre los anteriores. A su vez se diferencian entre los métodos cuyo punto de partida es sintético, ya sea fónico o silábico, y los que tienen el punto de partida analítico o global, que son los más utilizados. Un claro ejemplo de este tipo de métodos es el que se utiliza en prácticamente en todos los centros, “Letrilandia”, el cual aparecerá detallado en la contextualización de la observación realizada en un aula unitaria en el presente trabajo.

Vargas (2012) añade que la metodología mixta es la más adecuada para que se dé un óptimo desarrollo del lenguaje escrito, ya que facilita el desarrollo de las dos vías de acceso al código, las cuales son la indirecta o fonológica, por medio del método sintético, y la directa o léxica, a través de los métodos analíticos.

5.5.3. Usos de la lengua escrita

Existen, fundamentalmente, tres usos del lenguaje escrito según Tolchinsky (1990): el uso práctico, el uso científico y el uso literario, desarrollados a continuación.

El uso práctico tiene como objetivo principal la utilidad. Esto es así porque es el utilizado para poder vivir de forma autónoma, puesto que abarca los principales aspectos para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana que se dan en una sociedad alfabetizada. Aquellas personas que no poseen este uso del lenguaje se denominan analfabetas funcionales. Un ejemplo para llevarlo al aula sería pasar lista o la realización de control de asistencia a los rincones.

El uso científico es aquel a través del cual se utiliza la escritura como medio de potenciar el conocimiento en el sentido más amplio y, además, tiene acceso a más información. Fundamentalmente es el uso que tiene el aspecto de poder que le da el saber leer y escribir. Asimismo, gracias a éste es posible el contraste, análisis, exploración, entre otras acciones, de lo que aparece escrito. Por otro lado, es importante tener en cuenta el hecho de adecuar y adaptar el texto a una determinada circunstancia con el fin de que el lector pueda comprender lo que está escrito. Tolchinsky (1990) denomina este uso de la lengua como función metalingüística, ya que se refiere al lenguaje a través del lenguaje. Como ejemplo de este uso de la lengua escrita sería elaborar una receta donde aparezcan los ingredientes y su elaboración.

El uso literario hace referencia a los aspectos y contenidos relativos a la belleza, como por ejemplo, los estéticos o los poéticos, cuya finalidad principal es transmitir los sentimientos y emociones a través del lenguaje provocando, en ciertas ocasiones, mundos imaginarios, aludiendo, así, a lo onírico. A través de este uso se trata de llevar a los niños al lenguaje de los libros. Se puede llevar a cabo, por ejemplo, con actividades como inventarse el final de un cuento.

No obstante, cabe señalar que esta clasificación no es del todo cerrada, ya que hay textos que no podemos asignarlos a un solo uso, sino que se encuentran entre dos, como por ejemplo, como destaca la autora, los textos instructivos.

5.6. LA ESCUELA RURAL

Se dedica este último apartado de la fundamentación teórica para describir la escuela rural, puesto que la observación que se va a llevar a cabo, tendrá lugar en este contexto.

Comenzamos por la descripción de la escuela rural, es un centro que se encuentra en localidades de pocos habitantes, por lo general, y que está poco valorada por el contexto en el que se encuentran. No obstante, tiene numerosas ventajas, entre ellas están que los alumnos de menor edad imitan a los mayores y esto hace que se desarrollen más rápidamente en todos los ámbitos. Además, el alumnado es más autónomo y cooperativo (Bustos, 2010).

La situación de la escuela rural ha variado con respecto a épocas anteriores debido a las corrientes migratorias, la nueva era informática, la transformación que se tiene acerca de la mujer o los medios de comunicación, entre otros factores (Bustos, 2009). Gracias a los inmigrantes, la población de los pueblos ha rejuvenecido y ha provocado un ligero aumento de la natalidad, provocando así, el aumento de la demanda de plazas en escuelas rurales.

Es un hecho innegable que tanto las escuelas como los maestros tienen en sus manos continuar con la identidad de los pueblos o llevarlas al cambio. Es un gran esfuerzo, como afirma el autor, ya que el maestro debe adaptarse en sus concepciones, actitudes y su formación como docente.

La escuela rural tiene la enorme necesidad de estar en pleno contacto con el contexto, por lo que los maestros han de conocerlo y valorar el entorno en el que se encuentran, las tradiciones autóctonas, las creencias y los lenguajes de las comunidades incluyéndolo en el currículo escolar.

Es cierto el dicho “si la escuela se cierra, el pueblo se muere”. El colegio es un condicionante fundamental que mantiene al pueblo en pie, esto es así porque los niños son el futuro y sin ellos no se puede seguir adelante.

Algunas desventajas de los CRA son, por ejemplo, que el profesorado que imparte educación en un centro unitario no está preparado para ello, ya que desconoce el entorno y no ha sido formado para trabajar con alumnos de diferentes niveles educativos, según afirma Barba (2006). No obstante, una vez dentro de este contexto el docente se enriquece mucho, ya no sólo como maestro, sino también como persona.

La coordinación entre las distintas aulas de un mismo curso dentro de un Centro Rural Agrupado (CRA) es prácticamente nula y viene únicamente de los libros y el método que se utiliza. En estos centros se da un problema, y es que en un mismo curso escolar es posible que pasen varios maestros interinos, lo cual, perjudica el aprendizaje y desarrollo de los niños por el cambio de normas, reglas y rutinas. Sería beneficioso para los alumnos ponerse de acuerdo en ciertos aspectos.

Para concluir este apartado, la enseñanza de la lengua escrita en este contexto es un tema bastante complicado, como se podrá observar en el análisis de la segunda parte de este trabajo. Lo primero, y fundamental, es saber en qué nivel está cada alumno. Esto puede llevar a la desesperación puesto que aún teniendo varios cursos, es posible tener muchos niveles de desarrollo, lo cual dificulta la enseñanza y el consiguiente aprendizaje por parte de los niños. Es muy importante, sobre todo en este aspecto, tal y como señala Barba (2006), la ayuda y colaboración de las familias para trabajar la lengua escrita también en casa con el fin de reforzarlo.

Resumen y conclusión de la fundamentación teórica:

En esta fundamentación teórica que ahora concluye se han recogido argumentos y modelos de diversas fuentes, entre ellas la teoría que servirá como base para la posterior observación que se desarrollará a continuación (apartado 5.5.1. el papel del maestro). Se ha tratado el tema del lenguaje escrito enfocado desde diversos puntos de vista, como son su definición, la importancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y cómo se lleva a cabo en el aula, es decir, el rol que tiene el maestro. También se han presentado los métodos que se pueden seguir para enseñar y los diferentes usos que tiene el lenguaje escrito. A continuación se aplicará lo tratado hasta ahora con el fin de observar y describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en un aula unitaria de Educación Infantil.

6. CONTEXTO, METODOLOGÍA Y RESULTADOS

6.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Para contextualizar el trabajo describimos la localización geográfica y las características físicas tanto del centro en que se desarrolla la observación, como del aula determinada. Además, se describirán los diferentes métodos que utilizan en el colegio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

6.1.1. El centro

El centro donde se llevará a cabo esta investigación es un CRA localizado en un pueblo al norte de la provincia de Segovia. Integrado por un total de ocho localidades, hoy en día solamente hay centros educativos en cuatro de ellas por falta de niños en esos pueblos. Las localidades son pequeñas y escasamente pobladas a causa de la bajada de la natalidad y la emigración, sobre todo a la ciudad. En los últimos años han llegado varias familias inmigrantes lo que provoca un ligero aumento de la demanda en los centros de estas localidades.

La cabecera del CRA está situada en un pequeño pueblo que cuenta con 650 habitantes aproximadamente, de los cuales tan sólo veinte niños están en edad escolar. La mayor parte de la población trabaja en el sector agrícola y ganadero, por lo que tienen un nivel socioeconómico medio. Este centro fue elegido por la elaboración del Prácticum II en él durante los meses de febrero a mayo. Este colegio en la actualidad cuenta con, aproximadamente, 20 alumnos.

La investigación se lleva a cabo en un aula unitaria formada por un total de 9 alumnos que pertenecen a primero, segundo y tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Hay cuatro, cuatro y un alumnos respectivamente. Además, hay dos maestras en el aula, la tutora que también es la secretaria del centro, y una de apoyo que acude los lunes y los jueves el día completo.

6.1.2. Métodos utilizados en el aula para la enseñanza de la lengua escrita

En este contexto, se puede observar que las maestras utilizan fundamentalmente dos estilos de enseñanza a través de dos métodos diferentes, uno mixto y otro analítico.

El primero de ellos es un método mixto, “Letrilandia”, mencionado anteriormente. Estos libros se basan en un método creativo mediante el cual los alumnos aprenden el proceso del lenguaje escrito. Sigue una metodología motivadora para los pequeños, puesto que transforma las letras en personajes del país de las letras, un mundo totalmente imaginario a través de los cuentos. Gracias a las historias que cuentan se presentan los sonidos de las letras y, además, se explican determinados aspectos de la lengua española que tienen cierta complejidad de una forma sencilla para los niños (ver imágenes 1 - 3).



Imagen 1: libro de Letrilandia



Imagen 2: personajes



Imagen 3: actividad

Este método se utiliza con los alumnos de segundo y tercero de Infantil puesto que son los que están empezando a leer. Los de primero tienen otro libro de una editorial diferente con el que se trabajan los prerrequisitos a través de actividades de grafomotricidad en las que se inician las vocales de una forma sencilla, como se puede observar en las imágenes 4 y 5.



Imagen 4: libro de lectoescritura



Imagen 5: actividad

Este método, además de enseñar las grafías de las letras, tiene actividades de copia de modelos como el que aparece a continuación. Este tipo de ejercicios fomenta la atención de los niños acerca de cómo son los objetos, lo que favorece la copia de la grafía de las letras más adelante. Un ejemplo es el siguiente:

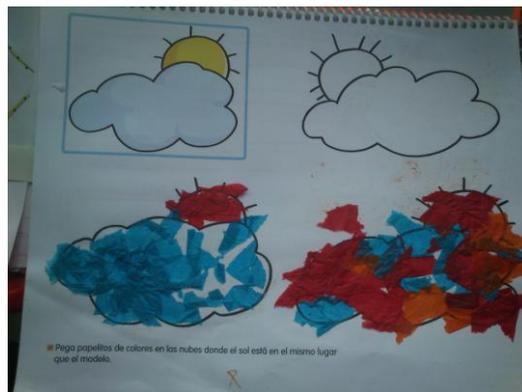


Imagen 6: actividad de copia de modelo

El papel que ejerce la maestra a la hora de la puesta en práctica de este método es el siguiente. En primer lugar, al comienzo de cada letra, se lee el cuento en el aula. Se hace para todos los alumnos, aunque los más pequeños no vayan a adquirir un firme aprendizaje, les servirá para ir conociendo las diferentes letras. Seguidamente, en el ordenador ven el vídeo de la letra con su respectiva canción, lo cual les motiva y gracias a ello aprenden diferentes palabras que empiezan por la letra determinada. Posteriormente se realizan las fichas propuestas por el método en el que incluyen diferentes modalidades tanto para trabajar el trazo de cada letra, como para conocer la utilización que posee en las distintas palabras. Este método también sirve para comenzar a leer.

El segundo método es sintético, ya que con él se empieza por las unidades más simples del lenguaje, como en este caso son las sílabas. En el aula hay un puzle que consiste en unir las sílabas para formar la palabra que indica el dibujo, tal y como indica la imagen 7.



Imagen 7: juego sílabas

A la hora de enseñar a escribir las primeras letras y palabras a los más pequeños del aula, por ejemplo en la construcción del nombre, la maestra coge la mano del niño y la guía para que realice el trazo correctamente. Ella en ningún momento maneja la mano del pequeño, solamente le indica por dónde seguir en caso de que se bloquee o vaya por el camino equivocado.

Una vez que ya conocen todas las letras o la gran mayoría el procedimiento varía, la maestra no les guía con la mano, sino con el fonema de cada una de las letras que posee la palabra. En el apartado “Exposición y análisis de los resultados de la observación” se pueden encontrar algunos ejemplos. La maestra, generalmente, procura no decir la letra directamente para que sea el alumno el que, con sus conocimientos, consiga decir cuál es y escribir su grafía. En caso de que no se haya presentado aún esa letra, la profesora sí que la escribe en la pizarra para que la copie, explicándole cómo se hace para que lo aprenda.

6.2. METODOLOGÍA

La metodología que se va poner en marcha para la observación de las estrategias de la maestra sigue las pautas de la investigación cualitativa. En concreto está centrada en una observación descriptiva para la recogida de los datos en el aula.

6.2.1. Metodología: investigación cualitativa

La metodología que se va a llevar a cabo para conseguir los objetivos propuestos anteriormente está basada en una investigación de tipo cualitativa. El objetivo de dicha investigación es, tal y como afirman Rodríguez, Gil & García (1996) interpretar la realidad y comprenderla según la entienden los participantes de los contextos que se estudian en ella. Los resultados obtenidos se deben compartir con el fin de que sean utilizados para el conocimiento científico.

Además, Blaxter, Hughes & Tight (2000) indican que este tipo de investigación describe de forma científica el objeto a investigar sin utilizar datos numéricos y de una manera abierta y sensible hacia el individuo.

Asimismo, Mendoza (2011) añade que estas investigaciones comprenden descripciones de diferentes situaciones, personas o cualquier otro objeto a investigar de forma detallada, basado en una búsqueda naturalista donde los datos que se recogen no intervienen no entorpecen el funcionamiento cotidiano del contexto en el que se trabaja. Siendo así, un proceso riguroso, activo y sistemático.

Esta investigación cualitativa se pondrá en práctica mediante un estudio de caso, el cual consiste en, según Blaxter et al. (2000) “centrar el proyecto en un ejemplo particular o en varios ejemplos” (p.84).

Se ha escogido el estudio de casos para la realización de esta investigación porque según Blaxter, Hughes & Tight (2008) es prácticamente el mejor método para conseguir los objetivos que se plantean en una investigación a pequeña escala. Asimismo, permite que el investigador se centre en uno o en pocos ejemplos donde el punto de partida puede ser un contexto con el que se tenga relación, como es en este caso la escuela, exactamente, la etapa de Educación Infantil en un contexto concreto y elegido por sus características de organización interna.

Con el objetivo de obtener una buena recogida de datos, se pondrá en marcha una observación descriptiva, una de las funciones básicas a la hora de usar un determinado instrumento de evaluación, tal y como indica Aragón (2010). Ésta consiste en describir una situación concreta, registrando, así, el mayor número de observaciones con diversos métodos, como los vídeos o las fotografías. Asimismo, nos muestra una visión general del contexto.

Se ha escogido este tipo de observación por los objetivos propuestos y por las características del contexto. Asimismo, se pretende describir una realidad determinada en un contexto específico recogiendo el mayor número de datos que sean posibles.

6.2.2. Instrumentos para la observación

Para llevar a cabo un registro de la observación descriptiva, con la finalidad de saber cuáles son las estrategias que utilizan las maestras de un aula unitaria a la hora de enseñar la lengua escrita a los alumnos, se ha elaborado una tabla en la que aparecen los ítems que se quieren observar. Están basados en el papel del maestro según Fons (2004), explicado con anterioridad en el apartado 5.5.1. La figura 3 recoge esos ítems.

ESTRATEGIAS	EJEMPLOS MAESTRA 1	EJEMPLOS MAESTRA 2
Conocer el punto de partida		
Estimular para que intenten escribir		
Valorar los intentos de escritura		
Saber esperar		
Interpretar las respuestas		
Intervenir		
Formular retos asequibles		
Orientar en la búsqueda de soluciones		
Hacer de modelo escritor en silencio		
Hacer de modelo escritor interactuando		

Figura 3: Estrategias del maestro. Fuente: elaboración propia a partir de Fons (2004)

Justificamos la elección de estos ítems para ser incluidos en la observación.

- Conocer el punto de partida es uno de los procesos más importantes y no sólo en este ámbito. Esto es así porque es necesario conocer los conocimientos previos de cada uno de los niños para saber por dónde empezar a enseñar los nuevos contenidos y reforzar aquellos que no comprenden. Por ello, creo conveniente analizarlo con el fin de comprobar si las maestras en este contexto determinado lo tienen en cuenta.

- La estrategia de estimular a los alumnos es algo que siempre se debería hacer con el objetivo de que éstos se sientan motivados para escribir, algo que en muchas ocasiones a los niños no les gusta porque “no les parece divertido”.

- Valorar cada uno de los intentos hace que la estimulación mencionada anteriormente aumente y escriban de una forma más segura y con mayor convencimiento de que sí que son capaces de hacerlo.

- El maestro ha de intervenir en cada uno de los aprendizajes que el alumnado adquiere para guiarle y construir una sólida base, lo mismo sucede en el lenguaje escrito, el profesor ha de proponer a los alumnos actividades y retos que, teniendo en cuenta los conocimientos previos, sean asequibles. Asimismo, orientará a los alumnos en la búsqueda de las diferentes soluciones que un problema pueda tener.

- Igual de importante es hacer de modelo, por lo que forma parte de las estrategias escogidas para observar. Es fundamental por el hecho de que los niños imitan todo lo que hacen los adultos y, aprovechando estas situaciones, podrán desarrollar el lenguaje escrito con mayor facilidad.

6.2.3. Recogida de datos

Los datos han sido recogidos tomando notas en un cuaderno de las interacciones que se producen en el aula entre la maestra y los alumnos. Esta recogida se ha efectuado de tal modo por la imposibilidad de grabar en vídeo o audio las conversaciones ya que la clase producía eco y no se comprendía lo que decían los niños. No obstante, esto no ha sido un obstáculo para captar cada uno de los diálogos que se pueden ver transcritos en el anexo 1.

6.2.4. Temporalización

La realización de la investigación dará comienzo las primeras semanas del periodo de prácticas, es decir, a partir de la última semana del mes de febrero. Comenzando por una observación en el aula de la metodología que la maestra lleva a cabo a la hora de impartir el lenguaje escrito a los alumnos de Infantil, la cual aparece reflejada más adelante. A continuación, proseguirá la investigación con la observación descriptiva de las estrategias que utilizan las maestras.

Se llevará a cabo la investigación en el CRA, en el cual están los niños de los tres cursos en el mismo aula, de tal forma que será más sencilla la observación puesto que no será necesario el cambio de aulas para este fin.

La observación descriptiva del proceso de enseñanza de la lengua escrita terminará coincidiendo con el final del periodo de prácticas, es decir, tendrá una duración de 12 semanas, en las cuales se tomarán anotaciones acerca de la metodología que la maestra utiliza a la hora de enseñar a los pequeños utilizando la figura 3 comentada anteriormente.

En este apartado que concluye se han recogido todos aquellos datos referentes al contexto en el que se ha desarrollado la observación descriptiva, así como la metodología empleada, los instrumentos utilizados y cómo se han extraído los datos. Además de el espacio temporal en el que ha tenido lugar dicha investigación.

El próximo apartado presenta y discute los datos que se han recogido, su respectivo análisis y las conclusiones, siempre en relación con los objetivos propuestos al inicio de este trabajo.

7. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

En este apartado se presentan las interacciones que han sido recogidas para la observación, recogidas en una planilla (anexo). En segundo lugar, serán analizadas detalladamente para conseguir los objetivos propuestos al inicio del presente trabajo.

7.1. OBSERVACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LAS MAESTRAS

Una vez observada la metodología del aula y extraídas varias muestras de las interacciones que han mantenido las maestras con los alumnos, se procede a clasificarlas. Se hará en base a la teoría de Fons (2004) descrita en el apartado 5.5.1. el papel del maestro en la enseñanza de la lengua escrita. Servirá de ayuda también la planilla detallada en los instrumentos de la investigación (figura 3). El análisis detallado de todos los datos recogidos, se encuentran en la tabla del anexo 2, en este apartado sólo aparecen comentadas.

7.1.1. Maestra 1

En primer lugar comenzaré por las estrategias que ha utilizado una de las maestras (maestra 1) en las diferentes interacciones que ha tenido con los alumnos. Los diálogos se pueden ver en la tabla del anexo 2. He podido observar en sus

conversaciones las estrategias que Fons (2004) menciona en su libro.

Las estrategias que más utiliza son intervenir y orientar al alumno en la búsqueda de soluciones. La maestra interviene en el proceso de escribir de los alumnos con el objetivo de guiarles en aquello que están haciendo para que lo hagan correctamente y aprendan, como por ejemplo cuando le anima a seguir escribiendo porque ve que el alumno está bloqueado y le dice: “¿después cuál va?” (Fragmento 1). Su principal finalidad es que el niño continúe con lo que está haciendo. También se puede observar una clara intervención en el siguiente diálogo (Fragmento 5):

- Maestra: lee lo que pone ahí por favor.

- Niño: carra.

- Maestra: ¿querías poner carra?

- Niño: no.

- Maestra: ¿qué querías poner?

- Niño: carta.

- Maestra: muy bien.

Gracias a que la maestra le corrige de esta forma, el niño puede comprobar por sí mismo que no lo está haciendo bien y lo puede corregir.

La maestra 1 les orienta en la búsqueda de soluciones poniéndoles diferentes ejemplos a las dudas que tienen los pequeños para que sean ellos los que se den cuenta de sus errores y el aprendizaje sea mayor, como ocurre cuando había que escribir una palabra con el sonido /g/ pero decían /x/ (Fragmento 1):

- Maestra: ¿Después cual va?

- Hugo: La g.

- Maestra: ¿Cómo suena?

- Hugo: /x/.

- Maestra: pero en Hugo suena suave, como un gato, (lo hace) ¿a ver todos? Suena como el ronroneo de un gato /g/.

- Hugo: pero el gato hace miau.

- Maestra: ¿y cuando ronronea?

- Hugo: ahí sí, hace /x/.

En este ejemplo se puede observar claramente que el objetivo de la maestra es que sean conscientes de cómo suena cada letra y cómo se escribe.

Además, formula retos asequibles a los niños, como son escribir su nombre en la pizarra, pedir a un alumno que escriba su apellido o escribir cuatro medios de comunicación. También les estimula para que intenten escribir animándoles de la siguiente forma: “piensa, tú sabes, si has sabido escribir televisión está chupado para ti.” Con frases de este tipo los niños se sienten más motivados para escribir y hace que les atraigan las actividades de lengua escrita.

No obstante, el resto de estrategias no las utiliza demasiado, ya que, como se puede ver en la tabla del anexo 2, solamente se ha recogido un ejemplo de cada una de ellas.

7.1.2. Maestra 2

En segundo lugar están las interacciones de la maestra 2 que, como se puede apreciar en la tabla del anexo 2, son más escasas. Aún así, utiliza las estrategias que Fons (2004) propone.

Una de las estrategias que más pone en práctica es conocer el punto de partida. Esto no lo hace de forma intencionada, puesto que es la propia niña la que le da pistas acerca de los conocimientos previos del lenguaje escrito, como se puede observar en la siguiente conversación (Fragmento 2):

- Marta: profe, quiero escribir el nombre de mi papá. Empieza por la i mira Iiiiignacio. Y termina por la o, Inganaciooooo.
- Maestra: fenomenal Marta, escríbelo, si tienes dudas me preguntas.

A pesar de que sea la alumna la que dé pie a esta situación, la maestra lo utiliza para evaluarla y conocer cuál es el nivel que tiene con respecto a la lengua escrita.

Al igual que la maestra 1, orienta a los alumnos en la búsqueda de soluciones, en este caso, además de poner ejemplos, pide ayuda al resto de alumnos para que sean los mismos compañeros los que resuelvan las dudas que les pueden surgir como en este caso (Fragmento 2):

- Niña: seño, después de la i, ¿cuál va?
- Maestra: espera que se lo preguntamos a Hugo que sí que lo sabe. Hugo, en Ignacio, ¿qué letra va después de la i?
- Hugo: La g de Hugo.

De esta forma, la maestra no es la que da la respuesta directamente, sino que al

implicar a otro niño con dicha letra en su nombre, la niña se puede sentir más segura en el proceso de la lengua escrita puesto que es algo que puede realizar con facilidad.

Esta maestra, es una persona que tiene mucho apego hacia sus alumnos, lo que hace que el hecho de valorar los intentos de escritura de los pequeños no le sea una tarea costosa y es algo que se puede comprobar en la tabla del anexo 2, como por ejemplo cuando les dice “¡pero qué bien!”, “¡fenomenal!” o “¡lo estás haciendo genial!” (Fragmento 2). De esta forma los niños no pierden interés en seguir escribiendo y cada vez lo harán con mayor entusiasmo.

El resto de estrategias, al igual que la maestra 1, solamente las ha utilizado una vez, excepto una de ellas que no ha sido recogida en las anotaciones, el saber esperar. Algo tan importante como cualquier otra de las estrategias propuestas.

Ambas maestras utilizan las mismas estrategias con los alumnos de cuatro y cinco años, sin distinción de edad adaptándose al nivel de cada niño de forma individual. No obstante, con el alumnado de tres años no sólo no utilizan las estrategias, sino que no desarrollan su capacidad de lenguaje escrito con actividades complementarias más allá del libro de prerrequisitos que aparece en el apartado 6.1.2.

7.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se muestra un gráfico (figura 4) que resume los resultados obtenidos a partir de la observación realizada que servirá como guía para el posterior análisis. Las siglas que aparecen hacen referencia a las estrategias de la siguiente manera:

- CCP: conocer el punto de partida.
- E: estimular para que intenten escribir.
- VI: valorar los intentos de escritura.
- SE: saber esperar.
- IR: interpretar las respuestas.
- I: intervenir.

- FRA: formular retos asequibles.
- OBS: orientar en la búsqueda de soluciones.
- MS: hacer de modelo escritor en silencio.
- MI: hacer de modelo escritor interactuando.

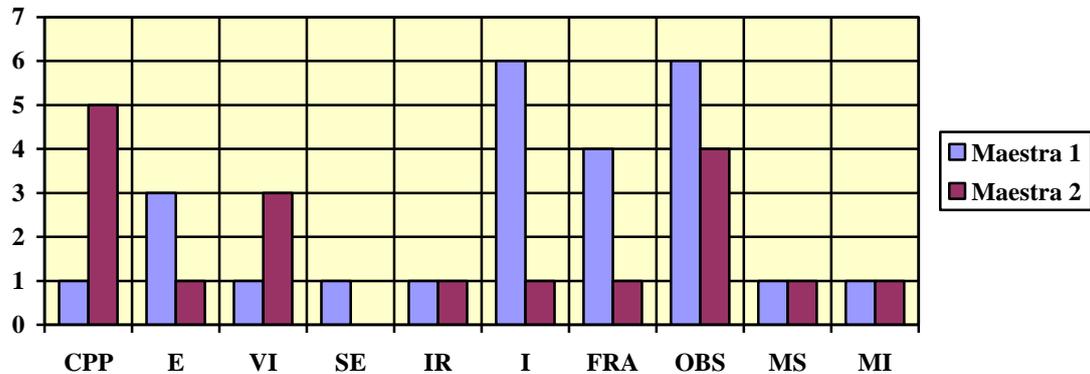


Figura 4: gráfico de resultados.

El gráfico permite ver que la maestra 1 sobrepasa en cantidad a la maestra 2 en la mayoría de las estrategias. Esto es así porque, como se puede ver en los anexos 1 y 2 esta maestra interactúa más con los alumnos durante las actividades referentes a la lengua escrita. En mayor o menor medida, utiliza todas las estrategias descritas por Fons (2004) lo cual es algo muy positivo para la formación de los pequeños en el proceso de la lengua escrita.

No obstante, esta misma maestra, en una ocasión determinada, no valora los esfuerzos que está haciendo un niño mientras escribe, como se puede ver en el diálogo:

- Niño: ¿así? (hace la s mayúscula al revés).
- Maestra: no, la has hecho mal, la has hecho al revés.

La maestra debería haber utilizado la estrategia de valorar los intentos, ya que al no hacerlo el alumno puede sentirse desmotivado y sin ganas de continuar con la actividad propuesta porque es consciente de que sus esfuerzos no valen la pena.

En cuanto a la maestra 2 vemos que, a pesar de que a lo largo de la observación no ha tenido numerosas interacciones de este tipo con los alumnos, los diálogos que ha mantenido son beneficiosos para los niños, puesto que sí que utiliza las estrategias de Fons (2004). Se puede comprobar en las interacciones en las que ha utilizado las

estrategias conocer el punto de partida y valorar los intentos de escritura en numerosas ocasiones de forma muy positiva para los alumnos:

Fragmento 2:

- Niña: ¿así? (lo escribe correctamente), ahora la i como lliignacio. (Lo escribe). Y ahora la e y la g, ¿eh, también como mi papá!
- Maestra: claro, tienen muchas letras iguales.
- Niña: sí, mira, la i, la g y la o. Escribo la o aquí, ¿vale?
- Maestra: ¡pero qué bien! ¡Fenomenal!

Fragmento 4:

- Maestra: peonza. ¿Qué sílabas tiene pe-on-za?
- Niña: tiene tres, pe-on-za.
- Maestra: genial.

Se puede comprobar que en estas interacciones observadas ninguna de las dos maestras hace de modelo escritor las veces que sería necesario para que los niños adquirieran ese hábito tan importante para su desarrollo. Esta es una de las estrategias más importantes, ya que el alumnado imita todo lo que ve y estas situaciones son idóneas para que se inicien en la escritura lo más pronto posible.

7.3. CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS

Como conclusión de los resultados, destacar el valor que tiene tanto el maestro a la hora de que los alumnos aprendan como las estrategias que emplean para ello.

Cuantitativamente el discurso de la maestra 1 es más rico en estrategias, lo que no significa que lo sea cualitativamente, puesto que las dos maestras analizadas utilizan correctamente cada una de las estrategias que propone Fons (2004) en su libro, desarrollando así el proceso de la lengua escrita en los niños de forma que les servirá como una sólida base para el futuro.

Se puede comprobar en los diálogos la continua intervención de las maestras mientras que los alumnos escriben. Estas interacciones son de forma inconsciente con el único objetivo de favorecer el aprendizaje de este conocimiento tan importante para los pequeños. Estas estrategias del maestro son, como se puede observar, una forma de poner nombre a un proceso que brota solo, sin ser forzado por las maestras algo que dice mucho de esta profesión tan vocacional.

Por estas razones, se puede concluir que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita lleva consigo una tarea fundamental por parte del maestro y, a través de esta observación, se ha podido comprobar.

8. CONCLUSIONES GENERALES

En el presente trabajo hemos visto los objetivos que se pretendían conseguir mediante la observación del aula de Educación Infantil de un CRA y las competencias a desarrollar. Además, se ha fundamentado el tema de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita de forma teórica, basándonos principalmente en Fons (2004) donde aparecen las estrategias del maestro utilizadas en la observación. A continuación, aparece detallada dicha observación contextualizando la localización y los materiales que las maestras utilizan para la enseñanza de la lengua escrita. Seguidamente, hemos podido ver, mediante la observación descriptiva y con ayuda de la planilla (figura 3), cómo aplican las estrategias. Y, por último, se han analizado todos los datos extraídos.

En este trabajo se ha podido ver la gran importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la etapa de Educación Infantil. Asimismo, el maestro juega un papel muy importante para que este proceso sea fructífero y los alumnos adquieran un aprendizaje de la lengua escrita más significativo. Para su comprobación, se ha trasladado el interés por observar tal importancia a un aula de Educación Infantil en un centro rural, donde los alumnos de los tres niveles están en un mismo aula. Hemos podido ver cómo dos maestras determinadas inician a sus alumnos la lengua escrita, utilizando las estrategias propuestas por Fons (2004).

Los objetivos que se plantearon en el comienzo de este trabajo creemos que sí que se han cumplido. En primer lugar, a través de la observación descriptiva que se ha llevado a cabo, se ha podido observar la metodología que ponen en marcha en este proceso ambas maestras. En segundo lugar, con ayuda de los datos recogidos y sus respectivas transcripciones, hemos identificado las estrategias que usan las maestras para enseñar la lengua escrita a los alumnos. Y, por último, en tercer lugar, se ha podido comprobar que las estrategias formuladas por Fons (2004) son totalmente viables, y no sólo eso, sino que las maestras lo hacen de forma inconsciente y sin proponérselo. Aventuramos que si fueran conscientes de las estrategias las usarían más.

En cuanto a las competencias que se pretendían desarrollar en este trabajo, considero que, al igual que los objetivos, se han logrado, puesto que se han aplicado los conocimientos teóricos relacionándolos con la práctica dentro del aula, además éstos

han sido interpretados en la posterior observación realizada. Asimismo, se ha podido comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos gracias a la información transmitida en este trabajo. Y, por último, mediante la puesta en práctica de la observación, he podido adquirir y mejorar las destrezas necesarias para un aprendizaje autónomo que es transmitido a los alumnos.

Por otro lado, en referencia a las competencias específicas del área del lenguaje escrito, pienso que también he podido trabajarlas, puesto que gracias a la observación realizada en el aula se han podido ver que, con los métodos y recursos que utilizan las dos maestras, se acerca a los niños a la lengua escrita, son capaces de conocer los diferentes usos que tiene y se fomenta la lengua escrita.

La realización de este trabajo de fin de grado ha tenido diversas limitaciones como son, por una parte, la observación de únicamente dos maestras para extraer interacciones entre ellas y su alumnado, y, seguidamente transcribirlas y analizarlas. Una segunda limitación ha sido la imposibilidad de desplazamiento para hacer la observación con más maestras, puesto que la realización del Practicum II no posibilita visitar otro centro en horario lectivo. No obstante, la oportunidad que se me ha dado al poder realizar la observación en este contexto es muy buena, puesto que he podido extraer numerosas muestras de cómo se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en un aula unitaria de Educación Infantil.

Como reflexión final, me gustaría destacar la gran importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en los niños tan pequeños porque lo que aprendan en estas etapas será la base para los futuros conocimientos y aprendizajes que adquieran. Por esto, es tan importante el maestro, para que los niños fortalezcan aquello que ya saben y lo puedan utilizar en el futuro.

9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

1. BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, octubre (35), 1-10.
- Barba, J.J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, mayo-agosto (352), 353-378.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, (350), 449-461.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL, 1, de 2 de enero de 2008).
- De Diego, J. (1996). Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil. *Aula de Innovación Educativa. Revista de Innovación Educativa*, (46), 9-13.
- Díez de Ulzurum, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol.1. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.

- Domínguez, G. & Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.
- Domínguez, M.J. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, año 8(2), 57-65.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fons (2008). Despacito y buena letra. *Revista Aula de Infantil*, septiembre-octubre (45), 38-41.
- Llamazares, M.T. & Alonso-Cortés, M.D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y Textos*, noviembre (30), 179-193.
- Mendoza, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 31-80.
- Molina, M.J. (2007). Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica. *Lenguaje y Textos*, diciembre (26), 279-280.
- Real Academia Española 2015.
- Rodríguez, G., Gil, J & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de “alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 53-62.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.

Ugina, A. & Villagrosa, N.R. (2008). *Letras de colores. Lectoescritura 1. Versión pauta*. Madrid: Santillana Educación S.L.

Usero, (A). (2004) *Letrilandia. Cuaderno de escritura: pauta Montessori*. Zaragoza: Edelvives.

Vargas, A. (2012). Iniciación al lenguaje escrito en E.I. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*. Salamanca, Las Lenguas en la Educación.

10. ANEXOS

ANEXO 1: TRANSCRIPCIONES

ANEXO 2: TABLA DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS

ANEXO 1: TRANSCRIPCIONES

Fragmento 1.

Después del recreo, los niños se ponen en asamblea delante de la pizarra para escribir el nombre del encargado. Hoy le toca a Hugo y es el primero que sale al encerado a escribirlo.

- Maestra: ahora Hugo va a escribir su nombre en la pizarra, ¿por cuál empieza?

Nadie contesta.

- Maestra: empieza por la mudita, ¿verdad? ¿A ver cómo suena?

Todos se quedan en silencio, algunos porque siempre lo hacen y otros porque saben que es así menos uno que hace el sonido “P”.

- Maestra: (al niño de cinco años), ¿por qué haces /p/? ¿Cuál es la letra de Hugo?
- Niño: La mudita.
- Maestra: ¿entonces cómo suena?
- Niño: no suena.

Hugo que está en la pizarra escribe la h.

- Maestra: venga, seguimos, ¿después cual viene?
- Todos: la u.
- Maestra: ¿y cómo suena?
- Todos: /u/.
- Maestra: y se escribe como una sonrisa grande. ¿Después cuál va?
- Hugo: La g.
- Maestra: ¿Cómo suena?
- Hugo: /x/.

Lo repiten todos

- Maestra: pero en Hugo suena suave, como un gato, (lo hace) ¿a ver todos?

Algunos lo repiten igual que la maestra pero otros hacen /x/.

- Maestra: suena como el ronroneo de un gato /g/.
- Hugo: pero el gato hace miau.
- Maestra: ¿y cuando ronronea?

- Hugo: ahí sí, hace /x/.
- Maestra: muy bien Hugo, escríbelo. Y la última, ¿cuál es?
- Niña: la o.
- Maestra: muy bien, ¿a ver todos?

Lo hacen todos menos una niña.

- Maestra: venga, tú también. Pon la boca con esta forma, como la o.

Al final esta niña también lo hace.

Fragmento 2.

Estando en la clase de alternativa, mientras el resto da religión, los alumnos realizan varios dibujos para decorar su nombre escrito con témperas la semana anterior. Una niña de 4 años, va a tener un hermanito y está muy ilusionada, se va a llamar Diego y quiere escribir su nombre junto con el de sus padres en el folio. Comienza escribiendo el nombre de su padre:

- Niña: profe, quiero escribir el nombre de mi papá. Empieza por la i mira Iiiignacio. Y termina por la o, Inganacioooo.
- Maestra: fenomenal, escríbelo, si tienes dudas me preguntas.
- Niña: profe, después de la i, ¿cuál va?
- Maestra: espera que se lo preguntamos a Hugo que sí que lo sabe. Hugo, en Ignacio, ¿qué letra va después de la i?
- Hugo: La g de Hugo.
- Niña: gracias Hugo. (Escribe la g). Profe, después va /n/ (escribe la letra en un papel).
- Maestra: muy bien. Lo estás haciendo genial.
- Niña: luego va la a, ¿has visto? sí que me lo sé. La /ke/ ¿cómo se escribe?
- Maestra: es /θ/ que cuando se junta con la i suena suave, es como media o.
- Niña: es una u puesta de otro lado. Mira profe (se lo enseña varias veces y lo escribe en su hoja). La i es muy fácil y luego va la o. Ya está mira, pone Ig-nacio.

A continuación, escribe el nombre de su madre que se llama Berta.

- Niña: ¿cómo es la b?
- Maestra: es como una p con dos barriguitas.
- Niña: (escribe bien la letra) Beeer ahora la e y la r, la r sí que la sé hacer, es así (la hace correctamente porque está en su nombre) ¿a que sí profe?
- Maestra: Sí, muy bien.
- Niña: la /ta/ no sé cómo se hace profe.
- Maestra: tienes que hacer un palito así (lo hace con la mano en el aire) y otro así.
- Niña: ya está, y ahora la última, la a como yo. Mira profe, terminan igual.
- Maestra: A ver, lee lo que pone.
- Niña: Ber-ta.
- Maestra: Genial.

Para finalizar con los nombres, quiere escribir el nombre de su hermano Diego:

- Niña: profe, voy a escribir el nombre de Diego que va a nacer pronto.
- Maestra: vale, ¿por cuál empieza?
- Niña: por la... (se queda pensando) d, pero no sé cómo se pone.
- Maestra: tienes que hacer un palito y una barrigota.
- Niña: ¿así? (lo escribe correctamente), ahora la i como Iiiiignacio. (Lo escribe). Y ahora la e y la g, ¡eh, también como mi papá!
- Maestra: claro, tienen muchas letras iguales.
- Niña: sí, mira, la i, la g y la o. Escribo la o aquí, ¿vale?
- Maestra: ¡pero qué bien! ¡Fenomenal!

Es una niña muy observadora que está todo el tiempo con la curiosidad de las letras fijándose en el nombre de todo y en las palabras que están escritas a su alrededor.

Fragmento 3.

El segundo apellido del niño de 5 años de la clase es Sayalero y como está aprendiendo a escribir frases, la maestra le ha mandado escribir su nombre y sus dos apellidos. El nombre ya lo domina y el primer apellido es sencillo pero el segundo es más complicado:

- Maestra: tienes que escribir ahora el segundo apellido. Es Sayalero, ¿por cuál empieza?
- Niño: por la /s/.
- Maestra: muy bien.

Empieza a escribir el segundo apellido pegado del anterior por lo que la maestra le indica que ha de dejar un “huequito” entre las dos palabras porque son diferentes.

- Niño: ¿así? (hace la s mayúscula al revés).
- Maestra: no, la has hecho mal, la has hecho al revés.
- Niño: después va la a. (Escribe las dos letras correctamente).
- Maestra: Ahora la y, ¿te acuerdas cómo se hace? (El niño dice que no con la cabeza). Es así (la escribe en la pizarra para que la copie). Después va /ya/.
- Niño: la o.
- Maestra: no, ¿qué letra se junta con la y para que suene /ya/?
- Niño: la e.
- Maestra: no, piensa y dilo bien que sí que sabes.
- Niño: pues la a.
- Maestra: muy bien. Ahora /le/. (El niño escribe bien la l pero se bloquea con la e).
- Niño: es que no sé cuál va.
- Maestra: ¿cómo que no lo sabes? /le/.
- Niño: la e.
- Maestra: vale. Y ahora /ro/, escucha: Sayalero.
- Niño: la /r/ (la escribe pero parece una c por lo que la maestra le hace repetir la letra). La última es la o.
- Maestra: Genial.

Fragmento 4.

Una niña de 4 años estaba jugando con la maestra con un puzle en el que tenían que unir la imagen con las sílabas de la palabra. Para ello la maestra le iba guiando con el objetivo de que escogiera la ficha correcta. Un ejemplo es el siguiente:

- Maestra: peonza. ¿Qué sílabas tiene pe-on-za?

- Niña: tiene tres, pe-on-za.
- Maestra: genial, ¿por cuál empieza?
- Niña: aquí hay /za/.
- Maestra: vale, a ver dónde la pones.

La niña pone la sílaba /za/ al principio de la palabra.

- Maestra: a ver, escucha, pe-on-za. (La coloca bien). Ahora sí. Muy bien.

Seguidamente encuentra el resto de sílabas sin problema.

Fragmento 5.

Un niño de cinco años tiene que hacer una ficha en la que aparecen los medios de comunicación. Una vez terminada la tarea, la maestra le pide que escriba cuatro medios de comunicación a la vuelta de la hoja. Primero escribe correctamente “tablet”, después quiere poner “televisión” y lo consigue pero con ayuda de la maestra:

- Niño: voy a poner televisión. (Empieza a escribir y pone: tel). ¿Ahora la v?
- Maestra: no, normalmente después de una consonante va una vocal.
- Niño: ¿cuál va?
- Maestra: una vocal.
- Niño: /a/.../o/.../u/.../i/...
- Maestra: la que te falta.
- Niño: la a.
- Maestra: ¿tela...?
- Niño: no, tele...la e.
- Maestra: bien, sigue.

Escribe el resto de la palabra bien. A continuación quiere poner “móvil”.

- Niño: ¿me ayudas profe?
- Maestra: piensa, tú sabes, si has sabido escribir televisión está chupado para ti.
Escucha: mmmmóvil.
- Niño: empieza por la l.
- Maestra: no.
- Niño: (escribe “vi”)

- Maestra: lee ¿qué pone ahí?
- Niño: “vi”.
- Maestra: ¿entonces? (lo borra).
- Niño: mmm móvil.
- Maestra: por m.
- Niño: (escribe todo hasta la i porque se distrae).
- Maestra: ¿cuál va? ¡Qué estás distraído!
- Niño: la l.

El niño comienza a escribir “carta”:

- Maestra: lee lo que pone ahí por favor.
- Niño: carra.
- Maestra: ¿querías poner carra?
- Niño: no.
- Maestra: ¿qué querías poner?
- Niño: carta.
- Maestra: muy bien.
- Niño: ¿borro las rr?
- Maestra: aunque suena fuerte y aunque va en el medio de la palabra sólo se pone una. (Borra todo menos la c y el niño escribe ca pero la a sin terminar). Te falta la manita de la a.
- Niño: “car”. La r.
- Maestra: carta (vocalizando).
- Niño: carta, la t. (la escribe mal).
- Maestra: mira, sube y baja por el mismo sitio.

(Se rompe la punta del lápiz y dice el niño: ya se ha roto. A lo que rápidamente la maestra le corrige y dice: se dice se ha roto).

- Maestra: carta.
- Niño: la t.
- Maestra: Subo, bajo por el mismo sitio. (Se queda parado el niño) Carta, ¿en qué acaba?
- Niño: en a.
- Maestra: ¡Perfecto! ¡Muy bien!

ANEXO 2: TABLA DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS

En este anexo se recoge un análisis detallado de los datos regidos del trabajo que, por motivos de espacio, no se puede poner en el documento.

ESTRATEGIAS	EJEMPLOS MAESTRA 1 (Esther)	EJEMPLOS MAESTRA 2 (Carolina)
Conocer el punto de partida	- Maestra: ahora la y, ¿te acuerdas cómo se hace?	<p>- Niña: profe, quiero escribir el nombre de mi papá. Empieza por la i mira Iiiiignacio. Y termina por la o, Inganaciooooo.</p> <p>- Maestra: fenomenal Marta, escríbelo, si tienes dudas me preguntas.</p> <p>- Niña: es una u puesta de otro lado. Mira profe (se lo enseña varias veces y lo escribe en su hoja). La i es muy fácil y luego va la o. Ya está mira, pone Ig-na-cio.</p> <p>- Niña: (escribe bien la letra) Beeer ahora la e y la r, la r sí que la sé hacer, es así (la hace correctamente porque está en su nombre) ¿a que sí profe?</p> <p>- Maestra: Sí, muy bien.</p> <p>- Niña: ahora la i como Iiiiignacio. (Lo escribe). Y ahora la e y la g, ¿eh, también como mi papá!</p>

		<p>- Maestra: claro, tienen muchas letras iguales.</p> <p>- Niña: sí, mira, la i, la g y la o. Escribo la o aquí, ¿vale?</p>
		<p>- Maestra: peonza. ¿Qué sílabas tiene pe-on-za?</p> <p>- Niña: tiene tres, pe-on-za.</p>
Estimular para que intenten escribir	<p>- Niño: no sé escribir móvil.</p> <p>- Maestra: piensa, tú sabes, si has sabido escribir televisión está chupado para ti.</p>	Juego de las sílabas.
Valorar los intentos de escritura	- Maestra: ¡Perfecto! ¡Muy bien!	<p>- Maestra: ¡pero qué bien! ¡Fenomenal!</p> <p>- Maestra: muy bien. Lo estás haciendo genial.</p> <p>- Maestra: genial.</p>
Saber esperar	<p>- Niño: la e.</p> <p>- Maestra: no, piensa y dilo bien que sí que sabes.</p>	
Interpretar las respuestas	- Niño: la /t/ (la escribe pero parece una c por lo que la maestra le hace repetir la letra).	<p>- Niña: luego va la a, ¿has visto? sí que me lo sé. La /ke/ ¿cómo se escribe?</p> <p>- Maestra: es /θ/ que cuando se junta con la i suena suave, es como media O.</p>

Intervenir	<p>- Maestra: (al niño de cinco años) ¿por qué haces /p/? ¿Cuál es la letra de Hugo?</p> <p>- Mario: La mudita.</p> <p>- Maestra: ¿entonces como suena?</p> <p>- Mario: no suena.</p>	<p>- Niña: ¿cómo es la b?</p> <p>- Maestra: es como una p con dos barriguitas.</p>
	<p>- Maestra: venga, seguimos, ¿después cual viene?</p> <p>- Todos: la u.</p> <p>- Maestra: ¿y cómo suena?</p> <p>- Todos: /u/.</p> <p>- Maestra: y se escribe como una sonrisa grande.</p>	
	<p>- Maestra: muy bien Hugo, escríbelo. Y la última, ¿cuál es?</p> <p>- Marta: la o.</p> <p>- Maestra: muy bien Marta, ¿a ver todos?</p>	
	<p>- Maestra: vale. Y ahora /ro/, escucha: Sayalero.</p> <p>- Niño: la /r/ (la escribe pero parece una c por lo que la maestra le hace repetir la letra). La última es la o.</p>	
	<p>- Niño: ¿cuál va?</p> <p>- Maestra: una vocal.</p>	

	<p>- Niño: /a/.../o/.../u/.../i/...</p> <p>- Maestra: la que te falta.</p> <p>- Niño: la a.</p> <p>- Maestra: ¿tela...?</p> <p>- Niño: no, tele...la e.</p> <hr/> <p>- Maestra: lee lo que pone ahí por favor.</p> <p>- Niño: carra.</p> <p>- Maestra: ¿querías poner carra?</p> <p>- Niño: no.</p> <p>- Maestra: ¿qué querías poner?</p> <p>- Niño: carta.</p> <p>- Maestra: muy bien.</p>	
<p>Formular retos asequibles</p>	<p>- Maestra: ahora Hugo va a escribir su nombre en la pizarra, ¿por cuál empieza?</p> <hr/> <p>- Maestra: tienes que escribir ahora el segundo apellido. Es Sayalero, ¿por cuál empieza?</p> <p>- Niño: por la /s/.</p> <hr/> <p>Escribir cuatro medios de comunicación.</p>	<p>- Maestra: A ver, lee lo que pone.</p> <p>- Niña: Ber-ta.</p>

	<p>- Maestra: lee ¿qué pone ahí?</p> <p>- Niño: “ví”.</p> <p>- Maestra: ¿entonces? (lo borra).</p> <p>- Niño: mmm móvil.</p>	
Orientar en la búsqueda de soluciones	<p>- Maestra: empieza por la mudita, ¿verdad? ¿A ver cómo suena?</p>	<p>- Marta: ¿cómo es la b?</p> <p>- Maestra: es como una p con dos barriguitas.</p>
	<p>- Maestra: ¿Después cual va?</p> <p>- Hugo: La g.</p> <p>- Maestra: ¿Cómo suena?</p> <p>- Hugo: /x/.</p> <p>- Maestra: pero en Hugo suena suave, como un gato, (lo hace) ¿a ver todos? Suena como el ronroneo de un gato /g/.</p> <p>- Hugo: pero el gato hace miau.</p> <p>- Maestra: ¿y cuando ronronea?</p> <p>- Hugo: ahí sí, hace /x/.</p>	<p>- Marta: seño, después de la i, ¿cuál va?</p> <p>- Maestra: espera que se lo preguntamos a Hugo que sí que lo sabe. Hugo, en Ignacio, ¿qué letra va después de la i?</p> <p>- Hugo: La g de Hugo.</p>
	<p>- Después va /ya/.</p> <p>- Niño: la o.</p> <p>- Maestra: no, ¿qué letra se junta con la y para que suene /ya/?</p>	<p>- Niña: por la... (se queda pensando) d, pero no sé cómo se pone.</p> <p>- Maestra: tienes que hacer un palito y una barrigota.</p>

	<p>- Niño: la e.</p> <p>- Maestra: no, piensa y dilo bien que sí que sabes.</p> <p>- Niño: pues la a.</p>	
	<p>- Niño: voy a poner televisión. (Empieza a escribir y pone: tel). ¿Ahora la v?</p> <p>- Maestra: no, normalmente después de una consonante va una vocal.</p>	<p>- Niña: aquí hay /za/.</p> <p>- Maestra: vale, a ver dónde la pones.</p>
	<p>- Niño: ¿borro las rr?</p> <p>- Maestra: aunque suena fuerte y aunque va en el medio de la palabra sólo se pone una. (Borra todo menos la c y el niño escribe ca pero la a sin terminar). Te falta la manita de la a.</p>	
	<p>- Maestra: carta.</p> <p>- Niño: la t.</p> <p>- Maestra: Subo, bajo por el mismo sitio. (Se queda parado el niño) Carta, ¿en qué acaba?</p> <p>- Niño: en a.</p>	

Hacer de modelo escritor en silencio	La maestra escribe la fecha en la pizarra.	La maestra escribe en su cuaderno la asignación de los personajes para realizar el vídeo de una canción.
Hacer de modelo escritor interactuando	- Maestra: Ahora la y, ¿te acuerdas cómo se hace? (El niño dice que no con la cabeza). Es así (la escribe en la pizarra para que la copie). Después va /ya/.	- Marta: la /ta/ no sé cómo se hace profe. - Maestra: tienes que hacer un palito así (lo hace con la mano en el aire) y otro así.