



Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil

Catalina Barragán Vicaria
María del Mar Medina Reyes

Universidad de Almería
Asesora de Formación del Centro del Profesorado de Almería

Fecha de recepción: 19-04-2008

Fecha de aceptación: 9-06-2008

Resumen

El presente artículo muestra una panorámica general de la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil, en el nivel de cinco años, en algunas zonas del territorio español. Las aportaciones que aquí se presentan pertenecen al proyecto APILE, cuyo objetivo general es determinar la naturaleza de la relación entre los conocimientos previos que los niños y niñas poseen sobre la lengua escrita antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura y escritura y las prácticas pedagógicas en la escuela y en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. Después de una breve introducción sobre dicho proyecto y el marco teórico en el que sustenta, se describen, en primer lugar, la diversidad de prácticas existentes en la enseñanza inicial de la lectura y escritura: un perfil de prácticas situacionales, un perfil de prácticas multidimensionales y un perfil de prácticas instruccionales. Estos perfiles se han obtenido del análisis de un cuestionario de treinta preguntas en una escala de Likert a los docentes... Posteriormente, se muestran algunos de los aspectos de las interacciones que suceden en diferentes aulas de diferentes perfiles. Por último, se cierra el artículo con algunas reflexiones sobre la situación actual de la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil, así como, algunas preguntas sobre las posibles condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el éxito futuro de los niños y niñas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

- Palabras clave: lectura, escritura, alfabetización, educación infantil, interacción, procesos de enseñanza y aprendizaje

Summary

The present article shows a general overview about teaching of reading and writing in Preschool Education, with children over five years old, in some Spain's geographic areas. The contributions, which are presented here, belong to the APILE project, whose general aim is to determine the nature of the relationship between the linguistic knowledge that the children possess when they arrive to the school, before the formal teaching of the reading and writing and the teaching practices in the school and the initial learning of the reading and writing. After a brief introduction on this project and the theoretical framework, the authors describe, in the first place, the diversity of practices in initial teaching of literacy: situational practices, multidimensional practices and instructional practices. These profiles have been extracted from a questionnaire to different teachers with thirty questions in a scale of Likert. Subsequently, they show some aspects or features of the developed interactions which happen in the selected classrooms. Finally, the article is closed with some reflections on the current situation of the reading and writing in Preschool Education, as well as, some questions on the possible teaching and learning conditions for the future success of the children reading and writing literacy.

Key words: reading, writing, teaching literacy, preschool education, interaction, processes of teaching and learning

1. Introducción

El tema que se aborda en el presente artículo es de gran actualidad en estos momentos en el territorio español. El desarrollo de las políticas educativas en los últimos años toma como uno de los ejes de la calidad educativa la iniciación en la lectura y escritura en la educación infantil, principalmente en el último nivel de esta etapa, los cinco años. Así, se puede observar como la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación -LOCE- recogía en los objetivos para la Educación Infantil “Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura” (BOE núm. 307, p. 45195), aunque esta Ley no llegó a desarrollarse en la práctica. En estos momentos, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE- (en proceso de desarrollo e implantación) recoge también, tanto en sus objetivos como en los principios educativos, “una primera aproximación a la lectura y a la escritura” (BOE núm. 106, p. 17167). Por consiguiente, el desarrollo del currículo oficial, tanto el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, así como los decretos de enseñanzas de las distintas comunidades autónomas debe abordar la enseñanza de la lectura y escritura en sus distintos elementos: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación. Si bien no es objeto del presente trabajo profundizar en este aspecto.

Entre las justificaciones y argumentos para su defensa podemos encontrar, entre otros, lo informes internacionales de evaluación de los últimos años, PISA 2003 de la OCDE¹ y PIRLS², y otros de ámbito comunitario, aún cuando dichas pruebas de evaluación se realicen en niveles superiores: Educación Secundaria y Educación Primaria.

Sin embargo, la realidad en nuestras aulas nos dice que ya se vienen desarrollando distintas propuestas para la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil desde hace años. Por tanto, consideramos muy importante conocer cuáles son las prácticas reales en la enseñanza de la lectura y escritura y, obviamente, cuáles serían las condiciones más idóneas para el aprendizaje de estas habilidades. En ese sentido, en el presente artículo presentamos algunas aportaciones que se apoyan en los datos y análisis realizados en el Proyecto APILE³, cuyo objetivo general es determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento previo que los niños y niñas poseen sobre la lengua escrita antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura y escritura y las prácticas pedagógicas en la escuela y en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Los estudios realizados sobre la lectura y escritura han sido bastantes. Generalmente, centrados en diversos aspectos, tales como la enseñanza de habilidades de forma más o menos explícita (por ejemplo, Defior y Serrano, 2005; Jiménez, 1992), la evolución del conocimiento de los sistemas de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1976); las actividades y organización del aula (Nemirovsky, 1999), la familiaridad con los materiales escritos (Wells, 1988; Fons, 1999; Tolchinsky, 1993)... Estos estudios se han desarrollado desde líneas de investigación muy diferentes dando lugar a su vez a propuestas de intervención educativa también diferente, a veces incluso contrapuesta.

En el caso de nuestro proyecto, el marco de referencia del que se parte se fundamenta en los siguientes hechos. Por un lado, el hecho de que los niños y niñas construyen algunas nociones fundamentales sobre la lengua escrita -actividades de lectura y escritura, los textos y el sistema de escritura- antes de comenzar el aprendizaje formal de ésta en distintos ámbitos comunitarios, principalmente la familia, que hacen que niños y niñas posean distintos grados de conocimiento sobre ella (Ferreiro y Teberosky, 1979; Lahire, 1995, 2003; Wells, 1988). En segundo lugar, se refiere al hecho de la diversidad de prácticas docentes existentes en nuestro contexto educativo. En este sentido, cabe citar el estudio “El inicio de la lectoescritura en edades tempranas”⁴ realizado por el MEC



en el año 2001 (2004) con niños y niñas de seis años. Los resultados de este estudio mostraron esa diversidad de prácticas en Educación Infantil a través de la descripción de los métodos seguidos en la enseñanza de la lectura declarados por los docentes en un cuestionario: analítico, global, combinación de métodos e incluso desconocimiento del método seguido. La diversidad de prácticas también se manifiesta en los resultados parciales del proyecto APILE y que serán abordados en el presente artículo.

Bajo estos supuestos, el trabajo de investigación del proyecto APILE se centra en la complementariedad de distintos aspectos socioculturales y cognitivos para poder abordar de forma integrada a relación entre las condiciones de enseñanza y logros de aprendizaje.

La situación actual de este proyecto de investigación y su amplitud no permite en el espacio de este artículo, y en este momento, poder mostrar las conclusiones finales⁵. El presente trabajo se limitará a mostrar e incorporar resultados parciales de los aspectos más relevantes relacionados con la enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y escritura en los primeros niveles de escolarización, y concretamente, en la Educación Infantil.

En primer lugar, vamos a describir las prácticas docentes que caracterizan los perfiles de prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura. Estos perfiles son el resultado del análisis de la información recogida de forma sistemática y fiable sobre la diversidad de prácticas vigentes en diferentes zonas geográficas de España, así como las diferencias en dichas prácticas entre Educación Infantil y Primaria. En segundo lugar, se mostrarán algunos aspectos del análisis de las interacciones en aulas de educación infantil con perfiles diferentes en la provincia de Almería, que ilustren las descripciones de los tipos de prácticas encontrados. Por último, se cerrará el artículo con algunas reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil.

2. Diversidad de prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura. ¿Cuáles son las prácticas más frecuentes en la Educación Infantil?

Los análisis realizados en el trabajo de investigación del Proyecto APILE muestran tres tipos de prácticas diferenciadas. Estos perfiles de prácticas son el resultado del análisis de conglomerados de las prácticas declaradas por docentes de Educación Infantil -cinco años- y Primer Ciclo de Primaria -primer curso-, sobre la base de un cuestionario de autoinforme de treinta preguntas, según una escala de Likert de seis puntos, en torno a cuatro ejes de la enseñanza: organización del aula, programación, actividades y contenidos, y evaluación⁶ (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008).

Los perfiles se han definido según las preferencias y tendencias de los docentes en torno a cuatro factores: la enseñanza explícita de la lectura y escritura (Factor I), la promoción de la escritura autónoma en los niños y niñas (Factor II), el interés por los productos de aprendizaje y homogeneización de los resultados (Factor III) y el uso de diversos materiales y el aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula (Factor IV). Los perfiles de prácticas diferenciados que se han puesto de manifiesto en este análisis han sido: prácticas instruccionales, prácticas multidimensionales y prácticas situacionales.

En las prácticas instruccionales, los docentes reservan un tiempo específico dentro del horario escolar para la realización de actividades de conocimiento y reconocimiento de letras y de relación letra-sonido; para programar se guían fundamentalmente por los libros de texto, supeditan la escritura autónoma al

dominio de la relación letra-sonido; para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fijan, sobre todo, en la corrección del trazo; y en el de la lectura se fijan en si leen con exactitud y ritmo adecuado; al comienzo de curso tienen ya decididos los contenidos de lectura y escritura que van a desarrollar; y como materiales de trabajo utilizan casi exclusivamente los libros de texto y otros manuales.

Por el contrario, en las prácticas situacionales, los docentes no reservan un tiempo específico dentro del horario escolar para la realización de actividades de conocimiento y reconocimiento de letras y de relación letra-sonido, trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula; fomentan la escritura autónoma aún antes de que los niños y niñas dominen la relación letra-sonido; para observar el progreso en el aprendizaje de la lectura se fijan en cómo los niños y niñas se las arreglan para entender textos que no conocen, y para el aprendizaje de la escritura se fijan en cómo construyen textos breves de forma autónoma, deciden qué enseñar en función de las experiencias que van aportando los niños y niñas; y utilizan materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, enciclopedias, atlas, libros de cuentos, etc.

Y en las prácticas multidimensionales, los docentes reservan un tiempo específico dentro del horario escolar para la realización de actividades de conocimiento y reconocimiento de letras y de relación letra-sonido, trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula, fomentan la escritura autónoma aun antes de que los niños y niñas dominen la relación letra-sonido; para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fijan, sobre todo, en la corrección del trazo, y para el aprendizaje de lectura se fijan en si leen con exactitud y ritmo adecuado; deciden qué enseñar en función de las experiencias que van aportando los niños y niñas; utilizan materiales diversos como periódicos, cartas, recetas de cocina, libros de cuentos, etc. En este perfil se puede observar aspectos de los dos perfiles anteriores (Tabla 1).

	Prácticas instruccionales	Prácticas situacionales	Prácticas multidimensionales
Factor I <i>Instrucción explícita del código en actividades específicas</i>	Frecuente	Poco frecuente	Frecuente
Factor II <i>Escritura autónoma, aprovechamiento del aprendizaje ocasional</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
Factor III <i>Preocupación por los resultados/ productos de aprendizaje</i>	Frecuente	Poco frecuente	Frecuente
Factor IV <i>Uso de emergentes, diversidad de materiales</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente



La distribución de los perfiles de prácticas declarados se muestra muy equilibrada para el total de la población del estudio: el perfil de prácticas instruccionales con un 33.87%, el perfil de prácticas situacionales el 37.06%, y el perfil de prácticas multidimensionales con el 29.06%.

Podemos inferir que la mayor parte de los docentes del total de la población (Educación Infantil y Primaria), más del 70%, dicen que realizan actividades de instrucción explícita (Tabla 1). Las diferencias podrían estar principalmente en el tipo de materiales que utilizan, en la organización del aula en pequeños grupos o en la realización de actividades de escritura autónoma (Tolchinsky y Ríos, 2008).

Sin embargo, este equilibrio en la distribución no se muestra en los distintos niveles educativos de la muestra total, ni en las distintas zonas geográficas en la Educación Infantil, en particular.

Se puede observar, según muestra el gráfico 1, que las prácticas mayoritarias en Educación Infantil -cinco años- son las prácticas situacionales. Por tanto, las prácticas declaradas en la Educación infantil se caracterizan más por la promoción de actividades de escritura autónoma, la realización de actividades en pequeños grupos, la diversidad de materiales de uso social y la utilización de emergentes en actividades de lectura y escritura, propias del perfil de prácticas situacionales y en alguna medida, de las prácticas multidimensionales. No obstante, a pesar de ello, suelen manifestar interés por la enseñanza explícita del código, sea en actividades específicas o no. Así, en las entrevistas realizadas se encuentran respuestas en este sentido. Algunas declaraciones de las maestras, adscritas al perfil multidimensional, son de este tipo: “ya no hago ahora lo de poner los fonemas sino poniendo la fecha, se dan cuenta de las letras que tiene lunes, y luego los niños en su nombre, todo en su contexto”, y “las palabras que van surgiendo las vamos escribiendo en la pizarra, fonéticamente también hacemos palabras”. O una de las maestras de perfil situacional, “en las rutinas y los listados, por ejemplo”.

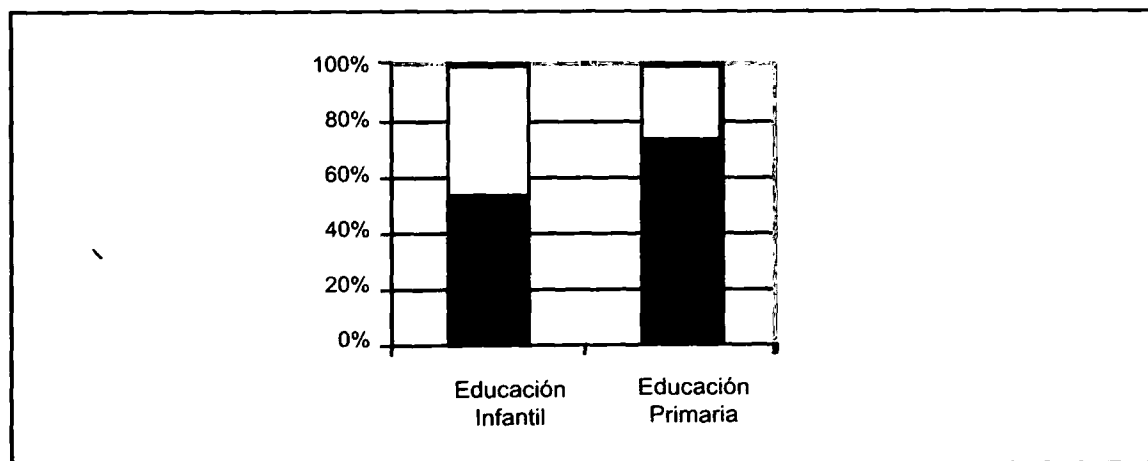


Gráfico 1. Distribución de perfiles según el nivel educativo

En el mismo gráfico podemos observar las diferencias con respecto al nivel siguiente, el primer curso de Educación Primaria, en el que predominan las prácticas instruccionales.

¿Por qué se dan estas diferencias entre estos dos niveles? Una posible interpretación podría relacionarse con la obligatoriedad o no de cada una de estas etapas, con diferentes creencias sobre la edad más adecuada para empezar a enseñar a leer y escribir, con distintas concepciones de los y las docentes sobre la enseñanza y aprendizaje en general y de la lectura y escritura en particular, con

la normativa legal sobre currículo y la formación recibida en los últimos años... Si bien es un tema interesante para analizar, no es objeto del presente estudio.

Con respecto a la formación permanente recibida por los docentes, en el estudio realizado encontramos algunas diferencias. Los resultados muestran que los docentes que declaran prácticas más situacionales han recibido formación en los últimos años en un mayor porcentaje (40,3%) que los que declaran prácticas instruccionales (28.1%). Siendo estos últimos los que declaran en un mayor porcentaje que no han recibido formación nunca (47.9%).

Si se tiene en cuenta que el profesorado de Educación Infantil tiene unas prácticas más situacionales e incluso multidimensionales, vinculadas éstas a más formación continua, podemos inferir que éste participa más en actividades de formación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura que el profesorado de Educación Primaria y que el tipo de formación recibida podría haber influido en esas diferencias.

En cuanto a los métodos declarados por el profesorado para la enseñanza de la lectura y escritura se muestra una cierta relación con a cada uno de los perfiles. Así, por ejemplo, como se puede observar en el gráfico 2, los que dicen que utilizan o siguen métodos silábicos y fónicos se relacionan más con el perfil de prácticas instruccionales (poco más del 50%), y los que se sitúan en el perfil de prácticas situacionales se vinculan más a métodos declarados como globales, constructivista y otros (más del 50%).

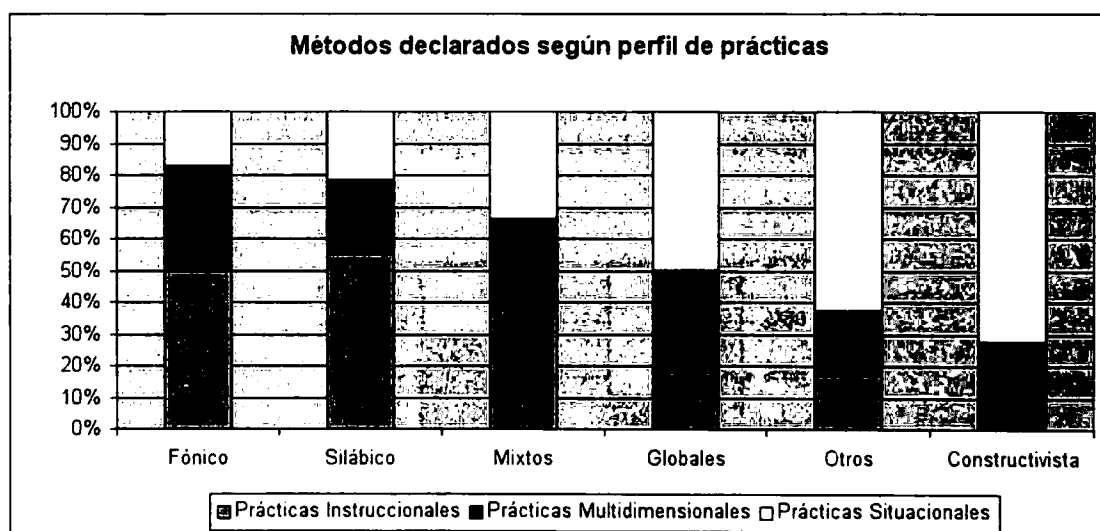
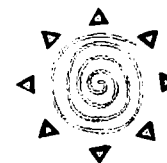


Gráfico 2. Métodos declarados por el profesorado y relación con los perfiles de prácticas.

En general predominan los métodos globales, constructivista y mixtos sobre los fónicos y silábicos (analíticos).

Con respecto a los métodos declarados en Educación Infantil, encontramos un estudio realizado en el 2001 por el MECD (Santos Maciá y Soler Villalobos, 2004: 45), ya citado anteriormente, que presenta los datos de una distribución relativa a los métodos seguidos por la mayoría del alumnado en el nivel de Educación Infantil. En este estudio se muestra un mayor seguimiento de los métodos globales (26.3%), combinación de métodos (29.3%), combinación de global frente al analítico (21,1%) o analítico y global conjuntamente (21.1%).

Como se señaló anteriormente, la distribución de los perfiles de prácticas en Educación Infantil tampoco están equilibrados en las zonas geográficas estudiadas.



Si observamos el gráfico 3, el profesorado de Euskadi sería el que realiza con más frecuencia prácticas situacionales seguido del de Almería, Cantabria, Cataluña y la Comunidad de Madrid, con más del 50%; y una menor frecuencia en las prácticas instruccionales, sobre todo Cataluña y Cantabria, menos del 20%. Sin embargo, en León y Asturias predominan las prácticas instruccionales y las de menor frecuencia serían por el contrario las situacionales.

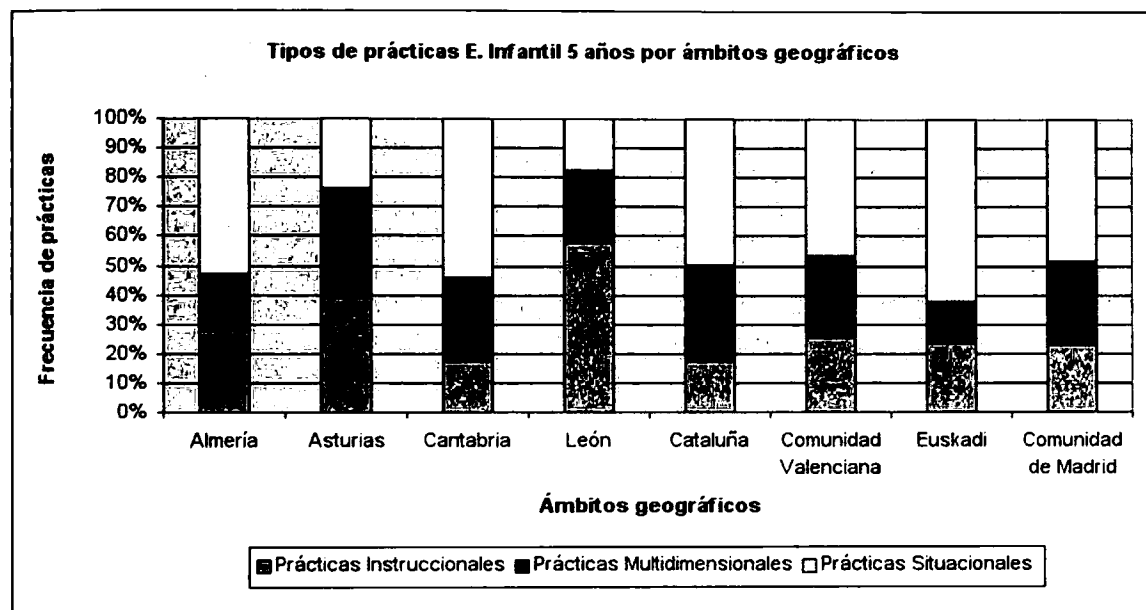


Gráfico 3. Distribución de perfiles de prácticas en Educación infantil por ámbitos geográficos.

3. ¿Qué hacen las maestras de Educación infantil? ¿Cómo son las interacciones que ocurren en las aulas con distintos tipos de prácticas?⁸

Hasta aquí tenemos lo que dicen que hacen los docentes. Pero ¿qué es realmente lo que hacen? ¿Con qué conocimientos previos se enfrentan los niños y niñas a la enseñanza de la lectura y escritura? ¿Cómo interactúan los niños y niñas ante las propuestas didácticas en cada uno de los tipos de prácticas detectadas?

Los tipos de prácticas diferenciadas que muestra el estudio son el referente para los estudios de caso que se están desarrollando en cada zona geográfica. A cada uno de los docentes seleccionados en este curso -Educación Infantil de 5 años- se les realizó una entrevista⁹, y se les pidió que se autoadscribieran a alguna uno de los tres tipos de prácticas sobre la base de las descripciones anteriores de los perfiles. Esto se complementa con observaciones generales de las actividades que realizan en la jornada escolar, del material y de la organización del aula; y observaciones parciales y específicas en el aula con seguimiento de varios niños y niñas en la realización de distintas tareas.

Sobre lo que hacen los docentes en el aula...

Una de las características que diferencian las prácticas de los docentes con diferentes perfiles es la organización del aula, y principalmente el tipo y uso de los materiales que se encuentran en ellas.

Así, en aulas con prácticas situacionales observadas e incluso multidimensionales se encuentra un espacio diferenciado para la ubicación de material escrito diverso. Es frecuente encontrar, además de cuentos, otros materiales como algunos volúmenes de enciclopedias, libros diversos sobre animales, literatura infantil (libros de cuentos, poesías, adivinanzas..., algunos cuentos en francés), diccionarios (español, francés), periódicos, revistas, folletos, dossier realizados por el alumnado, etc. (Imagen 1). Por otro lado, también se encuentra material impreso en diferentes lugares del aula, pared, rincones, etc., como carteles diversos (señalizar los espacios, nombrar algunos objetos, días de la semana, meses del año, objetos de las bandejas y cajas de material...), nombres de los niños y niñas (etiquetas de percheros, tarjetas, mural en papel, etiquetas en las bandejas y material personal), abecedarios con tres tipos de letras (mayúscula, minúscula script y minúscula cursiva), calendarios utilizados en diferentes contextos sociales, trabajos con escritura autónoma de los propios niños y niñas... También es frecuente encontrar un ordenador en la que realizan algunas prácticas de escritura, “también cuando utilizas un texto, cada excursión que vamos, hacemos un periódico, primero se redacta oralmente, que lo vayan haciendo en el ordenador, no palabras sin sentido, sino en contexto”, nos dice una de las maestras.



En aulas con prácticas instruccionales también podemos observar un espacio con libros, generalmente cuentos y poca variedad, como por ejemplo en una de las aulas, el cuento de “Los siete cabritillos y el lobo”, que se corresponde con el cuento de esa unidad didáctica, y que se encuentran en una pequeña estantería expositora, uno por cada niño y niña con su nombre cada uno (Imagen 2). Esto ya se manifestaba en las entrevistas realizadas, “además de trabajar oralmente trabajo papel y lápiz, trabajo en la pizarra y extra; luego leen con sus cartillas, con varias u en varias cartillas”, como nos dice una de las maestras de este perfil (aunque en las observaciones realizadas sólo se observó una cartilla). Por tanto, no es sólo el material sino también cómo se utiliza ese material, “con los cuentos trabajamos mucho sobre todo la discriminación visual”.



Sin embargo, en prácticas multidimensionales encontramos también libros de lectoescritura y manuales de lectura, “la ficha del libro de lectura para que colaboren los padres y en las clases cuando van saliendo una palabra y lo intentan leer. Y sólo cogen los cuentos e intentan leer que pone en el cuento en los libros de la biblioteca”.

En las seis aulas observadas en Almería se encuentra material curricular (fichas) de alguna editorial. Si bien, la presencia de este material en aulas situacionales ocupa un espacio y tiempo mínimo, y se enfoca la actividad de forma diferente, promoviendo una realización más creativa y escritura autónoma. Un ejemplo de ello sería cuando una de las maestras de este perfil, ante una ficha del libro cuya actividad propuesta por la editorial es dibujar en unos óvalos (que simbolizan a modo de cómic) lo que han soñado esa noche, le propone que lo escriban como ellos sepan (escritura autónoma).

Respecto a los agrupamientos predomina en todas ellas las situaciones y actividades en gran grupo e individuales. En las prácticas situacionales hay más intentos de trabajo en pequeño grupo y en parejas. Como dice una maestra en la entrevista: “individual, parejas, grupos pequeños, gran grupo, a veces libremente y otras lo propongo yo”. Una de las actividades observadas es una situación de gran grupo en la que tienen que inventar un cuento entre todos para la biblioteca de aula. En esta actividad, la maestra coordina el debate del grupo, y la estudiante de prácticas va escribiendo, leyendo, revisando y rectificando la historia que van contando los niños y niñas. Otra actividad sería la invención en parejas de un título nuevo para un cuento.

La participación de la familia se observa principalmente en aquellas aulas en las que se desarrollan prácticas situacionales y multidimensionales. La participación en ambos tipo de prácticas es la aportación de diverso material impreso, búsqueda de información en diferentes fuentes para pequeños proyectos, lectura compartida de noticias en periódicos en casa, lectura de cuentos en el aula... Algunos ejemplos serían: cuando la madre de uno de los niños lee ella misma el cuento de “El ratoncito Pérez” que ha escrito con su hijo en el libro viajero ese fin de semana, y llevan información sobre un tema para el desarrollo de un proyecto de trabajo.

En cuanto a las actividades encontramos ciertas rutinas en todas las aulas: pasar lista, nombrar los responsables, poner la fecha... En las aulas con prácticas multidimensionales y situacionales aprovechan dichas rutinas para ayudar a

reflexionar de forma explícita sobre algunos aspectos del sistema de escritura: nombre de las letras, palabras que empiezan igual y el sonido... En las aulas instruccionales observadas no se realiza de esta forma, y generalmente, es la maestra la que realiza dichas tareas.

Es interesante observar cómo se utilizan los emergentes en cada una de las aulas diferenciadas por tipo de prácticas. Con prácticas situacionales y multidimensionales es frecuente aprovechar distintas situaciones y reorientar la actividad en función de lo que ocurre en el aula (más en las primeras que en las segundas). Así, se encuentran situaciones como la siguiente: Trabajo colectivo (grupo clase) en las que al recibir unos cuentos como regalo de reyes (después de Navidad) de una colección sobre leyendas del mundo, la maestra aprovecha la ocasión para leerles los títulos, enseñar las portadas y leer uno de los cuentos, "El mono y el cocodrilo". Conforme les va leyendo el cuento va parando para preguntarles qué puede pasar y realicen anticipaciones. También les pide que inventen un final que tienen que escribir individualmente. Esta actividad motiva a los niños y niñas y desplaza otra prevista sobre la noticia del periódico que han traído de casa.

Sin embargo en aulas instruccionales no suele ser así, como se puede ver en el siguiente ejemplo: la maestra les pone una cinta para que escuchen sonidos de animales. La tarea consiste en reconocer el sonido del animal y decir de qué animal se trata. Javier está muy atento y dice el nombre de todos los animales. Toda la clase está atenta y contestan en coro, uno antes que otros, "búho, tigre, búfalo...". Carlos dice: "Te das cuenta maestra que búfalo lleva la /f/". La maestra dice: "Muy bien Carlos, búfalo lleva la /f/, ¿cómo hay que poner los dientes?" Dicen todos con la maestra: "fa, fe fi, fo, fu". La maestra podría haber aprovechado esta situación para relacionarla con trabajos anteriores del mismo día, fichas de la letra efe. La misma maestra declara en la entrevista, "pueden surgir algunas pero no surgen muchas", cuando se le pregunta si suele aprovechar las situaciones que surgen en el aula para enseñar a leer y escribir.

Las situaciones observadas y lo que dicen las maestras, muestran que los ámbitos de la lengua escrita en los que se centran las propuestas didácticas de las maestras con diferentes perfiles de prácticas, también son diferentes. Así, se puede afirmar que las actividades de prácticas instruccionales se focalizan más en el código, en prerrequisitos como la conciencia fonológica y la discriminación auditiva en actividades específicas para ello y descontextualizadas. Mientras que en las actividades de prácticas situacionales y multidimensionales se centran en otros ámbitos como la función comunicativa del lenguaje escrito y se abordan diferentes textos y géneros en el aula; además, de reflexionar sobre el sistema de escritura (letras y relación sonido-letra) de forma más contextualizada y funcional. Algunos ejemplos serían cuando la maestra con un grupo de niños y niñas les ayuda a escribir una noticia en el ordenador, o cuando en otra aula escriben una carta a un personaje de cuento.

Sobre las interacciones que ocurren en el aula...

Como el objetivo general del proyecto de investigación APILE es la búsqueda de relaciones entre los conocimientos previos de los niños y niñas sobre la lectura y escritura y la diversidad de prácticas, se hacía necesario realizar una evaluación de dichos conocimientos al inicio de la investigación (principio del curso 2007/2008 de Educación infantil de cinco años). Para ello, se realizaron entrevistas individuales a todos los niños y niñas de las aulas seleccionadas en cada zona y cuyos docentes respondían a los distintos perfiles de prácticas¹⁰. Las entrevistas y tareas evalúan diferentes ámbitos de la lectura y escritura que se han demostrado que están altamente relacionados con la adquisición de la lectura en trabajos de investigación anteriores: motivación y funcionalidad de la lectura y escritura, la lectura y escritura autónoma del niño de diferentes palabras y textos, reconocimiento de palabras, conocimiento del nombre y sonido de las



letras, segmentación silábica y fonética, conocimiento de léxico, familiaridad con diferentes tipos de textos... En estos momentos, además de la elaboración de informes por zonas, se está elaborando el corpus de datos de todo el estado.

Los primeros análisis realizados muestran que “dos meses después de haber comenzado las clases, el 30% de los niños entrevistados sabe escribir alfabéticamente y reconoce palabras desconocidas” (Tolchinsky y Ríos, 2008). Como sugieren las mismas autoras, “no parece haber carencias en relación al dominio del código” (Opus cit., 2008).

Pero el objetivo principal de estas entrevistas era la selección de los niños y niñas de los que se tiene que hacer el seguimiento y conocer el punto de partida de sus conocimientos sobre lenguaje escrito. Esta selección en cada una de las aulas se realizó en función de su nivel de conocimientos sobre la lectura y escritura: cuatro de conocimientos más bajos y cuatro de conocimientos más altos¹¹. Estas puntualizaciones son importantes, ya que las referencias a los niños y niñas como altos (A) y bajos (B) que se realicen en los ejemplos que ayudan a describir las interacciones no son al azar.

El tipo de interacciones observadas han sido del niño o niña con otros niños y niñas, con el docente, tanto a nivel individual como ante una demanda colectiva, con materiales y la ausencia de interacción social.

Se han seleccionado algunas secuencias en el desarrollo de tareas de lectura y escritura en el aula que ilustran estas interacciones en distintos tipos de prácticas para mostrar y explicar el tipo de participación de los niños y niñas y la maestra, los ámbitos del lenguaje escrito en los que se centran los intercambios, y las diferencias en las intervenciones que se realizan por parte de la maestra y los niños y niñas con distintos niveles de conocimiento.

Así, podemos extraer del análisis global del seguimiento realizado de los niños y niñas de cinco años en este curso -en el total de aulas de Almería-, que la frecuencia en las interacciones relacionadas con las tareas entre los niños y niñas y la maestra, e incluso entre iguales, es más alta con los niños y niñas de un nivel inicial de conocimientos más alto que con los de conocimientos más bajos. Estas interacciones son tanto demandas de la maestra como iniciativas y demandas del propio niño y niña. Además de en la frecuencia, el tipo de intervención también difiere. Mientras que los intercambios con los niños y niñas de nivel alto se centran sobre el contenido y distintos ámbitos de la lectura y escritura: texto, vocabulario, contenidos específicos del tema, etc., en el caso de las interacciones con los niños y niñas de nivel más bajo son más de control de conducta, de disciplina por parte de la maestra, de llamadas de atención para ayudarle a centrarse en la tarea y para encontrar salidas en la solución de problemas. También es frecuente encontrar en estos niños y niñas de nivel más bajo, sólo atención a lo que los demás dicen y hacen, de manera solitaria, así como interacciones de juego y contacto físico con los que tiene cerca. En los ejemplos que siguen se puede ver estas apreciaciones.

Maestra: “Álvaro y Noel se pueden ir a su sitio”.

Álvaro (B): “Seño, este me ha pegado”. (Señala a Noel). (...)

Fausto (A): “Es aplastadillo como un papel y las aletas son como alas gigantes, parece que tienen alas gigantes”.

Óscar (A): “Se le puede acariciar por arriba, porque si le acaricias por abajo muerde”.

Maestra: “¿Qué tiene por abajo?”

Óscar (A): “Tenía la boca”. (...)

Fausto (A): “En el acuario con, también con el pez manta hay otros peces también porque van con algunos peces mantas”. (Interrumpe la maestra).

Maestra: “Álvaro y Noel se quedan en su sitio”.

Fausto (A): "Son de color azul y otro marrón, marrón oscuro. Son peces limpiadores que le limpian los restos de alimento del cuerpo".

Mariam (A): "Los peces no son enteros azules, marrones..., son azules y blancos, marrones y blancos".

Fausto (A): "Eso es lo que decía". (La maestra observa y escucha).

Maestra: "¿dónde vive?"

Fausto (A): "En el agua, en el océano". (...)

Maestra: "¿Cuánto puede pesar?"

Álvaro (B): "30 kilos".

Fausto (A): "Ciento mil kilos".

Mariam (A): "El pez raya puede pesar 1000 kilos" (...)

Fausto (A): "Seño en un documental..." (Interrumpe porque la maestra se dirige a otro niño y luego sigue).

Fausto (A): (sigue) "...en un documental vi un día que estaban diciendo que los pez mantas son de las familias de los tiburones". (....)

Maestra: "¿Puede volar o no? ¿Lo podemos averiguar?"

Mariam (A): "Lo podemos averiguar".

Maestra: "¿qué nos gustaría saber?"

Lucía (B): "Quiero saber como vuelan".

Maestra: "Álvaro se va a su sitio". (...) "Podemos ver si salta de..."

Álvaro (B): "Seño, podríamos pescar uno y verlo".

Maestra: "Tú no puedes participar porque no has respetado las normas"

En esta misma actividad Marina (B) está atenta y Virginia también aunque no intervienen. Al final Virginia tiene un conflicto con Antonio que está a su lado y le molesta.

Esto que observamos en tareas y actividades similares en las prácticas situacionales, también ocurre en todos los perfiles de prácticas. Aunque, en las prácticas situacionales se observa un mayor control por parte de la maestra en las actividades grupales que reclama e invita a participar a aquellos niños y niñas de conocimientos más bajos.

Una de las diferencias más significativas entre las prácticas situacionales y multidimensionales con las instruccionales son los ámbitos de la lectura y escritura en los que centran los intercambios e interacciones. En las prácticas situacionales y multidimensionales se centran, como hemos visto en ejemplo anterior, en aspectos como el léxico de temas específicos y los textos sobre los que están trabajando, la utilización de procedimientos que implican la búsqueda y selección de información (con o sin la participación de la familia), la elaboración conjunta de textos; la utilización del lenguaje oral en la reconstrucción de lo escrito y para hablar de lo escrito y/o leído; la funcionalidad de la escritura, etc. Pero también es frecuente encontrar interacciones centradas en el sistema de escritura.

Maestra: "Seguimos ahora con la lista de Elena. Ha traído 5 palabras". (Las escribe en la pizarra).

Mariam (A): "elefate" (Lee Marian y levanta la mano).

Maestra: "No. Lo dice ella. Se ha dado cuenta". (Se refiere a Elena) (...)

Maestra: "Sigue leyendo Elena" (ESCELETO está en la pizarra)



Fausto (A): "A mí no me has elegido hace tiempo". (Han escrito esceleto, y le dicen que es con la q, Elena escribe la Q).

Maestra: "¿Qué falta para que diga que?"

Fausto (A): "Falta la u". (...)

Maestra: "Estela, ¿cómo lo podemos arreglar?" (Quería escribir estrella) (...). (Señala la palabra ENANO). Repiten todos enaño. Álvaro (B) repite lo que todos "enaño".

Maestra: "¿cómo?"

Fausto (A): "En años de mucho tiempo".

Maestra: "¿Es una palabra?" (La maestra escribe ENAÑO)

Maestra: "Óscar cree que son dos palabras".

Mariam (A): "Quiero decirlo yo".

Fausto (A): "Sí, en año 2008, en año 2007".

Maestra: "¿Van juntas o separadas?"

Óscar (A) escribe EN AÑOS en la pizarra.

En prácticas instruccionales las interacciones centradas en el código, relación letra-sonido, etc., copan prácticamente todas las intervenciones de las maestras, que generalmente llevan la iniciativa, junto con las interacciones de control de la conducta.

La maestra escribe palabras en la pizarra y los niños y niñas las leen.

Maestra: "¿Qué letra es la primera?"

Dani: (lee) Mata.

La maestra cambia la primera a por una e y dice: "Se va a fijar bien Rubén y me va a decir qué hemos cambiado?"

Rubén: "La e".

Maestra: "Entonces lee la palabra".

Rubén: "Teta".

Maestra: "Lo que tú dices se escribe así pero esta es otra palabra".

Mari Carmen (A): "Ahí pone meta".

Maestra: "Voy a escribir otra y me va a ayudar Juan H."

La maestra cambia la a por la o.

Juan H. (A): "Has cambiado la a por la o. Meto" (...)

La maestra deja escrito en la pizarra: mata, meta, meto, mato en minúscula cursiva.

Como se puede ver, algo en común entre todas ellas es la enseñanza explícita del código. La diferencia estaría en que las actividades en prácticas situacionales buscan una mayor significatividad y conexión con las experiencias de los niños y niñas, y las realizadas en prácticas instruccionales, que generalmente vienen propuestas por libros de textos y manuales de lecto-escritura, están más descontextualizadas.

Consecuentemente con estas apreciaciones, podemos considerar que los aspectos más valorados por las maestras en las distintas prácticas son diferentes.

Algo que ya se reflejaba en las entrevistas a las maestras, “La exactitud, que cuando escriban estén escribiendo lo que dicen y lo que lean sea con exactitud”, como dice una de las maestras de prácticas instruccionales; o como dicen otras de los otros perfiles, “también es importante que escriban con sentido (...) Un niño contando un cuento y que estaba contando un cuento, se valora que vaya contando la historia”, y “...que discriminen bien los fonemas”, “... que avancen en las etapas” (Se refiere a las hipótesis sobre el sistema de escritura de Ferreiro y Teberosky citadas anteriormente).

4. Algunas reflexiones

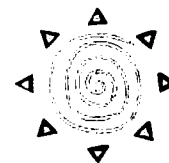
Para terminar haremos un balance de las principales aportaciones del proyecto APILE presentadas en este artículo.

En primer lugar, la descripción de los perfiles de prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil: un perfil de prácticas situacionales, un perfil de prácticas multidimensionales y un perfil de prácticas instruccionales. Estos perfiles se explican sobre la base de cuatro factores cruciales para el aprendizaje de la lectura y escritura: actividades de instrucción explícita del código, dinámica y organización del aula, uso de de emergentes y aprovechamiento del aprendizaje ocasional, y la consideración de los resultados de aprendizaje.

Por otro lado, las relaciones que se han detectado en el estudio han sido, por un lado, el predominio de un tipo de prácticas en Educación infantil sobre otras: las prácticas situacionales, seguidas de las prácticas multidimensionales. No obstante, la mayoría de los docentes se inclinan por una enseñanza explícita del código. La diferencia estaría en la contextualización de dichas actividades y la dinámica y organización de aula. Mientras que unos se inclinan más en enfatizar esta enseñanza explícita (vocabulario, letras y composición de las palabras, estructura de los textos...) con textos y materiales de uso social (calendarios, periódicos, cuentos...), realizando propuestas con diversos agrupamientos (clase, parejas, individual, participación de la familias...) y promoviendo la escritura autónoma; otros, por el contrario, hacen esta enseñanza de forma más descontextualizada y restrictiva sin promover la escritura autónoma y apoyándose en el uso de manuales de lectoescritura y/o cartillas, principalmente en gran grupo, o a nivel individual (solitario).

Igualmente, se ha podido observar la diferencia de prácticas entre etapas educativas, en dos niveles consecutivos, Educación Infantil de cinco años y primer nivel de Educación Primaria. Así, se puede ver como en Educación Infantil las prácticas situacionales son las más frecuentes, y en Educación Primaria las preferencias son las prácticas instruccionales. Esta situación nos lleva a reflexionar sobre los posibles factores que pudieran estar incidiendo en estas diferencias y a abrir nuevos interrogantes, entre ellos, ¿sería la cantidad y tipo de formación permanente recibida? El análisis realizado muestra cierta relación entre la formación recibida y los perfiles de prácticas, siendo los docentes de perfil situacional los que más participan y los de perfil instruccional los que menos. Otros interrogantes abiertos a posibles interpretaciones serían las concepciones de los docentes de cada etapa sobre la enseñanza y aprendizaje, en general, y el de la lectura y escritura, en particular; el carácter de obligatoriedad o no de la etapa o el currículo oficial establecido. Si bien, como hemos dicho en otro momento, no es objeto del presente trabajo.

Otro aspecto a destacar del estudio es la posibilidad de definir estas prácticas basándose en la observación directa de las prácticas reales de aula, que apoyen e ilustren las prácticas declaradas definidas por las declaraciones de los docentes. Así como, valorar en que medida los conocimientos de los niños y niñas sobre la



lectura y escritura interaccionan con dichas prácticas docentes. En este sentido, y puesto que, según la evaluación realizada a todos los niños y niñas de las aulas observadas, éstos dominan las habilidades básicas implicada en el descifrado, y siendo la enseñanza explícita del código uno de los aspectos preferidos por todos los docentes (Tolchinsky y Ríos, 2008), cabría preguntarse en que medida son otros aspectos de la enseñanza de la lectura y escritura y de la dinámica de aula los que podrían influir en un dominio posterior de la lectura comprensiva y en la composición escrita.

Notas

Programme for International Student Assessment.

² Progress in International Reading Literacy Study.

³ Proyecto “Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos”. SEJ2006-05292-Financiado por el Ministerio de Educación y Cultura, en el que participan Almería, Asturias, Cantabria, Cataluña, Madrid, Valencia, León, País Vasco y Valladolid. Desarrollo del proyecto desde 2007 al 2009.

Equipo de investigación: Liliana Tolchinsky Ladsman (Investigadora principal), Montserrat Fons, Carmen Buisán y Celia Alba, Universidad de Barcelona; Carmen García Landa, Pilar Fernández, Teresa Chamorro e Isabel García Parejo, Universidad Complutense de Madrid; M^a Dolores Alonso Cortés y Teresa Llamazares, Universidad de León; Catalina Barragán Vicaria y M^a del Mar Medina Reyes, Universidad de Almería; Lino Barrio, Universidad de Valladolid; Montserrat Bigas, Universidad Autónoma de Barcelona; Marian Bilbatua y Goretti Orbe, Mondragón Unibertsitatea; Isabel Ríos García, Universitat Jaume I, Castellón; Paulina Ribera e Isabel Gallardo, Universidad de Valencia, Xosé Antón González Riaño y Loreto Diaz, Universidad de Oviedo; Susana Sánchez, Universidad de Cantabria.

⁴ Proyecto de investigación *El inicio de la lectoescritura en edades tempranas*, coordinado por M^a Soledad Santos Maciá y M^a Paz Soler Villalobos. Publicado por el MEC (2004).

⁵ El proyecto APILE se desarrolla en tres fases. La primera fase, concluida en este momento, estaba centrada en identificar las prácticas docentes que se encuentran en distintas zonas geográficas de España. En esta fase se recogió la información a través de un cuestionario.

La segunda fase, en proceso de elaboración de informes, comenzó en septiembre de 2007, en la que se está estudiando los conocimientos que los niños y niñas poseen al comenzar el último curso de Educación Infantil (5 años), explorando los aspectos más relevantes para el aprendizaje de la lectura y escritura (conocimiento letrado, vocabulario, conocimiento morfológico y fonológico). Posteriormente, se ha realizado un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de un grupo reducido de niños y niñas seleccionados por su diferente nivel de conocimiento inicial en aulas definidas por los tres tipos de prácticas encontrados lo que permite analizar la interacción de estos dos factores: conocimiento previo del alumnado y prácticas docentes (Fase en la que se encuentra el proyecto en este momento).

Una tercera fase a desarrollar en el curso 2008/2009 en la que continuaremos con el seguimiento de los niños y niñas seleccionados en el primer curso de Educación Primaria, lo que nos permitiría profundizar más en los procesos de aprendizaje en los niveles iniciales de enseñanza de la lectura y escritura en nuestro contexto.

⁶ En el cuestionario participaron docentes de Educación Infantil de 5 años (1193) y primero de Educación Primaria (1057). Total de 2284 (2250 casos válidos). De todos ellos, 2049 eran mujeres y 201 hombres. En Almería, el total real fue 295 docentes, 243 válidos; 128 de Educación infantil de 5 años y 115 de primer curso de Educación Primaria (muestra requerida 230).

⁷ Extraído del póster presentado en XXVI AESLA International Conference, April 3-5 2008 en la Universidad de Almería: De la Lingüística Aplicada a la Lingüística de la mente: Hitos, prácticas y tendencias (From applied linguistics to the linguistics of the mind: issues, practices and trends).

⁸ Las referencias y ejemplos que se exponen en este apartado se corresponden con las 6 aulas de la provincia de Almería y los niños y niñas observados en ellas (47 sujetos).

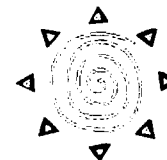
⁹ Las entrevistas giraron en torno a los siguientes aspectos: la situación de partida de los niños y niñas al inicio del curso, las expectativas de los docentes en relación a lo que esperan conseguir respecto a la lectura y escritura al final de la Educación infantil, tipo de actividades que prefieren para enseñar a leer y escribir, la organización del aula y agrupamientos, el aprovechamiento de emergentes, lo que hacen para que aprendan el código, la valoración de los progresos y logros...

¹⁰ En estos momentos se están realizando los análisis globales de todos los niños y niñas entrevistados.

El estudio y análisis del instrumento utilizado están en un informe interno que se utilizará para la divulgación del trabajo de investigación en momentos posteriores.

Referencias

- ALBA, C., TOLICHINSKY, L., Y BUISÁN, C. (2008). Un instrument per les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Butlletí LaRecerca N° 10*, ICE-Universitat de Barcelona.
- DEFIOR, S., Y SERRANO, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18, 81-98.
- FERREIRO, E., Y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FONS, M. (1999). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ, J. (1992). *Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo de una muestra de niños prelectores en edad preescolar*. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableux de Famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- LAHIRE, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 61-71). Madrid: Alianza Editorial.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Paidós.



- SANTOS MACIÁ, M.S., Y SOLER VILLALOBOS, M.S. (2004). La investigación “El inicio de la lectoescritura en edades tempranas”. En M.S. Santos y M.S. Soler (coords), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: MECED.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- TOLCHINSKY, L., Y RÍOS, I. (2008). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa*, n^o 174. Barcelona: Graó.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia (Original en inglés: *The meaning makers*. Heinemann Educational Books).

Catalina Barragán Vicaria
es profesora Asociada del Departamento de Didáctica
y Organización Escolar de la Universidad de Almería
Correo electrónico: cbarvi@ual.es

María del Mar Medina Reyes
es asesora de Formación del Centro del Profesorado de Almería
Correo electrónico: marmedina3@gmail.com