

TRABAJO DE FIN DE GRADO

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE DIVERSAS PRÁCTICAS DOCENTES RESPECTO A LA
ESCRITURA DEL ALUMNADO EN 6º DE EDUCACIÓN INFANTIL

ESTUDO DESCRIPTIVO DE DIVERSAS PRÁCTICAS DOCENTES RESPECTO Á
ESCRITURA DO ALUMNADO EN 6º DE EDUCACIÓN INFANTIL

DESCRIPTIVE STUDY OF VARIOUS TEACHING PRACTICES REGARDING THE
WRITING OF STUDENTS IN 6TH GRADE OF EARLY EDUCATION

Diana Monserrat Cabrera

Dir. Pablo Cano López

Resumen:

El siguiente trabajo consiste en un estudio descriptivo sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Se pretende conocer diversas prácticas docentes y la correlación de estas con el aprendizaje de su alumnado. Para ello, se ha realizado una revisión teórica del lenguaje escrito y su lugar en la Educación Infantil, así como de las condiciones para el aprendizaje de la escritura. Primero, por medio de entrevistas con seis docentes de la etapa de Educación Infantil, se recaba información sobre su praxis profesional; después, esa información se pone en relación con las características de las producciones escritas de su alumnado.

Palabras clave:

Escritura, práctica docente, Educación Infantil.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	2
El lenguaje escrito y su lugar en la educación infantil	2
Condiciones para el aprendizaje de la escritura	5
3. OBJETIVOS Y/O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	11
4. METODOLOGÍA	11
Justificación metodológica.....	11
Técnicas e instrumentos para la recogida de datos	12
Participantes	13
Procedimiento.....	14
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS	14
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	32
7. VALORACIÓN DE LA IDONEIDAD	33
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
9. ANEXOS	37
Anexo I. Guion entrevista	37
Anexo II. Factores diferenciadores de las prácticas docentes.....	37

1. INTRODUCCIÓN

El potencial de la educación para erradicar las desigualdades y discriminación en la sociedad siempre ha sido lo que más me ha inspirado y motivado en mi formación como docente. Una de las problemáticas que llama mi atención es el denominado “fracaso escolar”, junto con el absentismo y abandono escolar, que afecta sobre todo a grupos en riesgo de exclusión social. Después de pasar dos años dando apoyo escolar, como colaboradora de Cruz Roja, a niños y niñas de Primaria y Secundaria, me he dado cuenta de que en muchos casos no es la capacidad del alumnado, sino su entorno social, lo que facilita o dificulta su paso por las instituciones escolares. También he comprobado la alta incidencia de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, así como sus secuelas a medio plazo. Es destacable cómo éstas repercuten en el resto de los aprendizajes, pudiendo suponer una barrera en el acceso al conocimiento y una lacra que se arrastra durante todas las etapas educativas.

Dado que mi experiencia ya me ha abierto los ojos a la influencia de los factores sociales en el decurso y resultado del proceso alfabetizador, ahora, en este trabajo, pretendo conocer cómo repercuten los factores metodológicos. Por este motivo decido investigar sobre la realidad de diversas aulas, conocer en primera persona cómo es la enseñanza de la lectoescritura en educación infantil y cuáles son las características en la escritura propias en esta edad, para poder así extraer conclusiones sobre cómo deberá ser mi papel como futura docente en el acompañamiento para estos aprendizajes.

Este estudio versa, concretamente, sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, el cual no se plantea como objetivo curricular en la etapa señalada, sin embargo, si se contempla en el siguiente curso. Por ello, el foco se encuentra en cómo se aborda la preescritura como facilitadora de los futuros aprendizajes, teniendo en cuenta su relación con la lectura y qué repercusión tiene en el alumnado.

La tipología del estudio es descriptiva, para ello, se ha realizado una revisión teórica del lenguaje escrito y su lugar en la Educación Infantil, así como de las condiciones para el aprendizaje de la escritura. Primero, por medio de entrevistas con seis docentes de la etapa de Educación Infantil, se recaba información sobre su praxis profesional; después, esa información se pone en relación con las características de las producciones escritas de su alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN

El lenguaje escrito y su lugar en la educación infantil

Conceptualización

La escritura está asociada a la lectura desde el comienzo del proceso de aprendizaje, y es evidente que no puede haber lectura sin lengua escrita, tal como afirma Jaume Carbonell (2008). Es cierto que no se pueden negar los vínculos existentes entre ambas; sin embargo, son procesos diferentes.

Del mismo modo que la escritura ha ido evolucionando y modificándose a lo largo del tiempo, también lo han hecho las concepciones acerca de su definición y, por tanto, acerca de su enseñanza.

Se puede concebir la escritura de dos maneras: como la transmisión de información a través de diversas formas de representación gráfica del habla (como la transcripción), o como actividad compleja en la que intervienen un conjunto de procesos: cognitivos, lingüísticos y motóricos (Espinosa, 2016).

Desde una perspectiva psicolingüística, en un sistema alfabético como es el nuestro, aprender a escribir significa construir representaciones fonémicas y apropiarse de un sistema de correspondencias fonema-grafema (Espinosa, 2016). Igualmente, Morais y Adrián (2015), afirman que la escritura fue creada para representar al lenguaje oral de forma duradera: de ese modo, saber leer consistiría en la capacidad de recuperar, desde lo escrito, el habla en sí misma o el pensamiento verbal.

Esta concepción fue radicalizada a principios del siglo XX, cuando Saussure se refiere a la escritura como disfraz de lo real, que sería el lenguaje oral. No es extraña esta postura si tenemos en cuenta que su lengua era el francés, donde la forma gráfica de las palabras no refleja su forma fonémica actual. Él mismo sugirió también que la escritura pueda expresar ideas directamente, y no necesariamente a través de la oralización (Tolchinsky, 1993).

Varios autores coinciden con la conclusión de Cassany (1987) de que no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente. Teberosky y Ferreiro (1979) afirman que la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo.

Por su parte, Tolchinsky (1993) distingue entre el escribir y lo escrito, donde el escribir es una actividad física y simbólica, para la que hace uso de un sistema de notación convencional, que en distintas circunstancias produce lo escrito, producto dinámico del escribir. Pero lo escrito no es sólo producto circunscrito del escribir, sino que, en comunidades con una larga historia de uso de la escritura, ha cobrado cierta autonomía del acto individual de escribir, tornándose en modo discursivo.

Por tanto, la escritura incluye ambas concepciones de transcripción de lo oral y como un medio en sí mismo. Tal y como explica Vygotski (1979) en *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que representan los sonidos de que constan las palabras habladas, las cuales, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos.

Importancia del aprendizaje de la lectura y escritura

Tener en cuenta las definiciones anteriores será fundamental para entender la importancia del buen aprendizaje de la lectura y escritura, ya que no bastará con la capacidad de descifrar el mensaje escrito, pues el dominio completo de la lectura es lo que contribuirá a reforzar la capacidad crítica y el rechazo de la realidad como un hecho indiscutible e irrevocable (Carbonell, 2008). Carlos Fuentes citado en (Carbonell, 2008) dice que la literatura nos enseña a dudar para saber y a saber para seguir dudando.

La comunicación es inherente al ser humano. La escritura nos permite transportar una información adquirida, convirtiéndose en un instrumento de aprendizaje y de difusión de nuevos mensajes a partir de lo leído. En definitiva, nos permite comprender el mundo con todos sus seres y procesos (Valverde, 2014).

Diversos estudios muestran una tendencia hacia un menor nivel de eficacia en las habilidades que se derivan del aprendizaje de la lectura en función de las diferencias de estimulación asociadas al medio sociocultural, por ello la enseñanza de la lectura y escritura constituye, además, un instrumento de justicia social (Morais & Adrián, 2015). La escuela puede y debe proporcionar los estímulos y el método de enseñanza adecuados para aprender a leer, y así ayudar a reducir la brecha entre los diferentes estratos sociales y culturales (Carbonell, 2008).

El aprendizaje de la escritura en el currículo de educación infantil

Dada su repercusión en el aprendizaje, no es de extrañar que las instituciones educativas confieran gran valor a la enseñanza de la lectura y escritura. He tomado como marco normativo de referencia el Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se estableció el currículo de la Educación Infantil en nuestra comunidad autónoma. Ciertamente, este año se ha producido una importante novedad legislativa: la promulgación del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que ha establecido un marco (parcialmente) diferente a nivel estatal. De todos modos, como aún no se ha publicado ningún decreto autonómico que lo desarrolle, parece prudente seguir tomando como modelo el texto de 2009. En él se establecen los principios generales, fines y objetivos referidos al conjunto de la etapa, cuyos aprendizajes se presentan en tres áreas diferenciadas.

Una primera aproximación hacia la lengua escrita la encontramos en el área de lenguajes: comunicación y representación. El lenguaje verbal constituye el primer bloque de esta área. Para el segundo ciclo de infantil se pretende que el alumnado descubra y explore los usos de la lectura y escritura, despertando y afianzando su interés por ellas.

Podemos observar algunos de los objetivos que se plantean acerca de la aproximación a la escritura en la siguiente tabla:

OBJETIVOS:
- Aproximación a la lengua escrita como medio de comunicación, información y gozo a través de soportes diferentes.
- Interés y atención en la escucha de narraciones e instrucciones leídas por otras personas.
- Iniciación en el uso de la escritura en situaciones contextualizadas y reales
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica . Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales . Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas atendiendo a propiedades cuantitativas- cantidad de letras, palabras largas y palabras cortas- y propiedades cualitativas- variedad de grafías-. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases empleadas en contextos significativos y funcionales .

- Interés y **gusto** por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.

Tabla 1. Objetivos extraídos del Decreto 330/2009

En ellos se emplean repetidamente términos como iniciación y aproximación, significativo y real, lo que demuestra una orientación de la enseñanza educativa hacia el proceso y no centrándose en el producto.

Condiciones para el aprendizaje de la escritura

Factores que influyen en su aprendizaje.

En cuanto a la disponibilidad de evidencias empíricas sobre el proceso de aprendizaje, la lectura excede claramente a la escritura; sin embargo, los factores que condicionan su aprendizaje están estrechamente relacionados.

Hoy en día sigue existiendo un amplio porcentaje de población que no llega a alfabetizarse de forma funcional. Frente a esta problemática, numerosas investigaciones han ido tratando de encontrar esos motivos a los que se debe el fracaso, considerando diversos factores como imprescindibles o “prerrequisitos”.

Una de las líneas de investigación hacía hincapié en los “requisitos madurativos” (perceptivos y motores, sobre todo) para el aprendizaje de la lectura, postura que condujo a la acuñación del concepto de “madurez para la lectura”. Para los representantes de esta corriente, solo se debía empezar a enseñar a leer cuando el niño hubiese superado las pruebas diagnósticas pertinentes, destinadas a medir su grado de “madurez”. Los que no las superasen deberían someterse a un “entrenamiento” que los pondría en condiciones de afrontar el reto. Generalmente, estos trabajos partían de una concepción perceptivo-visual de la lectura.

Otros investigadores pasan a considerar, sobre todo, la influencia de las prácticas pedagógicas, relacionadas en particular con la forma en que las escuelas plantean la enseñanza formal de la lectura con los “métodos de lectura”. Este pensamiento partía de que existen métodos intrínsecamente mejores y peores, estableciendo un debate principalmente alrededor de dos tipos de métodos: sintéticos y globales. Respecto a la mayor eficacia de unos u otros no parecía haber resultados concluyentes, pero en los últimos tiempos varias investigaciones llevadas a cabo en países francófonos y anglófonos parecen demostrar la conveniencia de que se enseñen directa y explícitamente las reglas de correspondencia entre

fonemas y grafemas, cuya instrucción evitan los métodos globales puros. Con una ortografía tan *transparente* como la del gallego, la del castellano, la del italiano o la del finés, la mayor parte de los niños aprenderán a leer sea cual sea el método empleado por su maestro. Ello no implica, sin embargo, que la elección de método carezca de importancia. Cuando la ortografía es más *opaca*, como en el caso del inglés y el francés, puede ser muy peligroso esperar que el niño descubra por sí mismo las correspondencias grafo-fónicas, sin cuyo conocimiento no cabe llegar a la lectura fluida y comprensiva.

Actualmente, para la mayoría de la investigación, quedan atrás planteamientos de la preparación para la lectura como el conjunto de habilidades perceptivo-motrices adquiridas por maduración gradual del sistema nervioso central como prerrequisito para el aprendizaje lector. Sin embargo, sigue siendo central el qué ocurre antes de convertirnos en lectores (González Manjón, 2015).

Poniendo el foco en la escritura, la mayor parte de la investigación ha coincidido en que existen cuatro procesos cognitivos mediante los que una idea puede transformarse en texto: planificación, construcción de la estructura sintáctica, selección de palabras y procesos motores (Espinosa, 2016).

Según Cuetos, Ramos y Ruano (2002), citado en (De-Juanas, 2014) los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en la escritura son:

La planificación del mensaje	La persona selecciona y decide de la memoria lo que tiene que transmitir y el modo en que lo hará.
Los procesos sintácticos	Se selecciona la oración y se colocan correctamente los signos de puntuación.
Los procesos léxicos	Se recuperan las palabras de la memoria de un modo casi inconsciente de acuerdo con lo que se pretende expresar.
Los procesos motores	Una vez utilizados los anteriores, se recupera de la memoria a largo plazo el patrón motor necesario para poder escribir el texto.

Tabla 2. *Procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura. Basado en Cuetos, Ramos y Ruano (2002) citado en De-Juanas (2014)*

Por su parte, Espinosa (2016) los divide en macro y micro procesos.

MACROPROCESOS	<u>Planificación</u>	Planificar el mensaje. Implica operaciones como determinar objetivos, generar contenidos o ideas, estructurar el contenido.
	<u>Traducción/</u>	Exigencias de tipo perceptivo-motor y cognitivo-lingüístico.
	<u>codificación</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Génesis del texto: estructurar las ideas en unidades lingüísticas y estructuras discursivas. - Transcripción
MICROPROCESOS	<u>Transcripción</u>	Ejecución gráfica de las letras. Asignar símbolos gráficos a las representaciones verbales contenidas en la memoria verbal de trabajo.

Tabla 3. Macro y micro procesos. Basado en Espinosa (2016)

Estos procesos van a requerir de diversas dimensiones personales y capacidades básicas, que son los factores que determinarán el éxito en el desarrollo de los mismos y, por tanto, del aprendizaje de la escritura. En el ámbito cognitivo, se incluyen la atención, memoria y percepción (auditiva y visual) y, en el aspecto afectivo, serán la actitud y la persistencia. Dentro de estas capacidades básicas, se incorporan habilidades neurológicas como la motricidad fina, la integración visomotora, el procesamiento visual de las palabras escritas, etc. (Espinosa, 2016).

Tal y como afirma De-Juanas (2014), dentro de estas habilidades, la motricidad jugará un papel prioritario en el desarrollo de la escritura, dado que se trata de un acto motor determinado por parámetros físicos. No obstante, para Espinosa (2016), lo más importante será que la persona decida realizar la actividad, para que se activen dichos procesos cognitivos, siendo imprescindible considerar la motivación o actitud ante la tarea.

Etapas en el desarrollo de la escritura

Tal y como hemos visto, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso y no algo que ocurre en un tiempo breve y delimitado. Los niños y niñas, mucho antes de estar plenamente alfabetizados, ya comprenden varios elementos de la escritura, e irán generando nuevas hipótesis a medida que experimenten nuevas interacciones con el texto escrito en diversos ambientes.

De todas las propiedades de la escritura, la primera que descubren es su carácter no figurativo, que permite distinguirla del dibujo. La escritura, como el dibujo, es algo que se hace con lápiz, con ceras, con rotulador, etc.; ahora bien, mientras que el dibujo se asemeja (más o menos) a la realidad que evoca o representa, el texto escrito no presenta tal similitud. Después pasarán a reconocer otras propiedades, como la linealidad (las unidades discretas o continuas han de estar dispuestas en una línea de derecha a izquierda o de arriba abajo o viceversa) y la discontinuidad (las representaciones gráficas de las palabras deben ser descomponibles en unidades más pequeñas y sucesivas), y sus producciones estarán basadas en la repetición de letras o pseudoletas sin ninguna lógica combinatoria. En este momento, se trata de una escritura indiferenciada. Más adelante, al incorporar otros rasgos como la hipótesis de cantidad (número mínimo de unidades para construir una palabra), de variedad (las grafías no han de repetirse) y, por último, de combinación (donde se seleccionan las grafías siguiendo las restricciones combinatorias de la propia lengua), tendrá lugar por primera vez una escritura diferenciada, ya que se intenta reconstruir palabras distintas con combinaciones de grafías diversas unas de otras. Ambas escrituras, indiferenciada y diferenciada, constituyen una etapa de pre-escritura. Una vez se inicia la representación silábica de las palabras, puede hablarse de la etapa de la escritura (Guzmán Simón, Navarro Pablo, & García Jiménez, 2015). Según Ferreiro (1991) estas etapas se organizan en tres niveles. Los dos primeros corresponderían a las adquisiciones realizadas en la anterior etapa de preescritura, y el tercer nivel correspondería ya a la “fonetización” de la representación escrita, coincidiendo con la clasificación anterior en el comienzo de la etapa silábica.

En la siguiente tabla, a modo de esquema, podemos observar una clasificación de las diversas fases o estadios del aprendizaje de la escritura, basada en los cinco niveles propuestos por Ferreiro y Teberoski (1979), citada en Guzmán (2015).

PRE- ESCRITURA	<i>Estadio 1</i>	<i>Escritura indiferenciada.</i>
		<ul style="list-style-type: none">- Relación directa del tamaño de la grafía con la dimensión física de lo representado.- Sistema mixto con características propias de la representatividad del dibujo y de la simbología de la escritura.- Escritura de orden lineal y carácter global.

Estadio 2 Escritura diferenciada.

- Hipótesis de cantidad: un número mínimo de grafías para la escritura de la palabra. (*sol* no se puede representar como *o*)
- Hipótesis de variedad: las grafías han de ser diferentes para hacer referencia a objetos diferentes. (*naranja* y *amarga* no pueden representarse como *aaa - aaa*)

ESCRITURA *Estadio 3 Hipótesis silábica.* Cada letra adquiere un valor fónico de carácter silábico.

Estadio 4 Hipótesis silábico-alfabética. El valor sonoro de las grafías plantea una representación de la escritura de la palabra a partir de una sílaba compuesta por consonante y vocal, haciendo un sistema mixto.

Estadio 5 Escritura alfabética. Comprensión de la relación entre la escritura de la palabra y su traducción fónica a partir de las distintas combinaciones de consonantes y vocales de la lengua.

Tabla 4. Etapas desarrollo escritura. Basado en Guzmán (2015)

Posteriormente, se incluye el estadio 6, que consistiría en la escritura ortográfica, en la que se irán desprendiendo de las dificultades derivadas de la ortografía española e incorporan en su escritura los rasgos distributivos generales como las restricciones en la cantidad de letras por palabra o las de variedad, pero pueden no incorporarse todavía rasgos distributivos particulares como, por ejemplo, las reglas que determinan la distribución de grafemas como “c” y “qu”, representantes de /k/, o “j” y “g”, representantes de /x/.

Métodos para la enseñanza de la escritura.

Diversas autoras, como Ferreiro y Teberosky (1979) y Clemente (2009), coinciden con la idea mencionada anteriormente de que, además de la importancia dada a los aspectos perceptivos, se ha abordado el problema pedagógico de la lectoescritura como una cuestión de métodos, tratando de buscar el “mejor” o “más eficaz”, dando lugar a la polémica en torno a los métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y globales, que parten de la palabra o de unidades mayores.

Ferreiro y Teberoski (1979) sostienen que el método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Señalan además que los métodos alfabéticos más tradicionales abonan esta postura, para la que el aprendizaje de la lectura y escritura comienza siendo una cuestión mecánica, que consiste en adquirir la técnica del descifrado del texto. González Manjón (2015) menciona diversos procedimientos para la concreción didáctica de los métodos sintéticos. Distingue entre métodos silábicos (adoptan la sílaba como núcleo central de la enseñanza), métodos fonéticos (adoptan el “sonido” de las letras como punto de partida) y métodos alfabéticos (las letras como elemento de partida).

El método global, en cambio, lo defienden quienes conciben la lectura como un acto “global” e “ideo-visual”, donde lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones, partiendo de unidades significativas para el niño, y el análisis de los componentes es una tarea posterior (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Este último método se ha denominado comúnmente como global o analítico, haciendo una equivalencia entre ambos términos. Sin embargo, de entre los métodos que toman la palabra (o la frase) como punto de partida, solo algunos son propiamente analíticos: aquellos en los que el aprendiz, guiado por el maestro, practica una disección de las unidades complejas hasta llegar a las simples y elementales: los grafemas.

Ambos métodos, sintéticos y globales, serían igualmente válidos con la condición de que el niño o niña preste atención a los grafemas y fonemas y no a la globalidad de la palabra. Es importante aprender las correspondencias entre grafemas y fonemas y la forma en la que se descomponen las sílabas y palabras a partir de estos. Sin embargo, esta idea puede inculcarse en el sentido inverso, separando las palabras en morfemas, sílabas, grafemas y letras, con el fin de reconstruir la pronunciación y su significado (Dehaene, 2011).

En vista de las limitaciones de que adolecen unos y otros métodos (o la falta de evidencia respecto de su eficacia), algunos investigadores y enseñantes han creado métodos “mixtos”, que pretenden ser una solución de compromiso entre los sintéticos y los globales. Ocurre que estos y aquellos se apoyan en diferentes concepciones del funcionamiento psicológico del sujeto y en diferentes teorías del aprendizaje; de ahí que el problema no se resuelva con modelos “mixtos” (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Actualmente, la investigación se centra más activamente en la perspectiva del sujeto que aprende, y debemos considerar, tal y como menciona Fons (2004), el aprendizaje de la lectura y escritura como reorganizaciones de conocimientos de diferente contenido, tipo y nivel. Así, el aprendizaje de la lectura y escritura consiste en un proceso constructivo, por tanto, un mismo método tendrá diferentes efectos en cada niño y niña. De este modo, deberían considerarse como métodos de enseñanza de “acceso a léxico”, en lugar de métodos de “lectura”, teniendo en cuenta que no solamente se “descifran” las letras, sino que se combinan diferentes estrategias (González Manjón, 2015).

3. OBJETIVOS Y/O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Todo trabajo o estudio surge de una incógnita o problema para el que buscamos una respuesta. En este caso, la de conocer diversas prácticas docentes en cuanto a la enseñanza de la escritura en educación infantil y su posible relación con el aprendizaje de los niños y niñas. Una vez planteada la pregunta, se han revisado los conocimientos existentes sobre el tema para delimitar los objetivos específicos de este trabajo, y poder así obtener una respuesta más precisa.

Tras conocer la importancia que tiene el aprendizaje de la escritura, y teniendo en cuenta las diversas concepciones acerca de los factores que condicionan el éxito de su aprendizaje, uno de los objetivos que se plantean es el de describir diferentes prácticas docentes respecto a la lectoescritura, pudiendo establecer relaciones con los diversos enfoques educativos y métodos estudiados en la revisión teórica, observando cómo tienen lugar en la realidad de las aulas.

Una vez observada la práctica profesional de las maestras, analizaré las producciones escritas de sus respectivos alumnados, pudiendo asociar estas con las diferentes etapas en el desarrollo de la escritura y las características en los dibujos de niños y niñas.

Finalmente, teniendo en cuenta lo analizado anteriormente, se podrá observar y describir la posible correlación entre las producciones escritas de los niños y niñas y las prácticas docentes aplicadas en cada caso.

4. METODOLOGÍA

Justificación metodológica

Para alcanzar los objetivos planteados anteriormente, se requiere la aplicación de diversas técnicas e instrumentos de recogida de información y su posterior análisis. Este trabajo consiste en un estudio descriptivo, puesto que no está enfocado sobre una pregunta relación causa-efecto, sino que la finalidad es puramente descriptiva, para generar hipótesis que se contrastarían posteriormente con estudios analíticos. Respecto a la dirección temporal, es de tipo transversal, puesto que se opera con datos extraídos de la observación de varios individuos en un momento determinado, sin seguir la evolución de los sujetos a lo largo de un lapso de tiempo más o menos prolongado. Debido a las características de los estudios descriptivos, será necesariamente observacional, puesto que no se ejerce un control directo sobre el factor de estudio, limitándose a observar, medir y analizar los datos escogidos, siendo este el motivo de elección de esta metodología, puesto que permite conocer la realidad de diferentes prácticas docentes con una mínima intervención, para posteriormente observar y estudiar las posibles correlaciones con el aprendizaje de los niños (Argimón & Jiménez, 1998).

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

En relación con la tipología del estudio, los datos serán de corte cualitativo. La elección de las diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos se ha hecho en base a los objetivos planteados.

En cuanto al primer objetivo, de describir diferentes prácticas docentes respecto a la lectoescritura, se pretende recabar la información sobre dicha práctica a través de la entrevista semiestructurada. Son características de estas entrevistas las preguntas más o menos abiertas, con vistas a que el entrevistado o entrevistada responda a ellas libremente. Su empleo le da protagonismo al punto de vista del sujeto (Flick, 2007), de modo que nos permitirá obtener información vívida sobre los métodos que cada docente sigue a la hora de enseñar a leer y escribir. La información que extraigamos acerca de su enfoque educativo, la tendremos en cuenta, por supuesto, a la hora del análisis. El guion con las preguntas de la entrevista (Anexo I) está elaborado en base a un estudio realizado por Fons y Buisán (2012), en el que proponen diversos perfiles de prácticas docentes y tras el que concluyen que la entrevista es una técnica de recogida de datos plenamente eficaz para detectar las preferencias que los docentes afirman tener para encarar la enseñanza de la lectura.

Respecto al segundo objetivo, que es analizar las producciones escritas del alumnado, la recogida de datos se realiza partiendo de la técnica de observación participante, cuyos rasgos principales son que el investigador se introduce de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro del grupo y, debido a su participación, influye en lo que se observa (Flick, 2007). En este caso, el objeto observado son las propias producciones de los niños y niñas, en un campo de estudio delimitado, en el que se ha concretado la temática, por lo que se ejerce cierta influencia en su elaboración, pero también permite acercarse a la perspectiva del alumnado.

Participantes

En cuanto a la muestra, que es el conjunto de individuos estudiados, consiste en un total de seis docentes de la etapa de Educación Infantil, así como la suma de los/as alumnos/as de todas ellas: en total, 105 niños y niñas del último curso del segundo ciclo. Las maestras elegidas coincidían en cuanto al curso en que enseñaban (6.º de Educación Infantil) y diferían en cuanto a sus perfiles de práctica docente. Dada la dificultad de reunir maestras que cumpliesen las condiciones referidas, se ha renunciado a establecer requisitos adicionales, de modo que no se buscará la homogeneidad en cuanto a la extracción social del alumnado o al perfil de los centros.

En la siguiente tabla se indican diversas características en función de cada docente, que se ha codificado como DA (docente aula) y asignando un número para cada una de ellas o ellos. Dos docentes pertenecen además al mismo centro, por lo que se ha codificado con el mismo número, añadiendo un subapartado, siendo DA5 y DA5.1.

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA5.1
Titularidad centro	Concertado	Público	Público (CRA)	Privado	Público	Público
Nº alumnado	25	21	15 (6 de 6º Ed. Inf.)	13	26	25
Años de experiencia docente	20	<10	10	10	14	18

Lengua vehicular	Gallego	Castellano-gallego	Gallego	Castellano-inglés	Castellano	Castellano
Tutoría del grupo	3 años	1 año	3 años	1 año	1 año	3 años

Tabla 5. Características docentes

Procedimiento

Una vez establecida la metodología, se llevó a cabo la recogida de datos. Tuvo lugar entre marzo y abril, cuando comenzaba el segundo trimestre del curso. Las entrevistas se recogieron a través de una grabadora, con su posterior transcripción, y otras fueron enviadas por la docente por escrito a través del correo electrónico. En cuanto a las producciones escritas, se recogieron o se tomaron fotografías. Ambas, entrevistas y producciones escritas, tuvieron lugar bajo previo acuerdo de confidencialidad y protección de datos, respetando el anonimato de todas y todos los participantes.

Para el análisis de las entrevistas, tras una visión general de las respuestas, se han agrupado las preguntas en función de los conceptos más relevantes, generando ítems que den lugar a una dicotomía para cada concepto; de ese modo, se ha podido asociar a cada docente con un estilo de práctica basado en los perfiles que establecen Fons y Buisán (2012).

Para las producciones escritas, se parte de los estadios de desarrollo de la escritura planteados por Ferreiro y Teberoski (1979) citados en Guzmán et. al (2015), para observar las características de la escritura -y del dibujo- de todos los sujetos estudiados, y, partiendo de esa base, determinar en qué estadios se encuentran los/las niños/as de cada aula.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Análisis y resultados de las entrevistas docentes:

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas a las docentes. Para ello se describen los conceptos que aborda cada ítem y en qué opciones se dividen, agrupando posteriormente las respuestas de cada docente.

El primer concepto se basa en las características del grupo y su relación con la lectura y escritura al comienzo del curso. De modo que se abordará en conjunto como **visión del grupo**, pudiendo estar centrada en este o desde el punto de vista de la docente.

Las docentes DA1, DA2 y DA5.1 muestran una visión centrada en el punto de vista del grupo. DA1 se refiere al grupo como diverso en función de sus vivencias, circunstancias personales e intereses, *atendendo as súas vivencias...* Por su parte, DA2 hace referencia a la diversidad del grupo. Menciona un buen nivel académico, matizando la diferencia de ritmos y estilos madurativos, así como la diferencia de edades a pesar de estar en la misma etapa. Alude además al ambiente integrador en el aula a *nivel académico son buenos, hay diferentes ritmos y estilos madurativos, son un grupo muy activo, [...] todos se aceptan*. Finalmente, DA5.1 también se centra en el punto de vista del grupo, aunque refiriéndose más concretamente a su madurez para la lectoescritura, *niños muy inmaduros todavía, motivados con ganas de aprender, pero a la vez inseguros porque muchos de ellos todavía no están preparados... no todos asimilan de igual manera debido a que los ritmos de aprendizaje son distintos*.

En cambio, en los casos de DA3 y DA4 se advierte una visión más centrada en el punto de vista de la docente. DA3 describe al grupo de forma externa, como mixto con edades entre tres, cuatro y cinco años, señalando que lo va adaptando a lo que le interesa o beneficia, *os maiores non eran meus, levalos onde ti queres, gústame collelos desde tres, vou encamiñando un pouco onde quero ir, o que a min me interesa*. DA4, por su parte, se centra en una descripción objetiva del grupo, del número de alumnado y sus edades, y si saben o no leer y escribir, a pesar de que se refiera al grupo en tercera persona *comienzan el curso sabiendo leer*, a lo largo de la entrevista podemos observar una mayor tendencia a una visión centrada en el punto de vista de la docente, ya que su práctica depende en gran medida del centro, *el horario establecido por el centro, utilizamos (el centro) el método Letrilandia...*, por lo que, a pesar de que la docente pueda tener una visión centrada en el grupo, las pautas del centro transforman la práctica en el punto de vista de la docente. Se podría situar también a DA5 en esta perspectiva docente, ya que en su mayoría habla del grupo desde una posición más externa *en mi aula, este grupo tenía un nivel bajo en este aspecto, me encanta observar, [...] las trabajamos a lo largo del día, lo que podamos aportar...*

A continuación, nos centramos en la importancia y los objetivos que le atribuyen al abordaje de la lectoescritura en esta etapa. Este nuevo foco de interés se traduce en la introducción de dos ítems:

- a) **Concepto de lectoescritura**, que depende de los aspectos que enfatizan en su enseñanza (pueden centrarse en el código o adoptar una perspectiva global).
- b) **Prioridad en los objetivos**, según cuáles sean los motivos que, en su opinión, justifican la enseñanza de la lectoescritura en Educación Infantil (pueden o priorizar el aprendizaje del código o el descubrimiento de los usos sociales de la escritura).

Tanto DA1 como DA2 comparten una clara perspectiva global respecto al concepto de lectoescritura, ambas mencionan el aspecto motor como parte de la lectoescritura, así como una enseñanza que prioriza los usos de la escritura. DA1 diferencia explícitamente los prerequisites del “código”, relacionados con otras áreas del currículo, como la motricidad, la postura corporal, lateralidad... y partir del propio cuerpo, así como los factores cognitivos, concluyendo en la necesidad de una educación globalizada, a *motricidade fina, que traballamos mediante as autonomías, vestido, xantar, hixiene..., a postura corporal, estar ben sentados, a colocación da lingua, dos beizos... hai que ter en conta que a palabra dá paso á escrita, a motricidade grosa e coordinación óculo-manual, cos lanzamentos...* A pesar de que DA2 diferencie entre lectoescritura y aspectos previos, también podemos considerar su perspectiva como global, pues de sus palabras *considero relevante varios aspectos a traballar antes de la lectoescritura*, con este último término se refiere al aprendizaje del código, y por ello se entiende que concibe dichos aspectos previos como parte del aprendizaje de la lectoescritura, *la coordinación visomanual, la motricidad fina, la fuerza, la organización espacial...*

Respecto a los objetivos, DA1 destaca la importancia de que se dé en un contexto real, funcional y con intencionalidad: *Tanto a lectura como a escritura son procesos a través dos cales se constrúen significados, é importante que todo o que escribimos e leemos sexa real, de verdade, funcional.* Además, señala la importancia en función del currículo de primaria. *É importante tendo en conta o curriculum de primaria, pero non é nin moito menos dos contidos máis importantes da educación infantil.* Por su parte, DA2 incide en la importancia de fomentar la motivación en el alumnado de forma significativa: *Veo importante realizar un acercamiento de manera motivadora a la lectoescritura, si se lleva a cabo un acercamiento y de manera motivadora, ellos avanzan a pasos agigantados, toda enseñanza en EI y en las demás etapas debe ser principalmente motivadora y significativa.* También alude a la

necesidad de abordar la enseñanza lectoescritora debido al currículo de primaria. [...] *de este modo el paso a primaria es más gradual y menos chocante.*

DA3 y DA4, en cambio, muestran un concepto del aprendizaje de la lectoescritura centrado en el código, al igual que el objetivo principal del trabajo en esta área es también el aprendizaje explícito del código. DA3 se refiere al aprendizaje de la lectoescritura con la expresión *[aprender a] leer y escribir: Certas pinceladas sí que son importantes, aínda que non sexa obxectivo nin ler nin escribir..., as letras sí que as teñen que coñecer.* Menciona también la influencia del currículo de Primaria, *porque en primaria entón os libros non están preparados para que cheguen os menos sen ter idea de lectoescritura.* DA4 considera oportuno el aprendizaje de la escritura en esta etapa, señala la importancia de las necesidades y madurez del alumnado para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura, pero sin relacionarlo con otras áreas o prerrequisitos. Los objetivos concretos que menciona son, entre otros, *discriminación de grafías y sonidos, combinación de letras para formar sílabas, lectura oral de pequeñas frases a partir de las palabras conocidas...* Del mismo modo, en DA5 y DA5.1, se observa un concepto de la lectoescritura más centrado en el código, ya que no mencionan otros aspectos como la motricidad: *Sentar unas bases, una iniciación a la lectoescritura, pero no como objetivo de que salgan de infantil leyendo y escribiendo (DA5.1).* En ambos casos mencionan que aprender a leer y escribir no es un objetivo de esta etapa, y señalan, además, que es importante un acercamiento o iniciación progresiva en función de la madurez e interés del alumnado. A pesar de que trabajan aspectos específicos del código, afirman hacer un trabajo globalizado, bajo un enfoque constructivista que prioriza los usos del código.

El siguiente ítem se relaciona con el **papel de las familias**. A pesar de que todas las entrevistadas coincidan en que esta juega un papel importante y fundamental en el aprendizaje, podemos observar diversas maneras de abordar la relación con las familias, así como la percepción de su papel, distinguiendo entre una función de refuerzo y otra complementaria o implícita al trabajo de la de la escuela.

En el caso de DA1, las familias forman parte del proceso de manera explícita. Son complementarias en la adquisición de la lectoescritura, desempeñan su propio papel. *É importante que sexan modelos [...], que acompañen aos seus fillos e fillas no proceso de adquisición da lectoescritura. Ás familias se lles vai acompañando, informando dos*

obxectivos nas distintas secuencias de aprendizaxe, dando orientacións específicas... ó longo da escolaridade.

En el resto de las y los docentes se observan diferentes perspectivas respecto a su importancia, pero de sus respuestas se desprende que, en su opinión, cumplen un papel mayoritariamente de refuerzo o externo al de la escuela. DA2 a pesar de que aluda a un trabajo conjunto, las familias tienen un papel más secundario: *Cuando el cole y familia trabajan conjuntamente los niños están más motivados e ilusionados con aprender cosas nuevas. Se observa muy bien cuando los padres quieren reforzar las enseñanzas del cole, los motivan a leer las pistas o normas de algún juego, [...] los niños ya te cuentan en clase.* Observamos la misma perspectiva en los siguientes fragmentos de las entrevistas de DA3, DA4, DA5 y DA5.1:

Hai cousas que na casa teñen que volver como a repasar, traballar un pouquiño con eles, mandándolles algunha fichiña: leémola primeiro aquí e eles repasan na casa, implícanse no que se lles pide (informante DA3).

Mandamos el libro de lectura los fines de semana y lo traen de vuelta los lunes: disfrutar de la lectura en familia: les hace especial ilusión que sus padres vayan observando sus progresos y conociendo las letras que vamos trabajando (informante DA4).

Compartir momentos de lectura de cuentos, juegos tipo “veo veo”, conversaciones, tiempo de calidad... En general no respetan (las familias) el momento de desarrollo en que están (el alumnado) y fuerzan el aprendizaje de la lectoescritura (informante DA5).

El papel de las familias es fundamental en cualquier aprendizaje de los niños y niñas, motivarlos a través de juegos, cuentos, actividades de la vida diaria... (informante DA5.1).

Respecto a los momentos destinados al aprendizaje de la lectoescritura, en consonancia con la flexibilidad característica de esta etapa, todas las docentes, aunque de diversas maneras, coinciden en que los horarios pueden ser flexibles. Sin embargo, algunas ponen más empeño que otras en seguir unos **horarios preestablecidos**; así pues, podemos convertir en criterio de clasificación la presencia o ausencia de un horario pautado (bien entendido que el hecho de que ese horario exista no implica que después, en la práctica, se siga al pie de la letra).

DA1 marca una diferencia clara entre prerequisites de lectoescritura y el trabajo sobre el código. A aquellos se les dedicaría tiempo durante toda la jornada de forma globalizada: *Se*

atendemos a prerequisites de lectoescritura, prácticamente sería toda a xornada, se atendemos a exclusivamente actividades en que se traballa sobre o código... Sugiere que sí se marca un tiempo determinado, ya que debe estar planificado (é algo máis que un hábito; polo tanto ten que estar planificado na xornada), pero remarca la flexibilidad y aprendizaje emergente: Calquera momento é bo, o importante é que sexa significativo para eles e elas, desde o primeiro momento ao chegar, onde vemos os nomes dos compas que están no colexio e os que faltan, mandarlles un correo electrónico de ánimo se están enfermos ou enfermas... Lo más establecido serían las secuencias de aprendizaje de escritura que llevan a cabo, como el diario da fin de semana o el caderno de Andy Warhol, que van cambiando en función de la planificación semanal.

Igualmente, DA5 y DA5.1 mantienen que no dedican un tiempo específico para enseñar a leer y escribir, sino que las actividades lectoescritoras van teniendo lugar, bajo diversas formas, a lo largo de toda la jornada. DA5: *La lectura y la escritura las trabajamos a lo largo del día, sin momentos específicos para estos aspectos, aprovechamos cualquier situación del día a día para trabajarlo; DA5.1: Durante toda la jornada se hacen actividades relacionadas con la iniciación a la lectoescritura, siempre de forma globalizada y en el contexto del proyecto.*

El resto de las docentes, sí que muestra tener unos horarios más o menos preestablecidos. DA2 describe los tiempos destinados a la enseñanza explícita del código, momentos dedicados a leer o deletrear palabras, *normalmente leemos en la primera y segunda hora, después de la asamblea y rutinas del aula, debido a que el nivel atencional es mayor.* Explica que no sigue una pauta rígida, *cualquier actividad nos sirve para leer algo, en función de los intereses del alumnado nos vamos adaptando y realizando unas u otras actividades.* A pesar de no seguir unos tiempos establecidos y poder trabajarlo de forma globalizada en otras actividades, si afirma una tendencia a destinar un momento específico para la enseñanza del código. DA3 hace alusión indirectamente a la flexibilidad característica de la etapa, *trato de traballala... pero mostrando también un horario destinado al trabajo sobre el código, entón é case sempre a primeira hora porque é cando eles están 'máis fresquiños', máis descansados, despois da asamblea [...] pois é cando traballamos lectoescritura.* Finalmente, DA4 resalta en menor medida la flexibilidad de los tiempos, ya que afirma que su horario viene dado por el centro, *según el horario establecido por el centro, dedicamos los momentos de enseñar a leer y escribir en las horas de lectoescritura, generalmente intentamos cumplir ese horario.*

El concepto de evaluación será el siguiente ítem. Este se basa en las diferentes aportaciones respecto a qué aspectos valoran más en el momento de evaluar, corregir errores o observar los progresos en la lectoescritura de los niños y niñas. Observamos que unas docentes priorizan o tienen en cuenta aspectos propios del código, y otras se centran en la parte de comprensión y actitud ante su aprendizaje.

Las docentes DA1 y DA2, a la hora de evaluar, muestran mayor interés en el aspecto de comprensión y ritmos madurativos, como podemos observar en los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas:

DA1: Deben planificarse actividades de avaliación e seguimento do alumnado. Os nenos van establecendo hipóteses [...] é importante respectar os seus tempos, ritmos, necesidades... atendendo á etapa de aprendizaxe podemos exixir unhas cousas ou outras, non é o mesmo un neno ou nena que estea na etapa presilábica que nunha alfabética, o nivel de exixencia ten que ser diferente. O respecto polos ritmos madurativos é importante se non queremos xerar frustración.

DA2: Los progresos los suelo comprobar principalmente mediante la propia observación diaria del alumnado, también el análisis de sus producciones. Lo que más valoro cuando escriben es la propia comprensión de lo que escriben, que tengan conciencia fonológica, más que el trazado en sí. Las correcciones suelen ser de forma indirecta.

Sin embargo, del resto de entrevistas obtenemos el resultado contrario, ya que las docentes priorizan o se refieren al código explícito a la hora de evaluar o corregir la lectoescritura.

DA3: Corríxolles un pouco, pero ao mellor llelo poño ao lado, porque hai cousas que aínda están empezando e que non sae ben e non pasa nada, custa o trazo das minúsculas, é complicado, a barriguita da b... eu dígolles como se fai ou o poño ao lado ou xa cando se dan eles conta van autocorrexíndose e mellorando, cho din directamente.

DA4: Mediante la observación, valorando aspectos como el buen agarre del lápiz, el buen trazado de las letras, minuciosidad y esfuerzo, atención y concentración... los errores de lectoescritura los corregimos utilizando la goma de borrar, cuando un alumno se da cuenta de que algo está mal, levanta la mano para borrarlo o intentar corregirlo.

DA5: Los progresos se observan día a día, me encanta observar en qué fase de lectoescritura se encuentran y cómo van avanzando. No suelo influir ni corregir la

escritura, creo que necesitan pasar por distintos escalones, no corrijo ni cuando lo hacen en espejo.

DA5.1: La observación directa y sistemática es fundamental, hablar con ellos o las familias también ayuda. Lo que más valoro es el esfuerzo, no les pido a todos lo mismo, sino dentro de sus capacidades y su nivel de madurez. Sí que suelo corregir, normalmente escribo la palabra correcta al lado de la que puso y miramos entre los dos, siempre felicitándolo por lo bien que trabaja. En otras ocasiones cuando quiero trabajar el trazo, les ayudo llevándoles la mano para trabajar la direccionalidad. Se trabaja mucho la idea de que para aprender hay que equivocarse.

En cuanto al último ítem, parte de los materiales que utilizan en el aula, considerando principalmente si utilizan un método editorial o no como instrumento principal para el aprendizaje de la lectoescritura.

DA3 y DA4 trabajan con un método tipo editorial. A pesar de que DA3 no utiliza el método al completo, sino que va seleccionando lo que a ella le interesa, sí que es el material principal que menciona para el trabajo de lectoescritura: *Eu sí que sigo un pouco polo tradicional, porque si que emprego un método [...]. O trazo se non se practica, non sae; podes facelo de moitas formas: con plastilina, na area... Non o compran as familias: fotocópioo eu., non fago todo o método enteiro.*

El resto de las docentes no sigue un proyecto o método editorial, pero DA2 menciona el uso esporádico de materiales de ese tipo, principalmente audiovisuales.

En la siguiente tabla podemos observar los resultados anteriores clasificados en función de los diferentes ítems extraídos de las entrevistas, para cada docente.

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA5.1
<i>Visión del grupo</i>	Centrada en el grupo	Centrada en el grupo	Centrada en la docente	Centrada en la docente	Centrada en el docente	Centrada en el grupo
<i>Concepto de lectoescritura</i>	Perspectiva global	Perspectiva global	Centrado en el código	Centrado en el código	Centrado en el código	Centrado en el código

<i>Prioridad en los objetivos</i>	Usos del código	Usos del código	Aprendizaje explícito del código	Aprendizaje explícito del código	Usos del código	Usos del código
<i>Papel de las familias</i>	Complementario	Refuerzo	Refuerzo	Refuerzo	Refuerzo	Refuerzo
<i>Horario preestablecido</i>	No	Si	Si	Si	No	No
<i>Evaluación</i>	Comprensión	Comprensión	Código	Código	Código	Código
<i>Uso de material editorial</i>	No	No	Si	Si	No	No

Tabla 6. Resultados entrevistas docentes

A pesar de que los resultados se centran en la práctica docente respecto a la lectura y escritura, nos permiten establecer relaciones con los perfiles docentes que proponen Fons y Buisán (2012): instruccional, multidimensional y situacional. Al asociar a cada maestro/a con un perfil determinado y analizar las producciones gráficas del alumnado (escritura y dibujo), podremos descubrir correlaciones entre estas y los perfiles docentes.

Dichos perfiles surgen de la aplicación de un cuestionario y plantean cuatro tipos de factores diferenciadores de los perfiles docentes:

- Factor I: Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin.
- Factor II: Escritura autónoma, aprendizaje situacional.
- Factor III: Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización.
- Factor IV: Aprovechamiento de emergentes en el aula, diversidad de materiales.

El perfil instruccional se caracteriza por una mayor frecuencia de los factores I (instrucción explícita del código) y III (productos de aprendizaje, homogeneización). El situacional, por

una mayor frecuencia de los factores II (escritura autónoma, aprendizaje situacional) y IV (uso de emergentes, diversidad de materiales) y el perfil multidimensional presenta una frecuencia elevada de todos los factores (Fons Esteve & Buisán Serradell, 2012).

Teniendo en cuenta los factores anteriores que caracterizan a cada perfil, ampliados en el anexo II, observamos que aparecen los tres perfiles en las docentes de este estudio.

Únicamente DA1 se sitúa en el perfil situacional, ya que predomina la escritura autónoma y el uso de emergentes, así como la diversidad de materiales.

Los resultados de las docentes DA3 y DA4, corresponderían al perfil instruccional debido a que predomina la instrucción explícita del código en actividades específicamente dedicadas a ese fin y la focalización en productos de aprendizaje.

Finalmente, en DA2, DA5 y DA5.1, no predomina claramente ninguno de los factores característicos de los perfiles situacional e instruccional, sino que están presentes todos ellos, por lo que se englobarían en el perfil multidimensional.

Análisis y resultados de las producciones escritas:

Como se indicó previamente en el apartado de metodología, para el análisis de las producciones escritas se tendrán en cuenta los estadios del desarrollo propuestos por Ferreiro y Teberoski, recogidos en la *Tabla 4*. Debido a que no toda la muestra se ha podido recoger del mismo modo, se analizarán y presentarán los resultados teniendo en cuenta las particularidades de cada grupo. En este caso, los datos recogidos en las aulas de las docentes DA1, DA2, DA5 y DA5.1 son suficientes para analizarse de forma similar y conjuntamente. En cambio, en el grupo de DA3, debido al tipo de centro en que se enmarca (CRA), la muestra es, en cuanto a su tamaño, muy diferente de las otras; en el caso de DA4 no lo es solo por su tamaño, sino también por su contenido.

Para los primeros grupos, salvo cuatro excepciones debidas a la presencia de niños/as con NEAE o no escolarizados previamente, se ha podido situar al alumnado entre las etapas silábica, silábico-alfabética y alfabética. Para referirse a la muestra de las diferentes aulas, cada grupo se ha nombrado utilizando el código asignado a cada docente, precedido de la letra G (la inicial de *grupo*); así, p.ej., GDA1 es el grupo de alumnos/as de la docente DA1.

En el GDA1, se recogieron 25 dibujos, tantos como niños/as hay en el aula. Tras el análisis, se ha registrado que cinco alumnos o alumnas están en la etapa silábica, ya que, en sus producciones escritas, cada letra adquiere un valor fónico de carácter silábico. Podemos observarlo en el siguiente ejemplo (*Ilustración 1*) extraído de uno de los dibujos, en el que este alumno o alumna escribe *IOUI* para *vino un invitado*.



Ilustración 1. Etapa silábica GDA1

El resto de los niños y niñas de GDA1 se encuentran en las etapas silábico-alfabética y alfabética, coincidiendo diez niños y niñas en cada una. En la *ilustración 2* podemos ver un ejemplo de escritura en la etapa silábico-alfabética, donde el valor sonoro de las grafías plantea una representación de la escritura de la palabra a partir de una sílaba compuesta por consonante y vocal, haciendo un sistema mixto, escribiendo *iruleas* por *piruletas*. Y, en la *ilustración 3* y la *ilustración 4* observamos la etapa alfabética, en la que existe una comprensión de la relación entre la escritura de la palabra y su traducción fónica a partir de las distintas combinaciones de consonantes y vocales de la lengua.



Ilustración 2. Etapa silábico alfabética GDA1

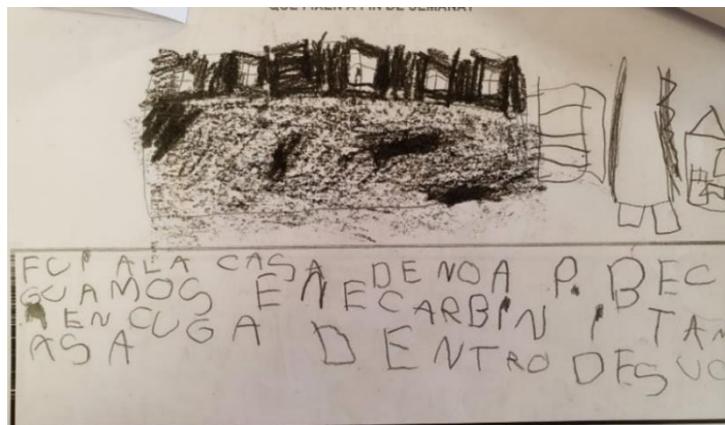


Ilustración 3. Etapa alfabética GDA1



Ilustración 4. Etapa alfabética GDA1

En la *ilustración 3* resulta interesante analizar una particularidad en la escritura para el fonema *j*. Este aparece en tres palabras: *jugamos*, que se repite y *jardín*. Para todas ellas utiliza el grafema *c* en lugar de *j*. Teniendo en cuenta que en este centro la lengua vehicular es el gallego, en el que el grafema *j* no se utiliza, y es en el que se comete el error, podría suponerse que es el motivo por el que se utiliza la *c*. Además, ambas consonantes *j* y *c* coinciden en ser velares y sordas.

En cuanto a GDA2, han sido tres producciones las situadas en la etapa silábica, cinco en la silábico-alfabética y seis en la alfabética. De entre estas últimas, hay una que destaca por su relativa perfección ortográfica, que se manifiesta no solo en el uso de los grafemas, sino también en el de la tilde. El total de dibujos recogidos en esta clase es de 16. Dos de ellos no se han podido clasificar en ninguna de las etapas debido a que uno de los alumnos o alumnas no asistía asiduamente al centro y el otro había sido escolarizado por primera vez este curso, por lo que no realizaron la tarea de forma autónoma. En la *ilustración 5*, se observan las características de la etapa alfabética, ya con elementos de la etapa ortográfica como el uso de la tilde en *sábado* y *mamá*.



Ilustración 5. Etapa alfabética GDA2

A diferencia del primer grupo, en el que todos los niños y niñas utilizaban únicamente letras mayúsculas, en GDA2 aparecen también las minúsculas, como podemos ver en la *ilustración 6*, también perteneciente a la etapa alfabética.



Ilustración 6. Etapa alfabética GDA2

Al igual que en GDA1, en GDA5 y GDA5.1, se repite el uso exclusivo de letras mayúsculas. En GDA5, se recogieron 22 dibujos en total. Podemos observar entre los que se encuentran en la etapa alfabética, que son 13, cómo han alcanzado la comprensión de la relación entre la palabra escrita y su traducción fónica, pero aún acompañan rasgos de los problemas derivados de la ortografía de la lengua española, como *caretera* por *carretera*; *bolcan* por *volcán* o *plalla* por *playa*, así como la no separación de algunas palabras. En la etapa silábico-alfabética son 5 niños y niñas y en la silábica, 4. En la *ilustración 7* y la *ilustración 8*, podemos ver un ejemplo de cada una de estas últimas etapas respectivamente.



Ilustración 7. Etapa silábico-alfabética GDA2

CAMODAFLORS (campo de flores)

ESOIASAS (estoy paseando)



Ilustración 8. Etapa silábica GDA2

IKU (pikachu)

En el caso de GDA5.1, son un total de 23 producciones, de las cuales 22 están entre las etapas señaladas, 3 en la etapa silábica, 6 en la silábico-alfabética y 13 en la etapa alfabética. La escritura de uno de los alumnos con NEAE no se encuentra en ninguna de estas etapas, puesto que tenía un trastorno del lenguaje y dificultades motrices.

En la siguiente tabla podemos observar los datos anteriores de manera porcentual. Este valor se ha calculado teniendo en cuenta el número total de dibujos recogidos (incluidos aquellos que no se sitúan entre la etapa silábica y alfabética) y no el total del alumnado de la clase.

ETAPAS	GDA1		GDA2		GDA5		GDA5.1	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Silábica</i>	5	20	3	18,75	4	18,18	3	13,04
<i>Silábico-alfabética</i>	10	40	5	31,25	5	22,72	6	26,08
<i>Alfabética</i>	10	40	6	37,5	13	59,1	13	56,52
Nº total dibujos	25	100	16	100	22	100	23	100

Tabla 7. Porcentaje de alumnado por etapas de desarrollo de la escritura

Los grupos en que hay mayor número de niños/as en la etapa alfabética son GDA5 y GDA5.1 (pertenecientes al mismo centro), seguidos de GDA1, primero, y de GDA2. Entre el porcentaje observado en este último grupo y el de GDA5 hay una diferencia de 21,6 puntos porcentuales. Vemos también que la etapa silábica es, en todos los grupos, la que menos peso tiene.

Continuando con el análisis de GDA3 y GDA4, además de las diferencias respecto a contenido y cantidad de la muestra, ambos grupos difieren más significativamente de los anteriores respecto a la escrita. Cabe destacar que las docentes responsables de estos dos grupos son de perfil instruccional, mientras que las demás se sitúan en el situacional y multidimensional, donde hay mayor similitud entre los grupos.

Las principales diferencias entre estos dos grupos y los anteriores se encuentran en el trazo y la estructura del texto en la escritura libre. Mientras que en los anteriores destaca el uso de letras mayúsculas, el uso de letras minúsculas predomina tanto en GDA3 como en GDA4.

En el caso de GDA3, como su centro educativo es un CRA, solo seis de un total de quince alumnos se encuentran en la franja de edades propia del último curso de Educación Infantil, lo que no permite establecer hipótesis sobre la influencia de la metodología respecto a los grupos anteriores. Además, a la complejidad de situar a un niño o niña en una etapa de desarrollo de la escritura partiendo de una única producción escrita, se añade el que la escritura autónoma en este caso sea escasa, las producciones escritas son más breves y no aparece ninguna unidad sintáctica mayor que la palabra, por lo que no se han situado en etapas concretas. Sin embargo, podemos analizar su escritura y dibujo junto con la del alumnado de entre 3 y 4 años, y observar si se distingue una evolución teniendo en cuenta las etapas de desarrollo de la escritura y las diferentes edades.

En este grupo se han recogido un total de 14 dibujos acompañados de producciones escritas; cuatro pertenecen al cuarto de educación infantil (3-4 años), otros cuatro al quinto curso (4-5 años) y seis al sexto curso (5-6 años).

En cuanto al trazo, se observa una diferencia significativa en el tamaño de las letras (y, por tanto, de las palabras escritas), que va disminuyendo conforme aumenta la edad, como podemos ver en las siguientes ilustraciones.

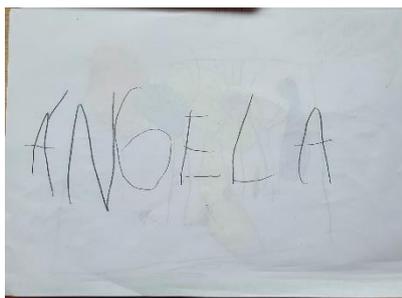


Ilustración 9 – 4º curso E.I.



Ilustración 10 - 5º Curso E.I.



Ilustración 11 - 6º curso E.I.

Y en cuanto a complejidad sintáctica, mientras que las producciones de los niños y niñas de 3º y 4º curso consisten únicamente en la escritura del nombre, en el último curso aparecen más palabras que acompañan al dibujo, como podemos ver en la *Ilustración 12*, en la que aparecen el nombre *Noé*, y las palabras *praia* y *abos*, describiendo lo que ha plasmado en el dibujo. Se

puede apreciar una mayor agilidad en la realización del trazo en este grupo respecto a los anteriores. Sin embargo, a la hora de generar el texto han dependido en mayor medida de la tutora, proponiendo ella las palabras a escribir y dictando algunas de las letras.



Ilustración 11. Ejemplo 6º curso E.I.

Del mismo modo, en GDA4, la muestra no da lugar a un análisis según las etapas del desarrollo de la escritura, pero sí obtenemos información sobre el trazo, en el que también sobresale una mayor precisión, y sobre el dibujo. Este grupo es el único que seguía un proyecto editorial completo, lo que se evidencia en el contenido y caligrafía de los textos, como podemos apreciar en las siguientes ilustraciones:

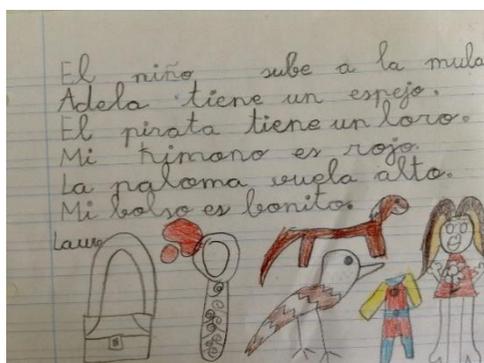


Ilustración 12 – GDA4

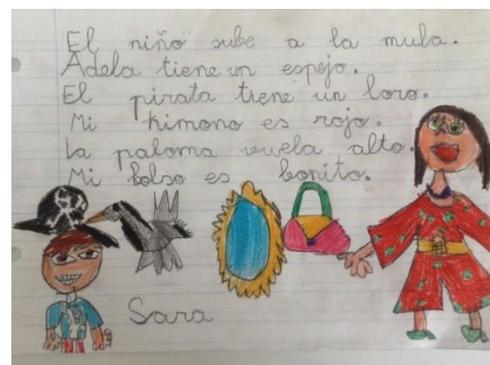


Ilustración 13 – GDA4

Como no se pudo realizar la misma propuesta de recogida de producciones escritas que en los grupos anteriores, no conocemos cómo es la escritura libre de este grupo. Las actividades de escritura autónoma o libre son escasas, de manera similar que en el GDA3. La muestra recogida consiste, por tanto, en producciones escritas hechas a través de la copia de frases o palabras. En la *ilustración 15* y la *ilustración 16*, podemos ver la similitud que existe entre las elaboraciones de diferentes alumnos/as.



Ilustración 15 – GDA4



Ilustración 16 – GDA4

Ciertamente, a pesar de esta similitud, encontramos, de igual modo que en el resto de los grupos, cierta correlación entre la calidad de la escrita y del dibujo. En la *ilustración 15*, la letra tiene menor precisión que en la *ilustración 16*. Mientras que en esta última todas las palabras están escritas en un mismo tamaño, con letra pequeña, siguiendo una línea recta; en la otra imagen hay menos organización espacial respecto al tamaño y posición de las palabras, además de diferentes tamaños de letras. Esta diferencia se plasma también en el dibujo, puesto que en la de menor precisión escrita, podemos apreciar también menor precisión en los elementos dibujados, como, por ejemplo: el número de patas en el *centipede* y en la hormiga o el tamaño y número de los detalles de la mariposa.

Un ejemplo de la relación entre el desarrollo de la expresión gráfica y la escrita en otro grupo, en GDA2, la observamos a continuación:



Ilustración 17 – GDA2, 1.º año de escolarización



Ilustración 18 – GDA2, etapa alfabética

La *ilustración 17* fue realizada por un niño que se escolarizaba este año por primera vez. Dista mucho de la *ilustración 18*, otro compañero de su clase, en este caso en la etapa alfabética. Mientras que en la primera aparece escrito el nombre (que cada alumno tenía escrito y pegado en su mesa en letra mayúscula), acompañado de una imagen sin descripción y que da lugar a numerosas interpretaciones, en la segunda podemos encontrar incluso una alusión al espacio temporal.

Finalmente, en cuanto a las producciones gráficas, la propuesta daba lugar a un gran abanico de temáticas, pero en todos los grupos coinciden ciertos patrones que reflejan gustos o intereses comunes de los niños y niñas en esta etapa: animales, la familia, dinosaurios, arcoíris...

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras interpretar y analizar los resultados, podemos responder a la pregunta inicial u objetivo principal: observar y conocer las posibles correlaciones entre las diversas prácticas docentes y las producciones escritas del alumnado. Se ha podido comprobar que, en la muestra estudiada, el tipo de práctica docente está directamente relacionada con cómo aprende el alumnado y cuáles son las características de su escritura en Educación Infantil en función de una u otra.

Las similitudes presentes en la escritura del alumnado coinciden en función de las diversas prácticas docentes. De este modo, los grupos de las docentes DA1, DA2, DA5 y DA5.1, presentan unas características similares, que, a su vez, se diferencian con las de los grupos DA3 y DA4, los cuáles también coinciden entre ellos. Los primeros, coinciden con los perfiles situacional y multidimensional, caracterizados por una escritura más autónoma y el uso de emergentes; y los segundos, con el perfil instruccional, en el que predomina la instrucción explícita del código en actividades específicamente dedicadas a ese fin. Las diferencias entre dichas características pueden clasificarse según dos elementos: el trazo y la complejidad sintáctica. Por tanto, podemos afirmar que las prácticas de los perfiles situacional y multidimensional promueven una escritura más autónoma, dando lugar en algunos casos a estructuras sintácticas más complejas que la palabra, mientras que las prácticas del perfil instruccional priorizan la realización del trazo, siendo este más claro y preciso. A pesar de que observamos también frases más elaboradas en uno de los grupos de este perfil, esta viene dada por la copia de un modelo y no por autonomía de los niños/as.

La principal diferencia entre las diversas prácticas docentes radica en lo que priorizan a la hora de aprender a escribir, el trazo o la comprensión. Es evidente que ambos elementos son fundamentales para el correcto aprendizaje de la escritura. Sin embargo, cada docente llevará a cabo la enseñanza en función de sus preferencias, basándose en uno u otros métodos. Retomando la teoría, se ha podido comprobar que, a pesar de tener diferentes enfoques sobre la enseñanza de la escritura, todas las docentes acuden a métodos sintéticos y analíticos, ya que está presente el análisis segmentado de las palabras y el aprendizaje de la relación entre las formas gráficas y sus fonemas. Aunque algunas hayan aludido al uso de un método global, ninguna estaría empleando tal método en función de cómo se ha abordado su definición en el marco teórico. Por tanto, a pesar de las diferencias entre dichas prácticas, lo que ha variado no ha sido tanto la metodología sino el enfoque pedagógico. Así, en el aprendizaje de la escritura no ha sido determinante la metodología escogida en tanto que el enfoque y práctica docente.

Con este estudio se pretendía conocer la influencia de la metodología en el aprendizaje de la escritura. Como hemos visto, las preferencias de las docentes determinarán en gran medida su praxis y, por consiguiente, el aprendizaje de los niños y niñas. Tal y como se describía en la introducción, es innegable también la influencia de los factores sociales. Puesto que la práctica docente estará condicionada por el pensamiento de cada una, no podremos llegar a disociar por completo la influencia social de la metodológica, ya que de esta última dependerá el cómo se abordan las dificultades en el aprendizaje. Del mismo modo que encontramos diferencias entre la escritura de los niños y niñas de cada grupo, también lo hacemos en los casos en los que había alumnado sin escolarización previa o con N.E.A.E. Debido a que son escasos y no en todos los grupos, no podemos conocer si se pueden asociar diferencias según la práctica docente.

7. VALORACIÓN DE LA IDONEIDAD

Una vez realizado el estudio, conviene una evaluación o valoración de la idoneidad del mismo. Dado el tiempo y condiciones en las que se ha realizado este trabajo (con dificultad de acceso a la muestra), no se valora el tamaño de la muestra como algo negativo. Las conclusiones permiten generar hipótesis que sienten la base de un estudio más exhaustivo e, idealmente, longitudinal.

Teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra era reducido, una propuesta de mejora sería en cuanto a las técnicas de recogida de esta. A la hora del análisis supuso una dificultad

identificar las etapas de desarrollo de la escritura en las que se encontraba el alumnado. Para mayor facilidad y fidelidad de los datos, sería conveniente recoger más de una producción escrita de cada niño/a por medio de diferentes formatos (escritura libre, dictado...), ya que existen diversos factores, como la forma en la que interviene la docente o la motivación del alumnado en ese momento, que han podido influir en la realización de las producciones recogidas.

Respecto a la práctica docente, para contrastar la información recogida a través de la entrevista, convendría una observación sistemática de dicha práctica. Teniendo en cuenta la dificultad en el acceso a los centros, para facilitar la recogida de datos de la observación podría contarse con una rúbrica que recoja información sobre los aspectos generales del aula y la actuación docente.

Estas dificultades, por otra parte, dan lugar a preguntas sobre otros aspectos para investigar o nuevas inquietudes y posibilidades de ampliar el estudio. Una de ellas sería conocer si existe una preferencia o predisposición en la elección de metodología según la tipología de centro y cuál sería el motivo u origen. Otra posibilidad, sería estudiar el aprendizaje de la escritura en un ambiente plurilingüe: ¿se enseñan las diferentes lenguas por medio del mismo método? ¿se da preferencia a una u otra? También, en relación con la elección de la temática, buscaría prestar más atención a cómo aprende el alumnado con NEAE o que no ha estado escolarizado previamente.

Y, finalmente, de los resultados de este trabajo surge también el interés por la expresión gráfica y su relación con el aprendizaje de la escritura.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argimón, J. M., & Jiménez, J. (1998). *Diseño de Investigaciones en Ciencias de la Salud*. Barcelona: Gráficas SIGNO.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Clemente Linuesa, M. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura. Aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales. *Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 2. Obtenido de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3167>
- Decreto 330/2009, del "4 de junio", por el que se regula el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. 23 de junio de 2009. D.O.No. 221.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de la classe*. Paris: Odile Jacob.
- De-Juanas, A. (2014). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 321-326 <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.750>.
- Espinosa, K. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense Madrid]. Repositorio Institucional - Universidad Complutense Madrid.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. M. Goodman, *Los niños construyen su lectoescritura* (págs. 21-35). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid y A Coruña: Morata y Paideia.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Grao.

- Fons Esteve, M., & Buisán Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24 (4), 401-413.
- González Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. En J. Mata Anaya, M. Núñez Delgado, & J. Rienda Polo, *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 45-72). Madrid: Pirámide.
- Guzmán Simón, F., Navarro Pablo, M., & García Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en educación infantil: conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Morais, J., & Adrián, J. A. (2015). *Hacer buenos lectores. La enseñanza de la lectura: breve guía para educadores*. Málaga: Aljibe.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 71-104.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

9. ANEXOS

Anexo I. Guion entrevista

Datos docente/grupo

- Docente: Formación/experiencia, tiempo con el grupo...
 - Características generales grupo (nº alumnado, edades...)
-

Objetivos/experiencia

- Según tu experiencia, ¿cómo suelen encontrarse en relación con la lectura y escritura al comienzo del curso?
 - ¿Considera importante la enseñanza de la lectoescritura en esta etapa?
 - ¿Debe plantearse la enseñanza de la lectoescritura en esta etapa? ¿con qué objetivos?
 - ¿Considera importante el papel de las familias en el aprendizaje de la lectoescritura? ¿qué influencia tienen en este proceso en el aula?
-

Descripción práctica docente

- ¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y escribir? ¿Lo sigues a rajatabla?
 - ¿Cómo organizas a los niños y niñas en el aula para que lean y escriban? Tipos de agrupamientos. ¿Se ayudan entre ellos, cómo?
 - ¿Te resulta útil aprovechar situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o escritura? ¿Algún ejemplo?
 - ¿Cómo sueles comprobar los progresos? ¿Qué aspectos valoras más cuando escriben? ¿Sueles corregir los errores? ¿De qué manera?
 - ¿Utilizas algún material específico/qué materiales sueles utilizar?
-

Anexo II. Factores diferenciadores de las prácticas docentes.

Factor I: Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin

- En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.
- En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.
- Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y

escribir.

Factor II: Escritura autónoma, aprendizaje situacional.

- Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.
- En mi caso los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.

Factor III: Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización.

- En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.
- Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.

Factor IV: Uso de emergentes, diversidad de materiales.

- Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones en que surgen en el aula.
- Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.

Tabla 8. Factores diferenciadores de las prácticas docentes. Fons y Buisán (2012)