

El trabajo que presentamos forma parte de la investigación desarrollada en el marco del Proyecto Interuniversitario 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). La primera fase de este proyecto ha permitido identificar perfiles de práctica docente respecto de la lengua escrita en el último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria. En este artículo, analizamos esta tipología de prácticas a la luz del currículo actual y valoramos su relación con el conocimiento tanto cotidiano como escolar relativo a la lengua escrita. Ilustramos este análisis mediante ejemplos de tareas registradas en aulas de Educación Infantil y Primaria, que son representativas de dos tipos distintos de prácticas docentes de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

**PALABRAS CLAVE:** *Lengua escrita; Alfabetización inicial; Práctica docente; Conocimiento espontáneo; Conocimiento escolar; Currículo.*

## Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo

pp. 81-93

Catalina Barragán Vicaria\*

Universidad de Almería

Susana Sánchez Rodríguez\*\*

Universidad de Cádiz

81

### Contexto del estudio

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita): *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)*, cuyo objetivo es determinar la

naturaleza de la relación entre los conocimientos previos que los niños y niñas poseen sobre la lengua escrita antes de comenzar su enseñanza y aprendizaje formal, las prácticas pedagógicas en las que se ven insertos y el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. En esta investigación participan investigadores de varias universidades españolas<sup>1</sup>, lo que ha permitido obtener datos provenientes de

\* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. Ctra. Sacramento s/n. 04120 La Cañada de San Urbano (Almería). Tlf: 950 015 442. cbarvi@ual.es

\*\* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Campus Universitario Río San Pedro. 11519 Puerto Real (Cádiz). Tlf: 956 016 246. susana.sanchez@uca.es

<sup>1</sup> Se trata de un equipo interuniversitario formado por: I. P. Liliana Tolchinsky (U. de Barcelona), M. Fons, C. Buisán, C. Alba (U. de Barcelona), M. Bigas (U. Autónoma de Barcelona), C. Glez. Landa, P. Fernández, T. Chamorro, I. G<sup>o</sup>. Parejo (U. Complutense de Madrid), J. L. Barrio (U. de Valladolid), T. Llamazares, M<sup>o</sup>. D. Alonso-Cortés (U. de León), I. Ríos (U. Jaume I), P. Ribera, I. Gallardo (U. de Valencia), C. Barragán y M<sup>o</sup> M. Medina (U. de Almería), X. A. Glez. Riaño, L. Díaz (U. de Oviedo), S. Sánchez (U. de Cantabria), M. Bilbatua, G. Orbea (U. de Mondragón).

☒ Artículo recibido el 18 de marzo de 2010 y aceptado el 20 de diciembre de 2011.

un total de 10 provincias localizadas en 8 Comunidades Autónomas.

Para acceder a contextos de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, se tomó en consideración el último curso de Educación Infantil (5 años) y el primero de Educación Primaria (6 años). La investigación se ha desarrollado durante los cursos 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009.

En primer lugar, se diseñó y aplicó un cuestionario dirigido a definir las características de las prácticas docentes respecto de la lengua escrita en los niveles educativos mencionados. Fue respondido por 2284 docentes de estos niveles, dando lugar a una muestra de 2250 respuestas válidas, que nos permitieron clasificar las prácticas autodeclaradas en tres tipos diferenciados (González, Buisán y Sánchez, 2009).

Esta clasificación fue la base de la labor desarrollada durante el curso 2007/2008, cuando el equipo accedió a 39 aulas del último curso de Educación infantil para observar los tres tipos de prácticas previamente caracterizadas, a partir de su identificación mediante entrevistas semiestructuradas a los docentes y la observación directa de sus prácticas. Simultáneamente se realizaron entrevistas estructuradas a los niños y las niñas que nos permitieron evaluar su conocimiento inicial sobre la lengua escrita.

Durante el curso 2008/2009 se observaron las prácticas docentes en que estaban implicados los mismos grupos durante el 1º curso de Educación Primaria, al tiempo que se realizaron nuevas entrevistas estructuradas para poder acceder así al conocimiento sobre la lengua escrita que los niños y niñas poseían al terminar los dos años de seguimiento en las aulas.

En este artículo analizamos la relación de los tipos de prácticas que hemos podido identificar con el planteamiento curricular actual para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en Educación Infantil y Primaria, atendiendo a cómo se engarzan en ellas el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar relacionado con la competencia en comunicación lingüística. Además, mostraremos situaciones de aula

representativas de dos tipos de prácticas, registradas en ambas etapas educativas, con el fin de ilustrar y matizar el análisis.

## Tipología de prácticas docentes para la enseñanza inicial de la lengua escrita

La tipología de prácticas docentes fue obtenida mediante un cuestionario de autoinforme de treinta preguntas (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008), a las que docentes del último curso de Educación Infantil y primero de Primaria respondían en función de una escala Likert de seis puntos, y que estaba estructurado en torno a cuatro ejes de la enseñanza: organización de aula; programación; actividades y contenidos; y evaluación. La respuesta total fue sometida a un análisis de conglomerados en torno a las distintas tendencias manifestadas por los docentes respecto de cuatro factores:

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

Factor II: Escritura autónoma, aprendizaje situacional.

Factor III: Productos de aprendizaje, homogeneización.

Factor IV: Uso de emergentes, diversidad de materiales.

El análisis resultó en la identificación de tres tipos de prácticas autodeclaradas, que hemos denominado *perfil instruccional*, *perfil multidimensional* y *perfil situacional*. En el siguiente cuadro se muestra la relación cada uno de los perfiles con los factores antes aludidos:

Además, teniendo en cuenta qué preguntas del cuestionario resultaron significativas en esta relación, podemos resumir brevemente las características de cada uno de los perfiles (González, Buisán y Sánchez, 2008; Tolchinsky y Ríos, 2009).

Los docentes que se adscriben a un *perfil instruccional* reservan un tiempo específico dentro del horario escolar para la realización de actividades de conocimiento y reconocimiento de letras y de relación letra-sonido; para pro-

TABLA 1			
	PERFIL INSTRUCCIONAL	PERFIL MULTIDIMENSIONAL	PERFIL SITUACIONAL
<b>Factor I</b>	frecuente	frecuente	poco frecuente
<b>Factor II</b>	poco frecuente	frecuente	frecuente
<b>Factor III</b>	frecuente	frecuente	poco frecuente
<b>Factor IV</b>	poco frecuente	frecuente	frecuente

grammar se guían fundamentalmente por los libros de texto, supeditan la escritura autónoma al dominio de la relación letra-sonido; para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fijan, sobre todo, en la corrección del trazo; y para la lectura, en si leen con exactitud y ritmo adecuado; corrigen a los niños y niñas que adivinan en lugar de leer; al comienzo de curso tienen ya decididos los contenidos de lectura y escritura que van a desarrollar; y como materiales de trabajo utilizan casi exclusivamente los libros de texto y otros manuales; tienden a situar a los niños y niñas con los mismos conocimientos en el mismo grupo.

Por el contrario, los docentes que se adscriben a un *perfil situacional* utilizan frecuentemente las situaciones que emergen en clase; en sus aulas hay espacios diferenciados que se utilizan en función de las actividades que se realicen; deciden qué vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que relatan los niños; dan oportunidades para que los niños y niñas redacten textos de forma autónoma, ya sea individualmente y con otros compañeros; evalúan el progreso observando como los niños escriben autónomamente textos breves y cómo se las arreglan para entender textos que no conocen; organizan las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos; programan junto con otros maestros de otros niveles; utilizan diversidad de material escrito

(periódicos, enciclopedias, atlas, etc.) además de libros de cuentos en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes que se adscriben a un *perfil multidimensional* destinan un tiempo específico para actividades de lectura y de escritura, recurren al conocimiento de las letras y los sonidos para enseñar a leer y escribir; observan cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves para apreciar su progreso; proponen actividades específicas para aumentar la velocidad lectora; trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula, deciden qué vocabulario enseñar en función de las experiencias que van aportando los niños; organizan en el aula espacios diferenciados para la distintas actividades que se realicen; utilizan materiales escritos diversos (periódicos, enciclopedias, atlas, etc.) además de libros de cuentos.

## Perfiles de práctica y currículo de Educación Infantil y Educación Primaria

Hemos analizado la relación entre el currículo oficial para la Educación Infantil y la Educación Primaria<sup>2</sup> (desde ahora, respectivamente EI y EP) y los perfiles de práctica tipificados, a través de las orientaciones que ofrece dicho

<sup>2</sup> REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE Núm. 4, de 4 de enero de 2007.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

Respecto de los contenidos, nos hemos centrado en el segundo ciclo y primer ciclo de EI y EP respectivamente.

currículo para la enseñanza de la lectura y escritura. Esto ha sido también recogido en un trabajo más extenso por parte de otros miembros del grupo de investigación (Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2010).

Los documentos citados se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el marco del desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, explicitada en las Competencias Básicas del currículo de EP (R.D. 1513/2006, pág. 43058); y en EI señalando los aspectos en los que se debe centrar la enseñanza de la lengua escrita, sus usos y funciones (R.D. 1630/2006, pág. 480). Destacaremos los que consideramos más relevantes en la relación a los factores identificados en la investigación para establecer los tipos de prácticas diferenciadas.

En primer lugar, *en ambas etapas sobresale una concepción funcional de la lectura y escritura*. En EI, se menciona que “la utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria” (R.D. 1513/2006, pág. 480). Por lo que respecta a EP, se contempla que “Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas” (Pág. 43059). Y además, se apunta que “la lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita” (R.D. 1513/2006, pág. 43059).

En segundo lugar, *se destaca la importancia de la motivación y el disfrute*. En EI se plantea la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura como un “acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute” (R.D. 1630/2006, pág. 481). Y, en EP, “la lectura (...) es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y a mejorar la

competencia comunicativa” (R.D. 1513/2006, pág. 43059). En este sentido, se destaca la literatura infantil en las dos etapas y se plantea el uso de la biblioteca como uno de los recursos necesarios para el aprendizaje de la lectura y escritura.

En tercer lugar, y en conexión con los dos aspectos señalados anteriormente, *se recomienda la utilización de recursos –incluidas las tecnologías de la información y comunicación– y el uso de textos diversos, considerando también la transversalidad de la lectura y la escritura*. En EP, “aprender lengua significa, por tanto, alcanzar la competencia necesaria para desenvolverse con facilidad y éxito en las diferentes situaciones de la vida, incluida la escolar, en la que los textos académicos para aprender contenidos de otras áreas ocupan en este currículo un lugar destacado” (R.D. 1513/2006, pág. 43083). Además, menciona la “integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes”; y la “utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita” (R.D. 1513/2006, pp. 43084 - 43085). En EI, se hace hincapié en el “Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan” (R.D. 1630/2006, pág. 481). Todo esto demuestra el interés de los documentos oficiales por vincular la práctica escolar con la realidad vital de los niños en la sociedad actual, promoviendo así que la escuela esté abierta al mundo enriqueciendo y siendo respetuosa con las posibilidades infantiles (Nemirovsky, 2004).

Por tanto, podemos considerar que el currículo otorga una gran importancia, por un lado, al vínculo entre aprendizaje de la lengua y la inserción social, ya que alude a la necesidad de desarrollar un “saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI”; y por otro, a la transversalidad de la lengua, “todas las áreas, al emplear el lenguaje como medio de comunicación y de adquisición y transmisión del co-

nocimiento, son responsables del desarrollo de la comunicación lingüística” (R.D. 1513/2006; pág. 43082). Este aspecto de la transversalidad de la lengua, en concreto de la lectura y escritura en el currículo de todas las áreas, ha sido señalado de manera explícita por Tolchinsky y Simó, 2001; y otras propuestas prácticas planteadas por autoras como Carlino y Santana (1996); Nemirovsky (1999); Fons (2004), o Nemirovsky (2009).

En cuarto lugar, *el conocimiento y la reflexión sobre la lengua se conciben en el marco de actividad situada*. En EP podemos observar la importancia concedida a este conocimiento vinculado a la funcionalidad de los aprendizajes, “comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis” (R.D. 1513/2006, pág. 43059). Se trata de un enfoque de enseñanza en clave de planteamiento de problemas –en este caso tareas de lectura y escritura– a partir de las cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares, proporcionando la información y las condiciones necesarias para que pueda darse una discusión que permita a los niños la reconstrucción de los contenidos sobre los que esté trabajando (Lerner, 1996).

## Relación del Currículo con los perfiles de prácticas y tipos de conocimiento

En los documentos que hemos analizado podemos observar un fuerte interés por vincular el conocimiento escolar a la funcionalidad y a situaciones prácticas de lectura y escritura, así como el carácter progresivo del aprendizaje en ambas etapas (R.D. 1513/2006, pág. 43083).

Se indican como aspectos relevantes del conocimiento de la lengua escrita y de la práctica docente la configuración de entornos de experiencia y aprendizaje en los que observar y participar en prácticas sociales letradas, interactuando en situaciones diversas, con dife-

rentes sujetos y diferentes materiales y soportes, incluidas las tecnologías de la información y comunicación (R.D. 1513/2006, pág. 43084). En el mismo sentido encontramos las aportaciones de Soler (2003), que señala como factores que contribuyen a desarrollar la alfabetización inicial, entre otros, las interacciones que se producen en el aula y la multiplicidad de momentos y situaciones alfabetizadoras en el aula y el centro.

En EI, y en particular los documentos de desarrollo de currículo de algunas comunidades autónomas, como Andalucía, inciden en la necesidad de los aspectos señalados anteriormente, como la construcción del conocimiento escolar a partir de las experiencias de los niños, y la configuración de entornos de experiencia y el aprendizaje de participación con otras personas de la comunidad: “Las niñas y niños viven, desde su nacimiento, en contextos más o menos alfabetizados. La calidad y cantidad de sus primeros contactos con el mundo letrado, donde generan ya sus primeras ideas no serán de una importancia menor en el futuro. La incorporación a la escuela supone tener una oportunidad de enriquecer y multiplicar situaciones en que, al enfrentarse, interactuar y vincularse afectivamente con textos sociales, irán aproximándose y valorando la importancia de la lectura y la escritura (...). Para ello, la escuela ha de aprovechar aquellas situaciones y momentos de la vida cotidiana en que se hace necesario leer o escribir, y promoverá otras ocasiones donde estas actividades sociales tengan cabida en el quehacer diario por su funcionalidad (...). A través de lecturas y escrituras compartidas, donde se potencien las interpretaciones personales, y a través de la participación en prácticas letradas auténticas, los niños y niñas aprenderán que leer y escribir son actividades culturales y, valorarán el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute” (D. 428/2008, pág. 22). Estas directrices se inclinan claramente por establecer el conocimiento escolar de la lengua escrita a partir del conocimiento cotidiano que los niños puedan aportar, y mantener en todo momento el respeto por su

funcionalidad, a través de la participación de los escolares en situaciones sociales y culturales diversas.

Esto tiene que ver con la diversa articulación que desde la práctica docente puede establecerse entre el conocimiento espontáneo y el conocimiento científico. Delval (2000: 48-49) señala la necesidad de ambos tipos de conocimiento, pero apunta a la excesiva prisa de la escuela por introducir el pensamiento científico, y a la necesidad de fundamentar la introducción del conocimiento científico en el conocimiento cotidiano infantil, con el fin de facilitar y potenciar los aprendizajes en contextos formales. En efecto, como ya apuntó Vigotsky a propósito de su estudio sobre los conceptos en los procesos de enseñanza-aprendizaje “el desarrollo de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño sea capaz de asimilar un concepto científico relacionado con el concepto espontáneo” (Vigotsky, 2000: 184). De este modo, el conocimiento escolar deseable sería un conocimiento de mayor aplicabilidad y más generalizable que el espontáneo, pero que al haber sido construido a partir de experiencias contextualizadas, no perdería su vínculo con la funcionalidad en la vida real.

Consideramos en la siguiente tabla (2) la relación entre los factores que determinan los tipos de práctica, el planteamiento curricular y la forma en la que se articula en ellos la relación entre conocimiento espontáneo y científico.

Los factores II y IV encajan perfectamente en el planteamiento curricular, mientras que los factores I y III deben matizarse para poder tener cabida en él. Por esto, los perfiles de prácticas más cercanos al planteamiento curricular actualmente en vigor serían los que hemos denominado *multidimensional y situacional*. Centrándonos ya en los dos perfiles de práctica que serán objeto de nuestro análisis, *instruccional y situacional*, podemos señalar además que el *situacional*, determinado por los factores II y IV, plantea el acceso a una alfabetización escolar desde la experiencia vital de los niños, ya que la lengua escrita se muestra como herramienta de utilidad para resolver problemas en la realidad,

y su uso se refleja en diversos materiales que trascienden a la organización interna de la escuela. El progresivo dominio del conocimiento escolar se produce a partir de actividad situada de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el perfil de práctica *instruccional*, definido por los factores I y III, plantea un acceso a la alfabetización que enfatiza el conocimiento escolar del código descontextualizado y el recurso a materiales de lectura y escritura específicamente diseñados para la escuela.

## Situaciones de aula

El desarrollo de la segunda y tercera fase del Proyecto nos ha permitido obtener una gran cantidad de datos sobre las prácticas concretas realizadas en el aula. Algunas de las características que diferencian los perfiles de prácticas docentes son la organización de aula, los agrupamientos, los materiales y recursos utilizados, el tipo de tareas y las interacciones que se producen (Barragán y Medina, 2008). Aportamos a continuación ejemplos de prácticas registradas en Educación Infantil (5 años) y primer curso de Educación Primaria (6 años), con el fin de matizar y discutir las características de los perfiles autodeclarados en la concreción de la situación real de enseñanza y aprendizaje, y de analizar su relación con las orientaciones curriculares, y con la forma en que el conocimiento cotidiano opera en ellas.

La metodología para la obtención de estos datos ha consistido en la observación directa y toma de notas de lo que sucede en el aula respecto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita a lo largo del curso escolar, en diversos momentos de la semana y del horario del día. En las transcripciones, las intervenciones de la maestra se señalan con la letra M, mientras que las de los niños se señalan con las iniciales de nombres ficticios. Si intervienen todos en grupo, se señala con la abreviatura Ns. Los textos leídos por los niños se señalan en cursiva, y los textos escritos se plasman entre los símbolos <>.

TABLA 2

FACTORES	PLANTEAMIENTO CURRICULAR	CONOCIMIENTO COTIDIANO Y CONOCIMIENTO ESCOLAR
<p><b>FACTOR I</b> Instrucción explícita del código en actividades específicas destinadas a tal fin.</p>	<p>Enseñanza del código vinculada a prácticas contextualizadas y funcionales. El conocimiento lingüístico se genera como consecuencia de la experimentación reflexiva en actividad situada.</p>	<p>El conocimiento científico se restringe al conocimiento del código y se aplica a la tarea escolar de forma descontextualizada.</p>
<p><b>FACTOR II</b> Escritura autónoma, aprendizaje situacional.</p>	<p>Concepción funcional de la lengua escrita, alusión a desarrollo de estrategias para comprender y crear textos funcionales, relación con motivación y disfrute.</p>	<p>El conocimiento cotidiano de los niños es la base para poner en práctica un conocimiento científico, en el marco de tareas contextualizadas que amplían el objeto de enseñanza y aprendizaje desde el código a otros ámbitos de saber relacionados con las actividades de leer y escribir.</p>
<p><b>FACTOR III</b> Control de resultados, homogeneización.</p>	<p>Se establecen contenidos mínimos y pautas de valoración de los resultados, pero no hay homogeneización.</p>	<p>El conocimiento escolar es el objetivo, de modo que hay voluntad de mejorar los resultados, pero la homogeneización impide elaborar el conocimiento escolar desde el cotidiano, ya que busca la asimilación por parte de todos los niños de un mismo conocimiento de carácter científico, que se presenta alejado de la experimentación y el error.</p>
<p><b>FACTOR IV</b> Diversidad de materiales, aprendizaje incidental.</p>	<p>La diversidad de géneros y soportes es fuente de conocimientos sobre la lengua escrita. La funcionalidad de la lengua escrita contempla el aprovechamiento de situaciones nacidas del contexto escolar, subrayando el papel central de la lengua escrita en el ámbito académico.</p>	<p>El recurso a distintos materiales y el aprovechamiento de las situaciones significativas que surgen en el día a día del aula facilitan que emerja el conocimiento cotidiano del que los niños disponen sobre la lengua escrita, y se atiendan sus inquietudes a este respecto.</p>



## Perfil de práctica instruccional

### Educación Infantil

**Contexto de la tarea (1):** la maestra escribe palabras descontextualizadas en la pizarra y los niños y niñas las leen. Contestan a preguntas sobre el código realizadas por la maestra.

**M:** ¿Qué letra es la primera?

**D:** (lee) *Mata*.

(La maestra cambia la primera vocal “a” por otra vocal “e”)

**M:** Se va a fijar bien Rubén y me va a decir qué hemos cambiado.

**R:** La “e”.

**M:** Entonces, lee la palabra.

**Contexto de la tarea (2):** los niños y niñas están escuchando sonidos producidos por animales de un casete que ha puesto la maestra. Tienen que identificar el sonido y asociarlo a un animal, y también realizan esta actividad con los nombres de los animales. Toda la actividad se realiza oralmente.

**C:** Búfalo lleva la /f/.

**M:** Muy bien C, búfalo lleva la /f/. ¿Cómo hay que poner los dientes?

(Todos imitan a la maestra y repiten coralmente)

**Ns:** Fa, fe, fi, fo, fu.

Este tipo de tareas orientadas al aprendizaje del código de forma descontextualizada (Factor I), junto con el control de los resultados, que se espera homogéneo (Factor III) para todos los niños de la clase, identifica este tipo de práctica. Asimismo, los materiales utilizados (manuales, fichas, juegos, etc.) están estructurados para ese fin. Además, la maestra controla la interacción de aula, y señala continuamente en las actividades la relación sonido-grafía sobre la que están trabajando en esos momentos –tarea (1)–; o en los sonidos de las letras y sílabas a nivel oral –tarea (2)–, sin atender a otras preocupaciones emergentes de los niños sobre el funcionamiento y los usos de la lengua escrita.

### Educación Primaria

**Contexto de la tarea:** los niños van leyendo un texto del libro de lectura por turnos, que va marcando la maestra.

**R:** (leyendo desde el libro de texto) *A todo el mundo le gusta el chocolate. A todo el mundo no. A mi hermano Nacho no. Y qué es lo...*

**M:** no

**L:** ¿qué es una pregunta?

**M:** ¿Qué es una pregunta. Y ¿cómo se lee una pregunta, Rafael?

**R:** (entonando) ¿Qué es...?

(...)

**M:** sigue Ana. Ana, ahí.

**A:** (lee silabeando) *pues-qué-her-ma-no-más-ra-ro-más*

**M:** *más raro*. Punto, paramos, descansamos, ¿ves el punto, Ana? Ahora seguimos.

**A:** *Más – ra - ro - que*

**M:** (dirigiéndose a otro niño) Pablo, no te metas.

**A:** *que un ca-cha-lo-te en una ba...*

**M:** *ñera*

**A:** *ba-ñe-ra*.

El texto utilizado para la lectura está supeeditado a la instrucción letra-sonido (contiene combinaciones silábicas con ch), y su posible función social como diálogo enmarcado en una narración no trasciende la lógica escolar. Así, la comprensión del texto es ajena a la funcionalidad, y no se observa aplicación por parte del docente ni de los niños de estrategias de comprensión, sino que se espera que los niños oralicen el texto en función del conocimiento adquirido en el aula de las correspondencias letra-sonido y de los signos de puntuación. La maestra controla la interacción, y se recurre a terminología propia de un conocimiento lingüístico básico pero sin apelar a la experimentación. Por otro lado, no se permite que otros niños participen de la tarea. Por tanto, resulta una tarea más dirigida a evaluar la precisión lectora que una práctica encaminada al desarrollo de la competencia lectora. Por todo esto, podemos observar que la tarea es representativa de un perfil de prácticas instruc-



cional, ya que predomina la instrucción explícita del código (Factor I) y el control de los resultados (Factor III), y podemos constatar también que no se recurre a los conocimientos previos de los niños sobre la lengua escrita, sino que se espera la aplicación concreta del conocimiento científico relativo a la relación entre letras y sonidos y signos de puntuación, que se presenta como exacto.

### **Perfil de práctica situacional**

#### **Educación Infantil**

**Contexto de la tarea (1):** escritura colectiva de un cuento por el grupo clase. Elaboración de portada y título para el cuento, individualmente.

**T:** Había una vez un Pez Manta que se lo quería comer un Pez Tigre.

**N:** No, porque en todos los cuentos lo malo pasa después. Primero lo bueno.

**T:** Es que nos estamos inventado un cuento y podemos poner lo que queramos.

(Se genera conflicto en el grupo para decidir qué hay que poner. La maestra escribe y deciden que es mejor “que se hizo amigo de los peces”).

(...)

Cuando escriben el título en la portada, T escribe:

<LE PEZ MNTA SE ACE AMIGO  
DEL TIGURON TIGE>

**Contexto de la tarea (2):** están realizando un listado de palabras que empiecen igual que otra escrita previamente. Se trata de una actividad individual—la niña responsable de su lista—; y también colectiva—compartir con todos los compañeros y compañeras de clase en asamblea—.

**M:** Seguimos con la lista de Elena. Ha traído cinco palabras.

(La maestra las escribe en la pizarra tal y como las trae Elena)

**MM:** (lee de la pizarra): *elefate*.

**M:** No, lo dice ella, se ha dado cuenta (Se refiere a Elena).

(...)

(Ante la palabra ESCELETO en la pizarra)

**N:** Es con “q”.

(Elena cambia la “C” por la “Q”)

**M:** ¿Qué falta para que diga /que/?

**O:** Falta la “u”.

En estas tareas se observa cómo los niños interactúan autónomamente en el desarrollo de la actividad en diferentes situaciones y con diferentes textos—cuento y lista—, permitiendo que emerja el conocimiento que los niños tienen sobre la lengua escrita y sobre otros ámbitos, facilitando por tanto las relaciones pertinentes con el conocimiento escolar. En cada uno de los casos se centra en aspectos diferentes de la lengua escrita, el texto—su coherencia, cohesión y progresión temática—, en la primera tarea; y el sistema de escritura—el código—, en la segunda. En ambos, el contexto tiende a ser significativo y contextualizado para que los aprendizajes que los niños ponen en juego tengan sentido para ellos. Estas características, junto a la utilización de materiales diversos, el intercambio de información y la escritura colaborativa—Factor IV principalmente—, apuntan hacia el perfil de práctica situacional que se pretende ilustrar.

#### **Educación Primaria**

**Contexto de la tarea:** cada niño, individualmente, debe escribir lo que ha hecho con su familia el domingo. Se trata de una actividad rutinaria para los niños. Todos escriben “Ayer domingo” como título del texto. La maestra va pasando por las mesas a ver el trabajo que están realizando, y, si es necesario, les ayuda. Cada uno trabaja a su ritmo, y cuando alguien termina, se acerca a la mesa de la maestra para leerle lo que ha escrito. Ésta corrige si es necesario, tanto en la lectura como en la escritura.

**C:** ¿“estuve” es con “b”?

**M:** piensa

**C:** ya lo sé. (escribe) <estuve en mi casa comiendo con unos amigos y fuimos a ver el nacimiento y el belén>

**M:** parece que es del año pasado. “¿Fuimos a ver el nacimiento y el Belén?”

**C:** es que no lo hemos quitado

**M:** escribe algo más, corre.

**C:** (escribe) <Y bimos unos bideos de la excursión>. Cuando termina, se pone a dibujar.

(...)

**C:** le acerca el texto a M

**M:** (en silencio, corrige la ortografía)

**C:** (se retira)

**M:** espera (lo revisa). Sigue dibujando

(...)

**F:** (escribe) <me fuy a alars con mi paá y co un a my amyoy>

**M:** ¿qué quieres contar?

**F:** que fui a comer rabas

**M:** y dónde fuiste

**F:** a un restaurante

**M:** pues mira (escribe para que copie el modelo) <Me fui a comer rabas a un restaurante>

**F:** (copia) <Me fui a comer rabas a un restaurante> (se acerca para que lo vea M)

**M:** (señalándole la hoja donde él ha escrito el modelo) recorta las palabras y pégalas

**F:** (trabaja solo)

(...)

**P:** (escribe) <Fui a casa de mis auelos a comer y luego fui a mi pueblo>

**P:** (a la observadora) Pueblo, ¿es con “b” o con “v”?

**Observadora:** con “b”

**P:** (se acerca a M, lee su texto) *Fui-a-casa-de-mis-abuelos*

**M:** te falta la “b”

**P:** *y-luego-fui-a...*

**M:** muy bien, esto está muy bien, sólo te falta poner bien “abuelos”

**P:** (lo corrige, vuelve a dirigirse a M)

**M:** *abuelos*, ahora está muy bien.

Como tarea representativa de un perfil situacional, se observa claramente la autonomía de los niños: los niños se enfrentan a la tarea de forma individual, aunque el maestro está disponible para resolver sus dudas. Deben elaborar un texto de uso social, aunque repetida-

mente utilizado en el aula, de forma que adquiere un cierto carácter escolar. Con todo, se trata de un texto que ofrece una oportunidad de experimentación en el marco de escritura contextualizada, en la que se plasman experiencias vividas por los propios niños, con el fin de comunicarlas a otros, y que por tanto deben ser coherentes y estar cohesionadas. El planteamiento de la tarea propicia una cierta motivación y disfrute de la actividad. Además, la falta de control docente sobre el léxico que los niños pueden querer plasmar permite que los niños aporten sus propios conocimientos y experiencias, y también que asuman un mayor grado de riesgo y experimentación. La actividad se relaciona de este modo con el Factor II.

Asimismo, se observa preocupación por los resultados de aprendizaje (Factor III), pero no homogeneización de estos resultados. El maestro se adapta a los diferentes niveles de los niños. Así, pide más longitud y coherencia textual en el caso de C, pide exactitud escritora y respeto por convencionalismos ortográficos en el caso de P, aporta modelos para la copia en el caso de F. En este caso hay un trabajo de planificación textual realizado por el niño que el maestro respeta; por esto le pide que le lea lo que ha escrito para ofrecerle un modelo convencional que deberá copiar en primer lugar, y recortar para después reorganizar, en segundo lugar. La intención de la tarea es permitir la exploración del sistema a través de textos funcionales, es decir, realizar la instrucción de las relaciones letra-sonido en el marco de un texto funcional elaborado por el propio niño, lo que favorece que los niños aporten sus conocimientos previos sobre la lengua escrita y que incluyan su funcionalidad en los contextos de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento escolar que se construye sobre la lengua escrita se percibe como práctico para la vida externa a la escuela.

## Conclusiones

El descenso desde un nivel abstracto de conocimiento (dado, por un lado, por la descripción de la práctica declarada por los docentes y, por otro, por el currículo de las dos etapas) al

nivel de concreción que ofrece el registro de la actividad de aula nos ha permitido profundizar en la naturaleza del desarrollo curricular de los contenidos relativos a la lengua escrita, valorar su grado de correspondencia con la propuesta del currículo oficial y estudiar también la forma en que ambos perfiles de prácticas articulan el conocimiento cotidiano de los niños respecto de la lengua escrita en el marco del conocimiento escolar.

A partir del análisis de los documentos oficiales y de las características de los perfiles tipificados hemos podido constatar que los perfiles de práctica *multidimensional* y *situacional* guardan una mayor correspondencia con las orientaciones dadas en el documento de currículo que el perfil llamado *instruccional*, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Además, hemos advertido que, dada su configuración —promueven la autonomía en la actividad de los niños y buscan el aprendizaje desde la actividad cuya funcionalidad sea accesible para ellos— esos dos perfiles tienen una mayor potencialidad de incluir en la construcción del conocimiento escolar los conocimientos previos de los niños sobre la lengua escrita, debido a la búsqueda de la funcionalidad de los aprendizajes, de su contextualización, el respeto por su carácter social y cultural, así como a la importancia que en ellos se da a generar “entornos de experiencia y aprendizaje singulares para la lectura y escritura” (Gimeno, 2005: 86). Asimismo, hemos visto también la diversificación de situaciones, recursos, finalidades, agrupamientos, y la transversalidad de la lectura y escritura en las áreas del currículo.

En cambio, indicamos que el perfil de práctica instruccional potencia una alfabetización meramente ejecutiva (Wells, 1987, citado por Colomer y Camps, 1996) sin que las prácticas establezcan a priori un vínculo entre lengua escrita y su utilidad práctica en la vida de los sujetos. Debido a esto, en este tipo de situaciones de aprendizaje los niños y niñas tienen mayor dificultad para establecer relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento cotidiano, resultando aún más difícil para aquellos sujetos cuyo contexto social y familiar está alejado de

las prácticas escolares, principalmente de lectura y escritura (Wells, 1986; Garton y Pratt, 1991). Esto podría, como ha apuntado Pérez Gómez (1998) a propósito de la relación entre el aprendizaje experiencial y aprendizaje académico, llevar a los niños a construir dos sistemas de conocimiento paralelos que aplicarían a contextos diferentes, la vida cotidiana extraescolar y la vida escolar. Abundando en esta cuestión, Teberosky y su equipo (2008) han señalado lo dificultosa que resulta para la intercomprensión entre niños y docente la referencia a aspectos metalingüísticos descontextualizados relacionados con la lengua escrita en contextos formales de enseñanza y aprendizaje, debido a su alto grado de abstracción. Coincidimos con estas investigadoras en la necesidad de abordar este conocimiento complejo, y tal y como ellas subrayan (op. cit: 242-243), en la importancia de las ayudas que el discurso docente puede ofrecer para ello. Asimismo, tomamos en cuenta las palabras de Vigostky que previamente hemos citado, y al planteamiento también aludido de Delval, para subrayar que parece indicado que ese abordaje se realice partiendo de los conocimientos emergentes de los que disponen los niños que crecen en sociedades alfabetizadas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teale y Sulzby, 1986; Tolchinsky, 1993). Esta visión se corresponde además con la planteada por el currículo vigente.

Estas afirmaciones son relevantes para la formación inicial y continua de docentes, pero, puesto que consideramos que es necesario superar un planteamiento didáctico meramente prescriptivo, apelamos a una formación permanente que promueva la reflexión crítica sobre la propia acción de cada docente frente a las tareas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita que plantea en el aula, evitando el etiquetado acrítico de formas de hacer. En este sentido, queremos destacar que la mirada sobre las maneras concretas de hacer en las situaciones de aula a las que hemos accedido introducen matices en la caracterización de cada uno de los perfiles de práctica, que nos hacen ver tanto su versatilidad como sus restricciones en función del tipo de relación de enseñanza y aprendizaje

que se esté configurando, y permiten observar, por tanto, qué aspectos de la competencia en lengua escrita puede desarrollar cada opción de práctica. De este modo, es posible estudiar su coherencia con las propuestas curriculares oficiales enmarcadas en las orientaciones del marco europeo de referencia que supone el informe DeSeCo (2003) para el desarrollo de competencias básicas.

En conclusión, y de forma análoga a como hemos sostenido en este artículo, el acceso de los docentes a experiencias de aula (es decir, el acceso a un saber docente vinculado a la práctica cotidiana en el aula) favorecerá la construcción de un saber profesional que incorpore conocimientos científicos y que esté dirigido a la mejora de los procesos de enseñanza y, por tanto, a la mejora de los aprendizajes de los niños.

## REFERENCIAS

- ALBA, C.; TOLCHINSKY, L. y BUISÁN, C. (2008). "Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure". *Butlletí La Recerca (ICE Universitat de Barcelona)*, 10, 8-21. [http://www.ub.edu/ice/recerca/butlleti/butlleti-10.htm].
- BARRAGÁN, C. y MEDINA, M. M. (2008). "Las prácticas de la lectura y la escritura en Educación Infantil", en *XXI Revista de Educación*, 10, 149-165.
- BARRAGÁN, C. y SÁNCHEZ, S. (2009). "Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua escrita y currículo: análisis de situaciones de aula". *Comunicación presentada en el XI Simposio de la SEDLL*, Sevilla.
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (Coords). (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste / MEC.
- DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *BOJA* núm. 164, de 19 de agosto de 2008.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FONS, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó / La Galera.
- GARTON, A F. y PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, X. A.; BUISÁN, C.; SÁNCHEZ, S. (2009). "Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir", *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- LERNER, D. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; HOHL DE OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (1996). *Piaget-Vigotsky; contribuciones para replantear el debate*, pp. 69-118. Buenos Aires: Paidós.
- NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México D.F, Paidós.
- NEMIROVSKY, M. (2004). "La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos", *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 105-112.
- NEMIROVSKY, M. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, J. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, .
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE* Núm. 4, de 4 de enero de 2007.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE* núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- SOLER, M. "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". En TEBEROSKY, A. y SOLER, M. (Comps.), (2003). *Contextos de alfabetización inicial*, pp. 47-63. Barcelona: ICE-Horsori.

- TEALE, W. H. y SULZBY, E. (1986). "Emergent literacy as a perspective for looking at how children become writers and readers", en W. H. TEALE y E. SULZBY (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- TEBEROSKY, A, et. al. (2008). "El discurso escolar: entre la oralidad y la escritura". En CAMPS, A. y MILIAN, M. (Coords) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, pp. 227-243. Barcelona: Graó.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- TOLCHINSKY, L; BIGAS, M. y BARRAGÁN, C. (2010). "Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula". *Research Papers in Education*, 27 (1), 1-22.
- TOLCHINSKY, L. y RÍOS, I. (2009). "¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir?", *Aula de Innovación Educativa*, 179, 24-28.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- WELLS, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- VIGOTSKY, L. S. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

---

## ABSTRACT

*Teaching practices, knowledge written language and curriculum*

This work is included in the Inter-University Project APILE (Learning conditions for written language: influence of both current classroom practices and pupils' previous knowledge; SEJ 2006/05292). This study has identified a typology of teaching practices related to the initial teaching of literacy (Early Childhood Education and first course of Primary Education: 5 and 6-year olds). In this article, this typology is analyzed related to the current curriculum, and its relation with both everyday and academic knowledge associated to written language is checked. This analysis is illustrated with examples of tasks from Early Childhood and Primary Education classrooms, representative of two different types of literacy teaching practices.

KEY WORDS: *Written language; Initial literacy; Teaching practices; Everyday knowledge; Academic Knowledge; Curriculum.*

## RESUMÉ

*Les pratiques d'enseignement, des connaissances langue écrite et curriculum*

Le travail présenté appartient à la recherche effectuée dans le cadre du projet inter-universitaire APILE, Les conditions de l'apprentissage initial de la langue écrite: l'influence des pratiques actuelles dans la classe et la connaissance préalable des élèves (SEJ 2006/05292). La première phase de ce projet identifie les profils de pratique de l'enseignement de la langue écrite dans la dernière année de l'éducation préscolaire et la première année de l'enseignement primaire. Dans cet article, nous analyserons ces types de pratiques à la lumière des programmes d'études en cours, et nous étudierons leurs relations avec la connaissance quotidienne et la connaissance académique de la langue écrite. Nous illustrerons cette analyse avec des exemples de tâches pratiquées et enregistrées dans des salles de classe. Ces tâches étant représentatives de deux types de pratiques éducatives de l'enseignement et de l'apprentissage du langage écrit dans le cadre de l'éducation préscolaire et primaire.

MOTS CLÉ: *Langue écrite; Alphabétisation initiale; Pratiques pédagogiques; Connaissance quotidienne; Connaissance académique; Programmes scolaires.*

