

UNIVERSIDADE DO MINHO

Braga - Portugal

1º Congresso Internacional em Estudos da Criança



2 | 3 | 4 FEV 2008
1º congresso
internacional em
Estudos da Criança

*Infâncias Possíveis
Mundos Reais*



ISBN. : 978 - 972 - 8952 - 08 - 2

Instituto de Estudos da Criança, Campus de Gualtar
Universidade do Minho – Braga (Portugal)

Más allá de los métodos: las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir (Proyecto APILE. Primeras conclusiones)

Paulina Ribera, Isabel M. Gallardo & Isabel Ríos

Universitat de València
Universitat Jaume I (Castelló)
Espanha

Palavras-chave: Actividades docentes; alfabetización inicial; investigación en las aulas.

Esta comunicación da cuenta de los aspectos más relevantes del trabajo que estamos realizando dentro del Proyecto APILE. El título completo del proyecto es: *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*

Se trata de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Cultura de España, en el que participan Almería, Asturias, Cantabria, Cataluña, Madrid, Valencia, León, País Vasco y Valladolid... El proyecto se llevará a cabo entre los años 2007 y 2009¹.

En el Proyecto partimos de dos hechos. El primero se refiere al conocimiento que los niños pequeños poseen sobre la lengua escrita. Antes de la enseñanza formal (en este caso antes de los 5 años). El segundo hecho atañe a la diversidad de las prácticas docentes. Ambos constituyen los ejes de la investigación.

En este primer informe señalamos los objetivos y fases del Proyecto, y los resultados obtenidos en la primera fase de su desarrollo.

El objetivo general de nuestro trabajo es determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento que los niños traen consigo, las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para alcanzar este objetivo general procederemos en tres fases. En la primera, ya concluida y de la que damos cuenta en este documento, nos centramos en identificar las prácticas docentes que encontramos en nuestro entorno. Para ello recogimos información sistemática y fiable sobre la diversidad de prácticas vigentes en diferentes regiones geográficas de España, para obtener una caracterización detallada de los *tipos de prácticas* utilizadas en las aulas en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En la *segunda fase*, comenzada en el mes de setiembre de 2007, estudiaremos el conocimiento que los niños traen consigo al comenzar el último año de Educación Infantil (5 años), explorando un conjunto de saberes relevantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura (conocimiento letrado, vocabulario, conocimiento morfológico y fonológico). Posteriormente, haremos un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de un grupo reducido de niños seleccionados por su diferente nivel de conocimiento inicial. Ese seguimiento lo realizaremos en aulas que pertenecen a diferente perfil de prácticas docentes, lo que nos permitirá analizar la interacción entre estos dos factores: prácticas docentes y grado de conocimiento previo de los alumnos.

En la *tercera fase* (curso 2008-09) continuaremos el seguimiento de los niños seleccionados en el primer curso de E. Primaria, para profundizar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje una vez que se llega a la E. Primaria.

En esta comunicación daremos cuenta de los resultados de la primera fase: una visión panorámica de los tipos de prácticas de las maestras para enseñar la lengua escrita. Dichos tipos se han denominado "prácticas instruccionales, situacionales y multidimensionales". Caracterizaremos dichos tipos y daremos a conocer las actividades preferentes que se llevan a cabo en las aulas en cada uno de ellos.

Introducción

En el Proyecto APILE¹, que está financiado por el Ministerio de Educación y Cultura, participan diversas zonas de España (Almería, Asturias, Cantabria, Cataluña, Madrid, Valencia, León, País Vasco y Valladolid). El título completo del proyecto es "Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los

¹ La investigadora principal es la Dra. Liliana Tolchinsky de la Universitat de Barcelona y forman parte del equipo: Susana Sánchez, Montserrat Bigas, Montserrat Fons, Lino Barrio, Mariam Bilbatúa, J.A. González Riaño, Carmen G. Landa, Isabel Parejo, Pilar Fernández, Teresa Chamorro, Carmen Buisán, Teresa Llamazares, M.Dolores Alonso.Cortés, Catalina Barragán, Celia Alba

conocimientos previos de los alumnos" y se llevará a cabo entre los años 2007 y 2009.

En esta investigación partimos de dos hechos. El primero se refiere al conocimiento que los niños pequeños poseen sobre la lengua escrita. En efecto, mucho antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura y la escritura, los niños construyen algunas nociones fundamentales sobre las actividades de leer y escribir, y también sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Muchos factores parecen contribuir a este proceso de construcción de conocimiento: el entorno familiar, la experiencia institucional anterior al segundo ciclo de Educación Infantil, una sensibilidad individual a los eventos relacionados con el uso de la lengua escrita. No discutiremos aquí la relativa influencia de estos factores. Solamente aceptaremos el hecho reconocido ampliamente de que los niños comienzan la enseñanza formal con distintos grados de conocimiento sobre la lengua escrita.

El segundo hecho atañe a la diversidad de las prácticas docentes. Sin entrar ahora en las razones de tal diversidad sólo resaltaremos que, por lo menos en nuestro entorno, existe una diversidad de maneras de hacer en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. La caracterización de esta diversidad será uno de los resultados del presente estudio.

En esta comunicación señalamos los objetivos y fases del Proyecto, y los resultados obtenidos en la primera fase de su desarrollo.

1. Objetivos y fases del Proyecto

Basándonos en los dos hechos indicados, el objetivo general de nuestro trabajo es determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento que los niños traen consigo, las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pretendemos estudiar las condiciones en las que se produce el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, debido a la interacción entre lo que el niño trae y lo que encuentra. Nuestro propósito es identificar las condiciones más idóneas para un aprendizaje exitoso.

Para alcanzar este objetivo general procederemos en *tres fases*. En la *primera*, ya concluida y de la que damos cuenta en este documento, nos centramos en identificar las prácticas docentes que encontramos en nuestro entorno. Para ello recogimos información sistemática y fiable sobre la diversidad de prácticas vigentes en diferentes regiones geográficas de España, para obtener una caracterización detallada de los *tipos de prácticas* en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En la *segunda fase*, iniciada en septiembre de 2007, estamos estudiando el conocimiento que los niños poseen al comenzar el último año de Educación Infantil (5 años), explorando un conjunto de saberes relevantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura (conocimiento letrado, vocabulario, conocimiento morfológico y fonológico). Actualmente, estamos haciendo un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de un grupo reducido de niños seleccionados por su diferente nivel de conocimiento inicial. Ese seguimiento lo realizaremos en aulas que pertenecen a diferentes tipos de prácticas docentes, lo que nos permitirá analizar

la interacción entre estos dos factores: prácticas docentes y grado de conocimiento previo de los alumnos.

En la *tercera fase* (curso 2008-09) continuaremos el seguimiento de los niños seleccionados en el primer curso de Educación Primaria, para profundizar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje una vez que se llega a esta etapa educativa.

2. Resultados de la primera fase: una visión panorámica de los perfiles de prácticas

2.1. Cuestionario: diseño y muestra

Para la obtención de los datos se diseñó un cuestionario único para todos los puntos geográficos participantes en el estudio (ver anexo 2).

A partir de propuestas de diferentes estudios consultados y del trabajo del equipo, experto en su mayoría en didáctica de la lengua, asumimos que las prácticas docentes que pretendíamos estudiar se diferenciarían en torno a *cuatro dimensiones*:

1) la *dinámica del aula*, incluyendo aquí la organización de espacios y tiempos, los materiales impresos y textos disponibles, los agrupamientos para el trabajo de aula;

2) el aprovechamiento del *aprendizaje ocasional*, en referencia a la utilización de situaciones inesperadas que se dan en el aula para realizar actividades de lectura y escritura;

3) las *actividades instruccionales* para el reconocimiento de letras, la enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido, el análisis explícito de los sonidos de una palabra; y,

4) la consideración de los *resultados o productos del aprendizaje*, como el énfasis en la decodificación correcta, en la buena letra o en los errores de ortografía como indicadores de un aprendizaje efectivo.

Supusimos que íbamos a encontrar diferencias entre los docentes con respecto a la frecuencia con la cual trabajan en pequeños grupos, proveen al alumnado de una diversidad de materiales, estimulan la producción autónoma de textos, aprovechan las experiencias de los niños, proponen la copia de palabras conocidas, aprecian la exactitud en el descifrado o aceptan la exhibición de las producciones infantiles con errores de ortografía, etc.

Estas cuatro dimensiones constituyeron la base de las preguntas del cuestionario que utilizamos como instrumento de recogida de la información necesaria para caracterizar la diversidad de las prácticas docentes. Consta de 30 ítems que debían ser respondidos según una escala de seis puntos según el orden de frecuencia con la cual se realizaba determinada práctica. Todas las preguntas estaban estructuradas del mismo modo: una declaración (o afirmación) sobre una práctica docente y la posibilidad de responder en función de la frecuencia de realización de esa práctica: nunca/ casi nunca/ a veces/ a menudo/ muy a menudo/ siempre. El cuestionario fue el mismo para todas las comunidades participantes en el

estudio; no obstante, cada comunidad personalizó el cuestionario por lo que respecta a la lengua utilizada (castellano, catalán o vasco). Las personas interesadas en colaborar en futuras investigaciones podían registrar sus datos de contacto para posteriores participaciones.

Se utilizaron tres medios para distribuir el cuestionario a los diferentes tipos de centro (público, concertado y privado): entrega en mano, correo ordinario, y también se puso a disposición *online* en la web.

Participantes

Se recogieron 2284 cuestionarios aunque la muestra final quedó en 2250 casos válidos. Los participantes se distribuyeron según el nivel escolar:

- 1193 docentes de Educación Infantil.
- 1057 docentes de primer curso de Educación Primaria

Del total de participantes, 2049 eran mujeres y 201, hombres.

2.2. Primeros resultados

2.2.1. Caracterización de los participantes

- La mayoría de los docentes entrevistados son mujeres entre 40 y 50 años.
- Las respuestas provenientes de centros públicos son mayoritarias respecto a las de otro tipo de centro.
- Los ámbitos territoriales más representados en las respuestas del cuestionario son el ámbito *pueblo y ciudad*. La representación de entornos rurales es mucho menor.
- La mayor parte de los maestros que respondieron al cuestionario tiene como formación la carrera de Magisterio (80%) y más de 6 años de antigüedad (46%)
- Casi todos los que respondieron el cuestionario han participado en cursos de formación relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura en los últimos 5 años. La mayor parte declara seguir métodos mixtos.
- La mayoría de los que participaron en actividades de formación se declaran seguidores de métodos mixtos o globales, en cambio los que se declaran seguidores de métodos fónicos o silábicos han participado mucho menos en actividades de formación.

2.2.2. Tipos de prácticas

La mayor parte de los maestros que han cumplimentado el cuestionario han contestado a todas las preguntas (excepto cuatro de ellas –la 15, 26, 27 y 28- el resto obtuvo más de un 99% de respuesta).

En prácticamente todos los cuestionarios había unanimidad respecto a las siguientes cuestiones:

- Hay una marcada tendencia a dedicar tiempo específico para la enseñanza de la lecto-escritura.
- Al mismo tiempo se valora la autonomía en la escritura.
- Hay un marcado rechazo por la enseñanza explícita de las correspondencias letra-sonido.

Las respuestas obtenidas han permitido, tras el pertinente análisis estadístico, establecer tipos de prácticas diferenciados. Estos tipos no están calificados de forma positiva o negativa, ni de ellos se extraen conclusiones a priori. Tan sólo nos sirven para establecer las diferentes maneras como se enfoca la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en las aulas estudiadas. Dada la gran cantidad de aulas que han participado en el estudio, el resultado nos permite establecer unos marcos para profundizar en el conocimiento de las relaciones que en las aulas se dan entre lo que saben los niños, las estrategias docentes y las tendencias metodológicas.

El análisis estadístico de las respuestas obtenidas con los cuestionarios nos ha permitido concluir que hay cuatro factores que diferencian las prácticas de los docentes en lo que respecta a la enseñanza de la lengua escrita:

- El recurso a la instrucción explícita de las letras y/o fonemas: FACTOR I (Instrucción explícita).
- La realización de actividades de escritura autónoma: FACTOR II (Escritura autónoma).
- La preocupación por los resultados del aprendizaje: FACTOR III: (Productos de aprendizaje).
- El recurso a materiales de diverso tipo y el aprovechamiento de las situaciones que surgen en el aula: FACTOR IV (Uso de emergentes).

Asimismo, la mayor o menor frecuencia con que se manifiestan esos factores determina la existencia de tres grandes tipos de prácticas que hemos denominado *prácticas multidimensionales*, *prácticas situacionales* y *prácticas instruccionales* (ver cuadro 1).

	Prácticas situacionales	Prácticas multidimensionales	Prácticas instruccionales
Instrucción explícita	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
Escritura autónoma	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Preocupación por los resultados de aprendizaje	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente

Uso de emergentes	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
--------------------------	-----------	-----------	----------------

Cuadro 1. Tipos de prácticas

Como se ha manifestado anteriormente, ya que en principio ninguno de los tipos es considerado más positivo o eficaz que otro, tan sólo nos sirven para establecer las diferentes maneras en que se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de las respuestas dadas al cuestionario (ver anexo 2).

a) Prácticas situacionales

El 37.06% de la muestra (778 sujetos) forma parte de este tipo. En él se agrupan las prácticas centradas en la escritura autónoma y en el aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula y que se ocupan menos de la instrucción explícita y de los productos de aprendizaje. La maestra cercana a las prácticas situacionales frecuentemente organiza sus actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, utiliza las situaciones que emergen en clase para trabajar la lectura y la escritura, programa junto con otros maestros de otros niveles, decide qué vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que le relatan los niños, evalúa el progreso observando cómo los niños escriben autónomamente textos breves, utiliza una diversidad de material impreso en su clase y estimula a sus alumnos a escribir las palabras que necesitan aunque todavía no se les hayan enseñado las letras de esa palabra.

b) Prácticas instruccionales.

El 33.87% de la población estudiada (711 sujetos) se ubica en este tipo, que se caracteriza por un uso frecuente de actividades instruccionales explícitas, una preocupación frecuente por los productos del aprendizaje, y poca frecuencia de actividades de escritura autónoma y de aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula. La maestra perteneciente a este tipo propone con frecuencia actividades para aumentar la velocidad lectora, observa si hacen buena o mala letra, observa la velocidad y ritmo en lectura, se guía por los libros de texto para programar las tareas.

c) Prácticas multidimensionales.

Finalmente, otro tercer grupo de maestros se muestra partidario de combinar los dos tipos de prácticas, tanto las de *tipo instruccional* con las que hemos llamado *prácticas situacionales*. Estos maestros se caracterizan por llevar a cabo lo que hemos denominado *prácticas multidimensionales*

Este grupo constituye el 29.06% (610 sujetos) del total. Se reúnen en él las prácticas centradas en la instrucción explícita, y las que promueven la escritura autónoma, prestando atención frecuente a los productos de aprendizaje y al aprovechamiento de situaciones

emergentes en la clase. El docente de este tipo se fija en cómo los niños escriben de forma autónoma, utiliza diversos materiales para enseñar a leer y a escribir, decide el vocabulario que enseña a partir de las experiencias de los niños, y programa un horario determinado para reconocimiento de letras y sonidos y para las actividades de enseñanza de la lectura y la escritura. También trabaja la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.

2.2.3. Relación de los tipos con las variables individuales

- El tipo de *prácticas situacionales* es mucho más común en E. Infantil (5 años) que en primer curso de E. Primaria, mientras que los perfiles de *prácticas instruccionales* son menos populares en E. Infantil que en E. Primaria.
- Los docentes que se autodefinen como seguidores de un método fónico y/o silábico prefieren las *prácticas instruccionales*, mientras que los que se autoubican en métodos globales y constructivistas prefieren las *prácticas situacionales*. Aquellos que se autodefinen como seguidores de métodos mixtos presentan una distribución más equilibrada de perfiles de prácticas.
- En cuanto a la distribución por ámbito, observamos que las *prácticas instruccionales* aparecen con mayor frecuencia en los pueblos que en cercanías de ciudad o ciudad.
- Las *prácticas instruccionales* se mantienen igual en las distintas franjas de edad. En cambio, las *prácticas situacionales* son más frecuentes entre 40 y 50 años, que es la franja mayoritaria en la población docente estudiada.

3. Conclusiones provisionales: nuevas preguntas

La aportación más interesante de los resultados de la primera fase de este estudio concierne a la obtención de un detallado perfil de prácticas docentes. Basándonos en cuatro dominios cruciales para el aprendizaje de la lectura y la escritura: actividades instruccionales, dinámica y organización del aula, consideración de los resultados de los procesos de aprendizaje y aprovechamiento del aprendizaje ocasional, encontramos un conjunto concreto de maneras de hacer, definidas como prácticas situacionales, multidimensionales o instruccionales, que diferencian claramente a los docentes.

Las relaciones que hemos detectado entre estos tipos y las distintas variables del estudio (nivel educativo, tipo de centro, metodología autodeclarada, edad, formación continua, etc.) demuestran claramente que estos tipos son razonables. No nos hemos sorprendido, por ejemplo, de que la mayoría de los maestros que trabajan en Educación Infantil se definan por prácticas situacionales, en tanto que la mayoría de los que trabajan en Educación Primaria se definen por prácticas instruccionales. Presumimos que estos tipos reflejan, aunque de manera muy general, la realidad educativa de nuestro entorno. Obviamente, los resultados obtenidos de esta primera fase del estudio abren numerosos interrogantes, varios de los cuales serán abordados en las próximas fases del estudio.

En la segunda fase, que se ha puesto en marcha en el mes de septiembre de 2007, nos centramos en el conocimiento que los niños traen consigo al comenzar el último año de Educación Infantil (5 años). Agrupamos el conocimiento infantil en un conjunto de saberes relevantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura (conocimiento de las letras, vocabulario, conocimiento metamorfológico y metafonológico). Actualmente, estamos haciendo un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de un grupo reducido de niños seleccionados por su diferente nivel de conocimiento inicial. Ese seguimiento lo realizamos en aulas en las que se llevan a cabo diferentes prácticas docentes, es decir, los tutores de las aulas observadas pertenecen a distintos tipos de prácticas cuya detallada caracterización conocemos anticipadamente. Sabremos cómo se concretan estos tipos en una maestra individual, particular; cómo justifican y relacionan las maestras estas diferentes maneras de hacer. Es muy probable que encontremos una respuesta a estas preguntas al realizar entrevistas individuales a los maestros al inicio de esta fase.

Para finalizar, la pregunta clave que se mantiene a partir de los primeros resultados es: ¿los diferentes tipos de prácticas crean condiciones más o menos idóneas para el aprendizaje de la lengua escrita? Y, más directamente relacionado con los objetivos de nuestro estudio, ¿qué interacción se establece entre las prácticas propuestas y los conocimientos que los niños traen consigo a la situación de aula?

Estas preguntas son las que podrán ser respondidas solamente en la tercera fase de nuestro estudio, después de haber realizado el seguimiento longitudinal de los niños en distintos entornos de aprendizaje ya que nos permitirá, justamente, explorar la interacción entre estos dos factores: prácticas docentes y grado de conocimiento previo del alumnado.

REFERENCIAS

Ríos,¹ I., Altava, V., Gallardo, I. Cascales, E. (2008). La génesis del texto escrito. Análisis de interacciones orales en aulas de 3 a 8 años. En L. L. Barrio (Coord.), El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua. (Capítulo IX. pp. 269-292). Madrid: La Muralla

Proyecto APILE: Las Condiciones del Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos (SEJ 2006/05292), subvencionado por el MEC en el Plan Nacional de I+D+I (2006-2009). Investigador/a Principal: Liliana Tolchinsky Brenman, Universidad Barcelona.

ANEXO 1: TIPOS DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR

Tipo situacional

- trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula
- aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras
- decido qué vocabulario enseñar en función de las experiencias que van aportando los niños
- sugiero, antes de que empiecen a leer, que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas
- reservo espacios diferentes para las distintas actividades de lectura y escritura
- utilizo materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, enciclopedias, atlas, libros de cuentos, etc.
- para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura y de la escritura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen y en cómo escriben textos breves de forma autónoma
- realizo las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos
- proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben
- expongo los trabajos de los niños, tal y como los han escrito aunque tengan errores de ortografía

Tipo instruccional

- destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura y procuro que, durante las mismas, los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales
- recurro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y a escribir
- reservo un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y de relación letra-sonido en las que, por ejemplo, copian palabras conocidas o analizan los sonidos que forman una palabra presentada oralmente
- enseño y practico con los niños normas ortográficas adecuadas a su edad
- decido al comienzo de curso los contenidos de lectura y escritura que voy a desarrollar
- me guío fundamentalmente por los libros de texto para programar dichos contenidos y actividades
- para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en su buena o mala letra y para la lectura en si leen con exactitud y ritmo adecuado
- corrijo a aquellos niños que adivinan en vez de leer
- pongo, en las actividades de lectura y escritura, a los niños del mismo nivel en el mismo grupo
- propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta
- separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita

Tipo multidimensional

- recurro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y a escribir
- trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula
- destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura
- aliento a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras
- utilizo materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, enciclopedias, atlas, libros de cuentos, etc.; y también material didáctico
- decido al comienzo de curso los contenidos de lectura y escritura
- expongo los trabajos de los niños, tal y como los han escrito aunque tengan errores de ortografía
- reservo espacios diferentes para las distintas actividades de lectura y escritura
- para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en si hacen buena o mala letra y para la lectura en si leen con exactitud y ritmo adecuado; me fijo también en su escritura autónoma o colectiva de textos breves
- reservo espacios diferentes para las distintas actividades de lectura y escritura
- sugiero, antes de que empiecen a leer, que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas
- separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita

ANEXO 2: CUESTIONARIO

Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	Edad: <input type="checkbox"/> hasta 30 años <input type="checkbox"/> de 31 a 40 años <input type="checkbox"/> de 41 a 50 años <input type="checkbox"/> más de 51	Formación académica: <input type="checkbox"/> profesor/a de EGB; maestro/a. Especificar especialidad: <input type="checkbox"/> licenciado/a. Especificar especialidad: <input type="checkbox"/> Otros. Especificar:
Colegio: <input type="checkbox"/> público <input type="checkbox"/> privado <input type="checkbox"/> concertado	Ámbito: <input type="checkbox"/> ciudad <input type="checkbox"/> cercanías de ciudad <input type="checkbox"/> pueblo <input type="checkbox"/> entorno rural <input type="checkbox"/> otros. Especificar:	Docencia: <input type="checkbox"/> Parvulario 5 años <input type="checkbox"/> 1º de primaria Años de experiencia en el actual nivel educativo: Años de experiencia global de maestro/a:

<p>Ha participado en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.</p> <p><input type="checkbox"/> en los últimos 5 años</p> <p><input type="checkbox"/> hace más de 5 años</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p>	<p>Metodología empleada para la enseñanza de la lectura y la escritura:</p> <p><input type="checkbox"/> método fónico o fonético</p> <p><input type="checkbox"/> método silábico</p> <p><input type="checkbox"/> métodos mixtos</p> <p><input type="checkbox"/> métodos globales</p> <p><input type="checkbox"/> otro. Especificar cuál:</p>
<p>Observaciones:</p>	

1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos.

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

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

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

3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen.

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

4. En el centro donde trabajo ahora, los maestros de las dos etapas (Educación Infantil y Educación Primaria) organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.

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

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

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

6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comienzo de éste.

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

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

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

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

1. Nunca

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

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

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

10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.

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

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

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

12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.

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

6. Siempre

13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Nunca

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

18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.

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

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

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

20. Procuo que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.

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

21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.

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

6. Siempre

22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer.

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

23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.

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

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

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

25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.

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

26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. A menudo

5. Muy a menudo
6. Siempre

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

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

28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben.

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

29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.

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

30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.

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

