



Jornades de Foment de la Investigació

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Autor

Paula ESCOBEDO.

El aprendizaje de la lectura y la escritura desde las prácticas docentes

Paula Escobedo Peiro

Licenciatura de psicopedagogía

RESUMEN:

Este estudio de caso intenta describir la trayectoria de dos alumnos de la misma clase a lo largo de dos cursos (3º Infantil y 1º Primaria), en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello se realizaron unas observaciones en el aula de los niños y a partir de los datos que obtuvimos de las mismas se analizaron las tareas, las dinámicas y las interacciones que se llevaron a cabo en su aula. También se tuvo en cuenta el perfil docente de la maestra para poder entender buena parte de lo que ocurría en el aula.

Algunos de los resultados que obtenemos es que un niño evoluciona mucho, posiblemente debido al trabajo realizado en el aula. El otro alumno, que mostraba tener en el curso anterior un ritmo de aprendizaje más alto, avanza menos de lo esperado. Podría haber varios motivos, entre los que se encuentran el tipo de tareas, la dinámica y las interacciones que se dan en el aula.

Palabras clave: enseñanza de la lengua escrita, tareas docentes, dinámicas, interacciones, perfil docente.

This research tries to describe the evolution of two pupils from the same classroom along two academic years (the correspondent to 5 and 6 years old), in the reading and writing learning process. Observations of the kids in the classroom are done. From recorded data, tasks, dynamics and interactions done in the classroom are analyzed. The teacher profile is also considered in the study, in order to explain part of the results.

Some results got are: one of the kids evolves very much, probably due to the work done in the classroom. The other one, who showed to have higher learning level, makes less progress, probably due to the kind of tasks, dynamics and interactions played in the classroom.

Key words: the learning process writing language, tasks, dynamics, interactions, teacher profile.

MARCO GENERAL

Este estudio está inmerso en un proyecto de investigación más amplio: *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, Ministerio de Educación y Ciencia), el desarrollo del cual se lleva a cabo a lo largo de tres fases, en diferentes comunidades autónomas del estado español.

En la primera fase se detectaron los perfiles de las prácticas docentes, a partir de un cuestionario construido para este fin, que se administró a maestros que iban a impartir tercero de educación infantil o primero de educación primaria. Se obtuvieron tres tipos de perfiles o de prácticas docentes: instruccional, multidimensional y situacional. (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008,). Además, para asegurarse de que las prácticas de una persona pertenecían a un perfil determinado se les hizo una entrevista semiestructurada. Dicho perfil se corrobora o no en la observación del aula. También en esta fase se seleccionaron las aulas de cada comunidad que deberían ser observadas, en tercero de educación infantil. Se intentó que en cada comunidad hubiera una representación de los tres tipos de perfiles docentes.

En la segunda fase, se evaluaron los conocimientos previos de los niños en diversos dominios relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita, que eran los alumnos de las clases seleccionadas y la evaluación se realizó a través de unas tareas específicas para ello. A partir del conocimiento inicial de los alumnos, se constituyó un grupo diana (de seis a ocho niños de cada clase seleccionada), para su posterior seguimiento en la tercera fase de la investigación.

En la tercera fase, una de las tareas de la investigación es la realización de las observaciones de los niños diana en el aula. A través de las observaciones se recoge información sobre las interacciones y los procesos de aprendizaje del grupo diana, así como de las tareas que los niños realizan, teniendo en cuenta los contenidos que se enseñan y la dinámica de la clase. Esta parte se lleva a cabo a lo largo de dos cursos escolares: tercero de educación infantil y primero de educación primaria.

Esta contribución da cuenta en la mitad de esta tercera fase, es decir, en las observaciones y categorización de datos en tablas, durante el primer curso de primaria (2008-2009). Aunque se han realizado tareas de registro de datos de todos los alumnos de la provincia de Castellón que forman parte del estudio, en esta ocasión nos centramos especialmente en describir y comprender la trayectoria de dos de estos niños (Dani y Óscar).

También en esta tercera fase tiene lugar la evaluación final de los conocimientos en lectura y escritura de los niños diana. Esta parte se llevó a cabo en el mes de mayo, cuando los alumnos estaban finalizando el primer curso de primaria.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad hay diferentes métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura, pero más allá de los métodos cada maestro sigue diferentes dinámicas en el aula; por dinámicas entendemos todas las formas en que el maestro lleva a cabo la tarea y según sus características personales, su formación y su modo de entender la educación, lo hará de una manera u otra; además, dichas dinámicas, implicarán una interacción determinada con sus alumnos. Sobre estas prácticas docentes, nos fijaremos en aquellas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura. Para poder analizar las diferentes dinámicas y establecer comparaciones entre unas y otras, las clasificaremos según sean prácticas situacionales, multidimensionales o instruccionales. (Ribera, Ríos, Gallardo. 2008; Tolchinsky y Ríos, 2009)

En función de las prácticas docentes que cada maestro lleva a cabo, los niños se aproximarán a unos conocimientos u otros. En definitiva, pensamos que los niños aprenden a leer y a escribir independientemente del método que se utilice. Sin embargo, algunos contenidos como la organización textual, la escritura autónoma de textos, etc. sólo se aprenden con determinadas prácticas docentes. ¿Qué actividades didácticas propician estos aprendizajes? ¿Qué dinámicas favorecen este tipo de aprendizajes?, ¿Qué interacciones se llevan a cabo mediante la realización de las mismas? Si damos respuestas a estas preguntas podremos realizar prácticas más funcionales desde el aula y que puedan responder a las necesidades de los alumnos.

Como dice Marylin Adams, (1991) en general, “el éxito de los niños en el aprendizaje de la lengua escrita en primer curso es el mejor predictor de sus logros escolares posteriores y de todos los correlatos que éste implica”; “y sin embargo, (...) los logros de los niños en primer curso dependen, más que de cualquier otra cosa, de cuánto saben antes de entrar a la escuela”.

No obstante, otros trabajos postulan que el éxito de los aprendizajes estará relacionado con las prácticas de enseñanza; y que la calidad de la enseñanza es fundamental para un aprendizaje exitoso de la lengua escrita (Ainley, & Fleming, 2003; Center, 2005; Coltheart, 2005).

Otros trabajos, como los de Ferrer, M. y Ríos, I. (2006); Barrio, J.L. (2006), han contribuido al estudio de las prácticas docentes así como al establecimiento de los aspectos relevantes y la complejidad de la enseñanza de la lengua escrita.

Las aportaciones de este trabajo se centran en el interés de estudiar las dinámicas del aula, las interacciones y las actividades tal y como se llevan a cabo. No se trata pues de obtener conclusiones generalizables, sino datos para comprender cómo suceden los diferentes eventos de enseñanza, obtener modelos y ofrecer marcos e instrumentos de reflexión sobre las actividades didácticas.

Los objetivos están centrados en la trayectoria de los dos alumnos observados, Dani y Óscar. Se pretende conocer y describir las tareas que realizan en el aula; conocer e intentar comprender el proceso de aprendizaje de lectura y escritura de los dos niños, dentro de la dinámica del aula; conocer en qué medida las interacciones favorecen los aprendizajes. Estos objetivos se buscarán en el marco de lo que los niños sabían a principio del curso 2007 – 2008, para llegar a lo que saben al finalizar éste curso 2008 - 2009, comprendiendo mejor su trayectoria.

MÉTODO

Participantes o sujetos

Los sujetos de este estudio son dos niños de primer curso de educación primaria. Fueron seleccionados porque forman parte del grupo diana de la investigación que se ha citado en la introducción. La elección de este grupo diana sería una elección intencional o elección experta ya que los alumnos que forman parte de este grupo, son los que han mostrado unos conocimientos por encima de la media de su grupo-clase y aquellos que presentan conocimientos inferiores a la media del grupo, en la evaluación inicial de los conocimientos llevada a cabo al inicio del tercer curso de Educación Infantil.

Para esta investigación se elige a Dani y a Óscar. Óscar es de los niños con conocimientos en lectura y escritura por encima de la media de su clase. Dani, sin embargo, obtuvo resultados inferiores a la media del grupo-clase.

Esta última selección realizada sería un muestreo no probabilístico, ya que los sujetos no son elegidos de manera aleatoria o al azar, sino que se realiza una elección experta de entre el grupo diana. La muestra de la investigación se centra en una clase ya establecida, con una maestra en concreto.

Instrumentos

En esta investigación la base para obtener información específica es la observación y es llevada a cabo directamente por una persona preparada para ello. En este caso, la observadora es participante, ya que si surge, en una situación determinada puede interactuar con las personas observadas. De todas formas, la norma es interactuar siempre que no modifique los datos que se requieren.

Se trata de una observación sistemática, ya que se tiene en cuenta un instrumento realizado específicamente para la observación, con categorías adecuadas a la finalidad del estudio. En función de éste se presta más atención a unos estímulos que a otros.

A la hora de recoger la información, se realizan varias sesiones de observación en el aula. En este caso se realizaron 7 sesiones, de 50 a 90 minutos cada una, a lo largo del curso 2008 – 09.

Los instrumentos utilizados para registrar la información son varios. En primer lugar, a lo largo de las observaciones se van tomando anotaciones (notas de campo) relevantes sobre lo que está ocurriendo en el aula. Estas notas se transcriben, siguiendo unas normas establecidas de antemano para unificar criterios. De las transcripciones se pasa la información pertinente a las tablas específicas. En concreto existen dos tipos de tablas predeterminadas: la tabla de *tareas* y la tabla de *interacciones*.

La primera tabla es general y es la misma para todos los niños observados. En esta tabla se registra la fecha y el número de tarea según el momento en el que se llevó a cabo (orden temporal) y se describe la misma; además también se especifica qué contenidos se trabajan en la tarea y la dinámica, es decir, cómo transcurre la actividad.

La segunda tabla es particular de cada niño y en ella se recogen las interacciones que se llevan a cabo en la sesión. Se presta atención a las interacciones entre la maestra y el niño, y si éstas son respuesta a una apelación de la maestra al grupo o al niño (individual); también se recogen las interacciones entre el niño y el observador (si las hay) y entre el niño y los iguales; además, también se refleja si el niño no interactúa o trabaja solo. Todos estos tipos de interacciones se muestran inmersas en una tarea concreta y en un día concreto y se refleja en la tabla.

En el último momento de este trabajo, se lleva a cabo la evaluación final de los conocimientos sobre lectura y escritura y otros conocimientos asociados a ellas, de los dos alumnos que estudiamos. Para ello, el instrumento que se utiliza sigue la estructura del instrumento inicial para evaluar los conocimientos previos de los alumnos, pero con un grado de complicación mayor. Puesto que los niños habrán avanzado a lo largo de dos cursos se adaptan algunas de las tareas y se incorporan otras nuevas. Consta de 16 tareas concretas sobre conocimientos relacionados con la lectura y la escritura.

Procedimiento

La metodología de la investigación es cualitativa, ya que “existe un interés en la descripción de los hechos observados, con la finalidad de interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen y con el objetivo de explicar los fenómenos” (Navas, M.J. 2001).

Por tanto, es un diseño descriptivo, no experimental, es decir un estudio de caso (Pérez, G. 1994) Se pretende describir una situación sin manipular en ningún momento la variable independiente. Se centra en dos niños, se observa cómo realizaron unas tareas en un principio; como interaccionan con sus iguales, con la maestra y con la observadora.

La investigación empieza con la observación de dos alumnos en el contexto natural del aula. La observadora va al aula de estudio y toma nota de todas las acciones que son relevantes para la investigación, centradas en Dani y Óscar en el contexto del aula. A partir de las observaciones realizadas se transcriben los datos y

posteriormente se registran en tablas para poder analizarlos. Las tablas de registro son la de *tareas* y la de *interacción* (ya explicadas en el apartado *instrumentos*). A la hora de analizar e interpretar las tareas, las dinámicas y las interacciones que se llevan a cabo en el aula, necesitaremos una aproximación del perfil de la maestra.

La maestra autodescribe sus prácticas docentes como *multidimensionales*. Éstas serían prácticas que intentan promover la escritura autónoma, prestando atención a los productos del aprendizaje y al aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula. Además, también se utilizan diversos materiales para enseñar a leer y a escribir y se decide el vocabulario que se enseña a partir de las experiencias de los niños. Sin embargo, después de las observaciones en el aula, nos percatamos de que sus prácticas aun intentando ser de este modo no cumplen características básicas de este tipo de perfil. Son prácticas que tienen un carácter más bien *instruccional*, ya que se hace un uso frecuente de actividades instruccionales explícitas, se muestra preocupación por los productos del aprendizaje y hay pocas actividades de escritura autónoma y de aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula. Además, se realizan actividades para aumentar la velocidad lectora y se guía por los libros de texto para programar sus clases.

Aun así, el planteamiento que hace de las tareas antes de llevarlas a la práctica sería en muchos casos desde un perfil *multidimensional*, ya que intenta que sean los propios niños los protagonistas de su aprendizaje, les plantea las actividades como tareas que tienen que resolver en conjunto y en las que deben participar. En cambio, el criterio que se utiliza para la realización de las tareas es básicamente el que ella o el libro de texto sugiere como válido, sin plantearse que algunas de las alternativas que proponen los propios alumnos tienen sentido y son también correctas. Este hecho, sin embargo a final de curso, parece que está en crisis, porque se percata de que los niños tienen razones para aportar cosas y que los libros de texto no se adecuan a las necesidades de la clase. Finalmente, el lugar donde se identifican mejor sus prácticas por las características que presentan es dentro del perfil *instruccional*, ya que aunque la filosofía que sigue para presentar las tareas es la de una maestra *multidimensional* la manera de abordarlas sería la propia de un perfil *instruccional*.

Además de prestar atención a la situación del aula, contemplando los aspectos definidos anteriormente (tareas, dinámicas, interacción y perfil de la maestra), se realiza una evaluación de los conocimientos en lectura y escritura de los alumnos en el mes de mayo. El análisis de los datos obtenidos en el procedimiento, se explica en los resultados.

RESULTADOS

Las tareas.

Se realizan 26 tareas en 7 sesiones observadas, que podemos agrupar de la siguiente manera:

- a) Rutinas cotidianas: pasar lista, el tiempo, la fecha, la agenda.
- b) Fichas que facilita la maestra, normalmente, en lengua suelen ser fichas de letras, en las que tienen que reconocer palabras que contienen esa letra y aprender a realizar la grafía.

- c) Escritura y lectura colectiva de textos relacionados con eventos, fiestas, momentos del año o comunicaciones a los padres.
- d) Copia de los textos de forma individual.
- e) Ejercicios y propuestas del libro de texto.

Después de analizar las tareas que se realizan en esta aula podemos afirmar que las actividades realizadas en la clase son variadas, y que no siempre se pretende conseguir con ellas los mismos contenidos. Suelen ser tareas que están estructuradas y se realizan siempre de la misma forma, por lo que los niños pueden anticipar el desarrollo de éstas. En la mayoría de las actividades, se les ofrece a los niños léxico nuevo que aprender. Aunque no es común que se detengan en el significado del mismo. La maestra le da importancia al reconocimiento de los nombres de las letras y al valor sonoro de las mismas. Una muestra de estos contenidos sería la ficha de la “efe”.

Por otro lado, también se llevan a cabo algunas tareas con diferentes tipos de textos, por ejemplo, la lectura y recitado de un poema o la escritura de tarjetas de felicitación.

La escritura es a menudo copia de palabras o textos, aunque se ve con menor frecuencia conforme ha pasado el curso escolar. En menor medida se ha visto la escritura autónoma de textos. Las veces en las que los niños escriben de manera autónoma son en actividades muy trabajadas y rutinarias, como por ejemplo en los distintos momentos en que trabajan la agenda o en las actividades regladas y estructuradas de los libros de texto. Sin embargo no se consideraría totalmente autónoma esta escritura, ya que el texto a redactar está en cierto modo predeterminado y se ha trabajado a lo largo del curso. En otras actividades en que trabajan la escritura los niños pueden escribir de manera autónoma, pero si tienen dificultades pueden apoyarse en las ayudas que la maestra va dando, ya que la maestra escribe el texto en la pizarra. Esta ayuda no sirve a todos los alumnos ya que algunos simplemente se limitan a copiar sin saber qué están poniendo. Además, la maestra también realiza algún dictado en clase. Cuando dicta, se preocupa de que los niños aprendan algunas normas básicas sobre los signos de puntuación y la ortografía. Y para comprobar este aprendizaje en sus alumnos formula preguntas referentes a ello, para toda la clase. Ejemplo:

M. Cometa, val? No guionet.

M. Taula.

Niño. Posem majúscula?

M. Després de coma posem majúscula?

Niños: Nooo...

En las actividades de lectura de textos la maestra pone especial énfasis en destacar las palabras clave del mismo y realiza actividades específicas para que puedan identificar palabras en el texto. Por ejemplo, cuando les hace leer primero las palabras que están en rojo (palabras clave) y después el texto completo. Con ello,

la maestra pretende que los niños puedan entender mejor el texto, prestando atención a aquellas palabras importantes para la comprensión del mismo, anticipando los significados e intentando que lean de forma rápida la tira gráfica.

La dinámica del aula

Para hablar de la dinámica tenemos que centrarnos en cómo se desarrollan las actividades en el aula, y para ello tenemos que contemplar el quehacer de la maestra.

Es una maestra que ofrece muchas ayudas a los niños de la clase en las actividades que realizan. Normalmente, cuando les explican los ejercicios que tienen que realizar, interacciona bastante con ellos y les pide colaboración a todos los alumnos de la clase. Además, les pregunta mucho, para comprobar que han entendido la tarea. Permite que la ayuda no sólo sea por su parte, y en ocasiones, para aclarar las dudas de algunos alumnos, recurre a la explicación de otro compañero que le pueda ayudar. Incentiva a aquellos alumnos que tienen un ritmo de trabajo por debajo de la media de la clase para que puedan seguir bien las actividades que se realizan en el aula.

Combina en una misma actividad el trabajo colectivo y el individual. La parte colectiva suele ser que los alumnos lean a coro alguna parte de un texto o respondan a preguntas sobre la tarea. Ejemplo: *Los niños leen primero las palabras en rojo, a coro.*

La maestra, en muchas de las tareas que propone realiza preguntas abiertas para que respondan los alumnos y puedan participar más en la actividad. No se observa un orden preestablecido en estas demandas, como podría ser, preguntar primero a niños que van por detrás del ritmo medio de la clase y al final a los que tienen mayor soltura y aportan más ideas o viceversa. Esta petición de participación a los alumnos se da sobre todo en actividades rutinarias. También pide la participación en otro tipo de actividades menos usuales, pero siempre intentando mantener el orden mediante frases y avisos y controlando que no haya una distracción de los alumnos. En algunos casos, la maestra hace referencia al rol. Ejemplo: *Nacho, la maestra eres tu o sóc jo? (A una intervenció espontánea de un niño).*

La secuencia de actividades que se realizan tanto en lectura como en escritura, sigue una misma estructura; es decir, se realiza la agenda, leen textos destacando las palabras clave y como complemento se trabaja una letra en una ficha (la maestra no la considera una actividad para trabajar la lectura o escritura, sino que para ella sería una actividad de relleno, que al mismo tiempo puede reforzar algunos aspectos trabajados).

La agenda se realiza todos los días a primera hora de la mañana. Los niños escriben lo que van a hacer ese día, de manera que saben cuáles serán las tareas que llevarán a cabo. La manera de trabajar esta actividad ha cambiado desde principio de curso hasta el momento. Al inicio de primero la maestra iba diciendo con los niños las tareas que ese día realizarían, después ella las escribía en la pizarra para que los niños que no

lo hubiesen escrito lo copiaran. Al final del curso cada niño escribe el texto sin tener el apoyo visual de la pizarra, exceptuando algunos niños que por sus propias características necesitan de la ayuda de la maestra.

Además, los alumnos pueden anticipar cómo se desarrollaran algunas actividades como por ejemplo la lectura de un texto, ya que la maestra suele seguir casi siempre las mismas pautas en este tipo de tareas.

Las intervenciones de la maestra, en muchas ocasiones, sirven especialmente para ordenar el trabajo y dar indicaciones precisas sobre lo que deben hacer.

Al final del trimestre, se realiza un control de lenguaje. En esta actividad los niños, de manera individual, deben realizar un dictado y una lectura en voz alta, además de responder dos preguntas sobre la lectura. Las preguntas son muy sencillas para los niños y no necesariamente tienen que haber comprendido el texto para contestarlas correctamente: buscan recordar información.

RASGOS DEFINITORIOS DE LAS TAREAS EN RELACIÓN CON LA DINÁMICA Y EL PERFIL DE LA MAESTRA

La maestra recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir. Propone actividades especiales para aumentar la velocidad en la lectura. Separa las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita. Se escribe y se lee de forma colectiva y no se provoca de forma sistemática la escritura autónoma, es decir, los niños escriben palabras o textos que requieren listados y no suelen escribir o leer de forma autónoma. Las tareas se realizan de forma que todos acaben el trabajo y den el mismo resultado aparente. Si algún niño va más deprisa de lo que se pide, debe esperarse.

Se corrigen los trabajos de los niños uno por uno, pero sin la presencia del alumno y se les entregan con los errores señalados y la “calificación” (B. MB.). Los emergentes no son usados de forma habitual en la casa, ni se lee o se escribe de cosas que aparecen en el aula y en el medio social, sino de aquello que escolarmente se considera adecuado.

Se da participación a los niños en las tareas para que muestren libremente lo que saben, pero siempre se intenta que las respuestas que dan no desvíen la conversación hacia otros temas. Procura que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de clase.

Las interacciones.

Dani es un niño inquieto, y la maestra le llama la atención varias veces por su mal comportamiento en el aula.

Ejemplo:

La maestra apunta a Sara y a Dani en la lista de mal comportamiento.

Responde a demandas colectivas e individuales que formula la maestra en clase. No siempre trae hechos los deberes.

Cuando no sabe como hacer una actividad le pide ayuda a la maestra. Ejemplo: *Dani copia una pocas (palabras) y se las enseña ala maestra. Se hace un poco de lío.*

En algunas tareas en que la maestra detecta que Dani va un poco más lento, le da apoyo para que realice la tarea igual que el resto. Cuando copia algún escrito lo realiza con soltura. A la hora de escribir de manera autónoma, lo hace bien. Va un poco más lento pero lo escribe todo con letra enlazada.

Dani tiene pocas interacciones en el aula con otros niños. La maestra interactúa con él en casi todas las sesiones observadas. El niño responde a las preguntas de la maestra, tanto si hace una apelación grupal, como si se refiere a él de manera individual. Aunque algunas veces en demandas o trabajo grupal está distraído. Ejemplo:

M. A Dani no l'he sentit quasi...

Dani lee bajito, la maestra le apoya acompañándolo en la lectura.

Óscar es un niño muy activo que ayuda a la maestra en la marcha de la clase, ya que sus aportaciones son muy ricas, y son un buen modelo para sus compañeros, aunque no siempre se aprovechan. Suele acabar rápido el trabajo que la maestra les pide que hagan y cuando lo termina se queda quieto, sin molestar, o ayuda a algún compañero que tiene al lado o a quien la maestra le pide. Por ejemplo:

M. Pintem el "zero" (Óscar da la vuelta a la hoja. Ya ha acabado).

M. Óscar, ayuda a Izan... (...).

Está muy interesado en aprender. Cuando tienen tareas para casa Óscar las hace correctamente. Por lo que dice y hace, parece que le gusta estar en clase y aprender. Escribe rápido y bien, en algunas ocasiones se anticipa a los mandatos de la maestra para realizar una tarea, por ejemplo, cuando en una ficha pone el nombre antes de que la maestra lo diga. Algunos errores de ortografía que comete a la hora de escribir palabras, los corrige de manera autónoma antes de enseñárselos al adulto.

Ejemplo: *Óscar escribe <elefat>. Más tarde lo corrige de forma autónoma.*

Óscar tiene una muestra de interacción con una niña de su clase. Ejemplo:

Óscar hace <10 + 10>

Sara pone < 9+1>

Sara. Què fàcil. Jo haria 100 +100!

Observadora Quants?

Sara. Doscientos!

Responde a las demandas de la maestra al grupo y a las suyas propias. También tiene alguna interacción con la observadora. Cuando no interactúa suele estar trabajando.

Resultados de la evaluación final en relación con la evaluación inicial

En primer lugar se distinguirá entre aquellas tareas que se mantienen de la evaluación inicial de los contenidos (adaptadas al nivel del curso escolar), y las que se incorporan por primera vez en la evaluación final.

El número total de tareas es de 16 y las que se mantienen hacen referencia a los códigos: 1, 2, 4, 6, 14 y 15.

Dani: en general, ha mejorado en todo, exceptuando algunas tareas concretas que explicaremos más adelante.

En relación a las tareas que se *mantienen* en ambas evaluaciones:

La tarea 1 intenta medir la función y el gusto por la lectura. En la evaluación inicial su respuesta fue muy pobre, simplemente dijo que le gustaba aprender a leer y a escribir, pero ya no respondió a la pregunta más funcional sobre la lectura y la escritura. En la evaluación final, Dani da respuestas más complejas y elaboradas, tal y como se espera por la edad y por la mayor experiencia escolar del niño.

Ejemplo: *-Quina mena de coses llegeixes? -Contes, Sole ens diu que llegim per a saber que fa...*

En la tarea 2 de escritura sin modelo se nota que ha mejorado. En la evaluación inicial se encontraba entre la fase silábica y la silábico- alfabética y en la fase final muestra que ya se encuentra en la fase alfabética ortográfica. Comete algunos errores ortográficos, propios de la etapa en la que se encuentra en la construcción del código. Por ejemplo: la palabra “bruixa” en la evaluación inicial la escribe USISGTA. En la evaluación final escribe *bruisa*.

En la tarea 4, tiene que detectar dos palabras y un sintagma y detectar un error ortográfico. La detección de las palabras ya la hizo bien en la evaluación inicial y continúa haciéndola bien en la final. Sobre la detección del error, (tenía que detectar el error en “pateta” por “rateta”) en la evaluación inicial encontramos que sí que

lo detecta, pero no explicita la razón. Ejemplo sobre la justificación del error en la evaluación final: Dani dice, *Fica “pateta”, s’ha equivocat en la “pe”*.

En la tarea 6, se le pide que segmente unas palabras en elementos subsilábicos. En la evaluación inicial no segmentaba y en la evaluación final realiza una segmentación silábica, aunque se le pide la subsilábica. Ejemplo: de la palabra “princep”, la segmenta de la siguiente manera [prin] [cep].

En la tarea 14, sobre definición de palabras, las respuestas que da para las palabras que ya definió en la evaluación inicial son un poco más ajustadas a la realidad, aunque también ocurre que en alguna palabra dice la misma traducida al castellano. Ejemplo: la palabra “pell” en la evaluación inicial la definió como *els lleons, els animals*. Y en la evaluación final dice: *Lo que tenim nosaltres en tot el cos*. Las palabras que no definió en la evaluación inicial sigue sin definir las ahora en la evaluación final.

En la tarea 15, reconocimiento de textos, las respuestas que ha dado en esta evaluación son semejantes a las que dio en la evaluación inicial. Esto puede deberse a que en su clase no trabajan diferentes tipos de textos, sino que normalmente se basan en textos narrativos muy sencillos y poco elaborados o en poesías sencillas, así como en textos escolares. Ejemplo: En las dos evaluaciones reconoce el diario que se le muestra y lo identifica como periódico, cuando se le pregunta por la función del mismo acaba diciendo en los dos casos que sirve para saber que pasa, en la pregunta sobre donde se ubica también coincide en las dos evaluaciones diciendo que en los bares. Por tanto, no ha ampliado sus conocimientos sobre estos aspectos.

En relación a las tareas que se incorporan en la segunda evaluación (3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 16) obtenemos los siguientes resultados:

En la tarea 3, de escritura sin modelo, el niño escribe casi todas las palabras correctamente; de nueve palabras sólo comete un error. También se le pide que escriba dos oraciones que le dictan y en éstas comete pocos errores. Ejemplo: Para *elefante* escribe *elefat*.

En la tarea 5, la comprensión de oraciones escritas, realiza bien las tareas entendiendo el sentido de las frases. Ejemplo: *De quin color és la seva camisa? Blanca*

La tarea 7 y la 8 son muy semejantes. En la primera se le dice una palabra y el niño tiene que omitir el sonido inicial y en la segunda tiene que omitir el sonido final. La 7 parece que no acaba de entenderla, ejemplo: Se le dice la palabra *fas*, y responde la *“ese” sola*. La 8 parece comprenderla, realiza casi toda la tarea bien. Ejemplo: Se le dice la palabra *pit*, y responde *pi*.

En la tarea 9, sobre segmentación de palabras en una oración escrita, no segmenta completamente de forma convencional. Ejemplo de la frase *La ratetavaanaracomprar-seunllaçperalcabell*.

Producción de Dani: *Larateta va anar a comprar-seun llaç pera lcabell*.

En las tareas 10 y 11, que se realizan para medir el léxico del niño, presenta dificultades a la hora de encontrar sinónimos o antónimos a las palabras. Como ejemplo, de las ocho palabras que se le presentan para encontrar el sinónimo encuentra dos (muy familiares: *col·lega – amic*). Con los antónimos ocurre lo mismo, de las ocho contesta cuatro. Ejemplo: De *clar - fosc*.

En la tarea 12, de 8 nominalizaciones de adjetivos realiza una bien. En la 13, de 8 nominalizaciones de verbos realiza dos bien. Ejemplo de la tarea 12: Le decimos a Dani: *Si volíem que tot fos trist, pitjàvem el botó de la...* La palabra correcta sería “tristesa”, Dani la dice bien. Ejemplo de la tarea 13: *Si volíem que atropellés, pitjàvem el botó del...* Tiene que decir “atropellament” y dice “atropellar”.

En la tarea 16 sobre reconocimiento de signos de puntuación, de seis peticiones de respuesta contesta a tres. Ejemplo de alguna respuesta: A la pregunta *per a què serveix “?”*, responde *per fer la pregunta*.

Óscar: aunque ha mejorado, los resultados que podían esperarse de él, en función de los conocimientos previos demostrados en tercero de Educación Infantil, eran más altos. La calidad de sus interacciones y los resultados obtenidos en la evaluación inicial mostraban que era un niño con un gran potencial.

Sobre las tareas que se mantienen: 1, 2, 4, 6, 14 y 15:

En la tarea 1, su respuesta en la evaluación inicial a la pregunta *Per a què creus que serveix llegir i escriure?* fue: *Per que apréns*. En la evaluación final ante la misma pregunta respondió: *Aprendre, saber més coses, que hi ha una festa...* En general da respuestas más completas.

En la tarea 2, escritura sin modelo, en la evaluación inicial se encontraba entre la fase alfabética y la silábico-alfabética y en la fase final muestra que ya se encuentra en la fase alfabética ortográfica. Ejemplo: la palabra “rei” en la evaluación inicial la escribe RERI. En la evaluación final escribe rei. La palabra “Caputxeta”, en las dos evaluaciones la escribe igual ortográficamente, pero en la inicial la escribe en mayúscula y en la final en minúscula. *Capugeta*.

En la tarea 4, tiene que detectar dos palabras y un sintagma y detectar un error ortográfico. Lo hace bien en las dos evaluaciones. En la inicial justifica el error diciendo: *que no té la “erra”*. En ésta evaluación justifica el error diciendo: *Fica “pateta” en vez de “rateta”, s’han equivocat; la “pe” en vez de la “erre”*.

En la tarea 6, se le pide que segmente unas palabras en elementos subsilábicos. En la evaluación inicial no segmentaba y ahora aunque lo intenta, sigue sin hacerlo bien. Ejemplo: de la palabra *Pinotxo*, dice [pi] [ot] [o] y debería decir [p] [i] [n] [o] [t] [x] [o].

En la tarea 14, sobre definición de palabras se observa una mejora. Aumentan las palabras definidas en la evaluación final. La explicación que da en palabras que ya definió en la evaluación inicial es casi la misma. Ejemplo, de “Diamant”: en la inicial, *una figura que brille molt*. En la final, *una cosa que brilla molt*.

En la tarea 15, reconocimiento de textos, en la evaluación final da casi las mismas respuestas que en la evaluación inicial, pero con matizaciones más precisas. Por ejemplo, denominaba al ticket del super: *paper de comprar*, en la evaluación inicial. Ahora lo denomina *llista de la compra*, sigue sin decir ticket. Respecto la función del ticket, en la evaluación inicial contesta *a ver guantes coses has comprat*, en la final añade *vore quan val*.

En relación a las tareas que se incorporan en la segunda evaluación (3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 16):

En la tarea 3, de escritura sin modelo, escribe todas las palabras correctamente y en las frases muestra desajustes de relación sonido-grafía. Ejemplo de una frase: Se le dice a Óscar, *Fran ha inflat cent globus en dues hores*. Él escribe: *Franc a ifat cet clovu en dues ores*.

En la tarea 5, comprende bien el ejercicio y lo que tiene que hacer.

La tarea 7 y la 8 son muy semejantes. La siete la hace bien. En la 8 comete algún error, seguramente porque cuando le dicen la palabra piensa en las letras que la componen y por eso no realiza bien la omisión del sonido. Ejemplo: se le dice la palabra “all”, él tiene que quitar el sonido final a la palabra y decir “a”, pero dice “al”.

La tarea 9, de segmentación de una frase, no la realiza satisfactoria. Al parecer no intenta comprender el texto y no encuentra estrategias. Ejemplo: *La ratetavaanaracomprar-seunllaçperalcabell*. Producción de Óscar: *La rateta vaa n aracomprar-seu nllaç peralca bell*.

La tarea 10, en la que tienen que buscar un sinónimo de la palabra que se les presenta, de 8 palabras contesta a 5. Ejemplo: de *content – il·lusionat*. En la tarea 11, de 8 palabras contesta a 4. Ejemplo: de *silenci – soroll*.

En las tareas 12 y 13 tiene dificultades en la mayoría de los ejemplos. En la 13, de 8 nominalizaciones deverbales realiza tres bien. Ejemplo: se le dice a Óscar, *Si voliem que expliqués, pitjàvem el botó de la...* la palabra correcta sería *explicación* y la dice bien.

En la tarea 16 sobre reconocimiento de signos de puntuación contesta a todas las peticiones que se le hacen. Ejemplo: A la pregunta per a què serveix “;” (una coma) responde *Com si fora...si escric una paraula li fique una coma per a separar a l'altra...*

CONCLUSIONES

En general, a través de la observación en el aula se aprecia que las tareas que se realizan en la clase son poco complejas para Óscar. Serían adecuadas para los niños con conocimientos medios de la clase. También son bastante cerradas, sus respuestas son únicas y aunque la maestra se esfuerza mucho en sacar partido a las consignas de los materiales escolares, por ejemplo, no pueden adaptarse a los diferentes ritmos de sus alumnos. Aquellos niños que no llegan a esos conocimientos no comprenden la tarea y los niños con conocimientos superiores a la media las resuelven rápidamente y cuando las acaban tienen que esperar a que el resto de compañeros vaya terminando.

Respecto a la dinámica, es positivo que exista cierta rutina en la clase para que los niños no se pierdan y prevean lo que ocurre en el aula; sin embargo, si fueran menos previsibles en todo momento, posiblemente, los niños podrían estar más atentos y más interesados por las propias actividades. Las tareas complejas atraen y dan sentido a lo que se hace y en general el aprendiz está mucho más motivado de forma natural.

En cuanto a las interacciones en el aula, si hubiera más momentos para que los niños pudieran trabajar conjuntamente, realizando tareas que promovieran una interacción positiva y de aprendizaje, se podría llegar a cotas más altas de complejidad en los conocimientos y se podrían ayudar en tareas más difíciles para algunos de ellos, aprendiendo los unos de los otros.

En lo referente a la trayectoria de los dos niños, el análisis requiere partir de los datos recogidos a lo largo de tercero de educación infantil y primero de educación primaria. Aunque en el apartado de los resultados únicamente se han contemplado los del curso escolar de primero de primaria. No obstante, es cierto que los cambios experimentados en los dos alumnos no se deben solamente a todo lo ocurrido en este curso, sino que son también el resultado del trabajo realizado en el curso anterior y del bagaje acumulado por los niños durante la etapa completa de educación infantil. Por ello, para extraer las “conclusiones” se ha analizado el proceso desde el inicio de las observaciones (referentes a la investigación en la que está inmerso este estudio) en tercero de educación infantil.

Dani: teniendo en cuenta que este niño fue seleccionado por presentar conocimientos bajos, respecto al resto de su clase, ha evolucionado favorablemente y se sitúa en la media alta de la clase. Este hecho lo explicamos a partir de distintas razones: por el tipo de tareas realizadas en clase y por la dinámica que se propicia en el aula, por la madurez evolutiva propia de la edad y por las vivencias que pueda tener externas a la escuela.

Ha mejorado considerablemente en el conocimiento de la relación sonido-grafía lo cual le permite avanzar en la escritura y la lectura: copia y lee con soltura. Realiza bien las tareas con poca ayuda, aunque la solicita de vez en cuando si la necesita, lo cual le permite avanzar en momentos en que no sabe continuar. Además, dado que las actividades son muy repetitivas puede realizarlas cada vez mejor.

Es más rápido e inquieto que en el curso anterior y conoce mejor los mecanismos de la clase, es capaz de volverse a centrar en la actividad si se pierde o se distrae. Está bien incorporado a la tarea escolar, es decir, se le pregunta con frecuencia y participa bastante en la actividad. Suele responder adecuadamente ya que el nivel de exigencia que se da en el aula está adecuado a su ritmo de aprendizaje y de trabajo. Tiene un lugar más destacado en el aula, aunque a veces sus aportaciones sean “un comportamiento poco adecuado” de lo que la maestra pide.

También influye en la mejora detectada el encuentro que se da entre el niño y la docente. Hay un interés por parte de la maestra en apoyarlo siempre que necesite ayuda y le presta mucha atención. Al mismo tiempo, Dani capta bien estas orientaciones o ayudas que ella le ofrece.

Estas razones podrían explicar el avance de Dani. Sin embargo, en las tareas de la evaluación final comprobamos que existen algunas tareas que no sabe realizar o que realiza más o menos con dificultad. Entre ellas algunas razones que pueden explicar la dificultad son, en el caso de las siguientes tareas: segmentación de elementos subsilábicos, omisión del sonido inicial de la palabra, segmentación en palabras en una oración escrita, nominalizaciones deadjetivales o deverbales; principalmente, no haber trabajado este tipo de actividades en el aula. De todas maneras, este tipo de conocimientos requiere de mayor madurez y es posible que durante el próximo curso, el trabajo le permita acceder a ellos. En el caso de actividades sobre: evocación de sinónimos, antónimos, definiciones, reconocimiento de textos y reconocimiento de signos de puntuación; las razones que pueden explicar esta falta de conocimientos pueden ser varias, por una parte que no se hayan trabajado este tipo de actividades en clase, por otra, que el niño no tenga vivencias que le permitan acercarse a estos conocimientos desde fuera de la escuela. Todo ello no le impide realizar con soltura las tareas de lectura y escritura.

Óscar: a partir de las observaciones pensamos que no se habrá producido en él un cambio tan grande. Sabemos que Óscar tiene buenos conocimientos y sus resultados en la evaluación inicial así lo muestran. Sin embargo, dudamos de un gran avance porque las tareas que realiza no le dejan desarrollarse más allá de lo que se le exige a la media de la clase. Él resuelve las tareas del aula sin ningún problema, acabándolas rápida y correctamente. Para adaptarnos a su ritmo necesitaríamos proponer más tareas o las mismas con un mayor grado de complejidad.

Está bien considerado en el aula y la maestra conoce bien sus capacidades. Le da la palabra cuando la pide. Se comporta muy bien y atiende mucho o ayuda a algún compañero. Al hacer el trabajo rápido está callado mucho tiempo esperando que se cambie de tarea.

Al obtener los resultados de Óscar en la evaluación final, podemos afirmar que su avance ha sido escaso. En aquellas tareas que ya resolvía bien se ha mantenido, variando mínimamente la calidad de sus respuestas. Algunas de las tareas que no ha sabido resolver o que ha resuelto por debajo de las expectativas que había en él son: segmentación de elementos subsilábicos, segmentación de palabras en una oración escrita y nominalizaciones de adjetivos y verbales. Las razones que pueden explicar este resultado es principalmente que no se hayan trabajado en clase tareas de este estilo. En las tareas de léxico los resultados son buenos, pero para ser un niño que el año pasado obtuvo unos resultados por encima de la media de su clase el léxico que conoce es relativamente poco.

Los resultados de este estudio nos han ofrecido lo que se pretendía en él. A través de los datos hemos comprendido la evolución de los niños y hemos comprendido las tareas, dinámicas e interacciones del aula que se observa.

Con ello y en relación al tipo de perfil de la maestra, podemos comprender qué tareas y dinámicas podrían haber determinado un mayor avance en uno de los sujetos, Óscar, en relación con lo que sabía el curso pasado.

REFERENCIAS

- ADAMS, M. (1991): *Empezando a leer. Pensando y aprendiendo sobre escritura*. MIT Press. Cambridge, Massachussets.
- AINLEY, J., & FLEMING, M. (2003): *Five years on: Literacy advance in the early and middle primary years: A report from the Literacy Advance Research Project to the Catholic Education Commission of Victoria*. Canberra, ACT: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- ALBA, C., TOLCHINSKY, L., & BUISÁN, C. (2008): “Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure”. *Butlletí La Recerca* N° 10, ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.
- ANGUERA, M.T. (1988). *Observació a l'escola*. Graó. Barcelona.
- BARRAGÁN, C. Y SÁNCHEZ, S. (2006): “Notes per a una història recent. L'ensenyament de la llengua escrita.” *Articles*, nº40. Graó. Barcelona.
- BARRIO, J.L. (2006): “La querella dels mètodos: un final per decret.” *Articles*, nº40. Graó. Barcelona.
- CAMPS, A. (1997). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 20 (pp. 24-33)
- CAMPS, A. Y RIBAS, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. CIDE, MEC.
- CENTER, Y. (2005): *Beginning reading: A balanced approach to reading instruction in the first three years at school*. NSW: Allen & Unwin. Sydney.
- COLTHEART, M. (2005). *Quality teaching and the 'literacy debate'*. *Professional Educator*, 4(1), 5.
- FERRER, M. Y RIOS, I. (2006): “El primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura.” *Articles*, nº40. Graó. Barcelona.
- NAVAS, M.J. (Ed.) (2001): *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid. UNED.
- PEREZ, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid. La Muralla.
- RIBERA, P. (2008): *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. Perifèric edicions. València.
- RIBERA, P., RIOS, I., GALLARDO, I. (2008): *Más allá de los métodos: las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir* (Proyecto APILE. Primeras conclusiones). *1º Congreso internacional em estudos da criança*. Universidad do Minho. Instituto de estudios da criança. Braga.
- TEBEROSKY, A. Y COLOMER, T. (2001): *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Vives. Barcelona.
- TOLCHINSKY, L.; RÍOS, I. (2009): “¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir?” *Aula de innovación educativa*, 179. Graó. Barcelona.