

Rodríguez, I., & Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>

## Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso

Inés Rodríguez Martín, María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca

### Resumen

En este trabajo se presenta un estudio sobre la práctica en la enseñanza inicial de la lengua escrita, a fin de comprobar en profundidad cuales son las tareas reales que lleva a cabo una docente. Se contrastan estas prácticas con un sistema de categorías que representa un planteamiento integral de la alfabetización inicial. Los resultados apuntan que el trabajo de esta profesora, tal vez de manera intuitiva, constituye un buen ejemplo de cómo trabajar la lengua escrita de una manera integral según el conocimiento teórico disponible. Todo ello en un escenario en el que se ha generado un proceso de reflexión sobre la práctica con la profesora.

### Palabras clave

Enseñanza de la lengua escrita; análisis de la práctica; análisis de tareas.

## Early literacy teaching tasks in teaching practice. A case study

### Abstract

This paper presents a study about early literacy teaching practice that takes an in-depth look at the real tasks which teachers carry out. These practices are contrasted with a category system that represents a holistic approach to literacy instruction. The results suggest that the work of this teacher, perhaps in an intuitive way, is a good example of how to work literacy instruction into a holistic model according to the theoretical knowledge available. All of this is against a background which has generated a process of reflection about practicing with the teacher.

### Key words

Literacy instruction; analysis of practice; task analysis.

---

### Contacto

María Clemente Linuesa, [mcl@usal.es](mailto:mcl@usal.es), Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca

## Introducción

La enseñanza inicial de la lengua escrita es una de las fuentes de mayor preocupación y el foco de gran atención de expertos en currículum, especialistas en el desarrollo profesional, pedagogos, psicólogos, de editores de libros, etc. De hecho, tenemos una larga historia de puntos de vista sobre la mejor manera de enseñarla y de aprenderla, representada fundamentalmente por las preguntas: qué enseñar, cuándo comenzar a hacerlo y cómo hacerlo. Se dispone de un importante literatura sobre cómo deben realizarse las prácticas de la enseñanza inicial de la lengua escrita, se trata de trabajos prescriptivos sobre cómo enseñar. Por ejemplo Paratore, Cassano y Schickedanz (2011) describen algunas tareas que pueden llevar a cabo los docentes, sobre todo relacionadas con el desarrollo del conocimiento fonológico. En la misma línea, Snow y Juel (2005) proponen cómo utilizar ayudas visuales para favorecer el aprendizaje de los fonemas que constituyen una palabra, así como un trabajo sistemático sobre el conocimiento del código. Tolschinsky y Simó (2001) presentan algunas claves para aprovechar distintas acciones que ocurren de forma habitual en las aulas, como leer el tiempo, los nombres de los alumnos, etc., no corregir los errores y partir de situaciones altamente motivadoras para trabajar la lengua escrita. Algunos autores (Kendeou et al., 2005) hacen propuestas para trabajar la comprensión desde edades tempranas. No obstante, estos trabajos no recogen lo que los docentes hacen para enseñar la lengua escrita en las aulas, sino lo que se debería hacerse.

En los últimos años, como se recoge en la revisión llevada a cabo por Hoffman, Maloch y Sailors (2011), se observa que cada vez más se trabaja para conocer cómo es la práctica de alfabetización en las aulas. Este es, con toda seguridad, un aspecto esencial en la investigación sobre alfabetización, ya que nos permite comprender de manera directa e indirecta tres aspectos esenciales: cómo es la práctica real, cómo se desarrolla en tareas concretas y qué relación guardan estas con el conocimiento sobre este área. Si bien este planteamiento tiene dificultades notables, constituye la manera más nítida de comprender este proceso, dado que se configura en el escenario donde el niño aprende.

Analizar esa práctica es un hecho complejo ya que implica tener en cuenta aspectos diversos propios de las primeras etapas escolares: la importancia del trabajo globalizado, las formas organizativas de la enseñanza en talleres o rincones, los materiales usados, etc. pero son, sobre todo esencialmente las tareas que realizan los profesores y los alumnos los elementos sustanciales de esa práctica.

El término tarea nos permite desentrañar los modos más concretos de llevar a cabo la práctica, y obtener así un mapa muy delimitado de cómo se desarrolla la actividad en el aula. Las tareas son acciones estructuradas para alcanzar un objetivo, en las que se trabajan un contenido concreto, que se sustentan sobre recursos particulares y que exigen acciones específicas de los sujetos que en ellas participan (Gimeno, 1989).

Para no ser prolijos en la relación de trabajos relativos a como se lleva a cabo la alfabetización inicial remitimos a la citada obra de Hoffman, Maloch y Sailors (2011) en la que se cita un buen número de investigaciones sobre la práctica alfabetizadora, de los que se extrae también la idea de que los métodos cualitativos son los más efectivos para lograr que afloren las prácticas docentes que se llevan a cabo en las aulas. Sulzby, Teale y Kamberelis (1989) estudiaron lo que los docentes hacían en las aulas en alfabetización emergente (emergent literacy) en las que se fomenta el uso y aprovechamiento de lo que los niños saben de la lengua escrita antes de ir a la escuela.

Centrándonos en la enseñanza inicial de la lectura, Taboada y Mora (2008) han investigado, desde perspectivas constructivistas, las prácticas de profesores mexicanos; Snow y Juel (2005) describen algunas prácticas docentes desde la psicología; Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) y Clemente y Ramírez (2008) analizaron el discurso de los profesores relatando sus prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita. Otros autores han utilizado cuestionarios (González, Buisán y Sánchez, 2009; Jiménez, Artiles y Yáñez, 1997), estudios que realizaron observaciones de la práctica real (Connor, Morrison y Katch, 2004); o varias técnicas (Presley et al., 2001; McMullen et al. 2006). Y el excelente estudio de caso de las investigadoras Morrow, Tracey y Renner Del Nero (2011) que, estudiaron en profundidad cómo llevar a cabo una enseñanza efectiva de la alfabetización inicial.

En este estudio hemos pretendido explorar minuciosamente cómo se configura la práctica docente a través de un análisis de tareas. Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Describir las tareas realizadas por el colectivo docente.
- Analizar y valorar el contenido de esas prácticas en relación con el conocimiento teórico sobre el tema.

## Metodología

### Participantes

Se realizó un estudio de caso único en el aula de un Centro Rural Agrupado en la provincia de Salamanca en el que están escolarizados niños de varios cursos y de primer ciclo de primaria.

El estudio de caso parece idóneo en nuestro trabajo, ya que nos permite conocer en profundidad las prácticas muy específicas de la profesora en ese área concreta. Esta metodología nos brinda la posibilidad de comprender el significado de las prácticas en su propio contexto. Su interés radica en las cualidades que subrayó Stake (1998): permite mejor que otros métodos la interpretación contextualizada, holística y no reduccionista.

Este aula constituye una interesante muestra sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita, ya que el aprendizaje de ésta requiere un recorrido que podríamos ver in situ dentro de un mismo aula. Este trabajo constituyó una primera fase que permitió valorar la idoneidad del procedimiento para después llevar a cabo un estudio multicasos.

La maestra cuyas prácticas se analizaron tenía 20 años de experiencia docente. Según refirió en una entrevista realizada al comienzo de esta investigación, además de su formación inicial realizó cursos, aunque subrayó que la mayor fuente de ideas y propuestas para trabajar en el aula surgieron del intercambio de experiencias con compañeros.

Se realizaron dos tipos de análisis, el primero para conocer como se estructuraba la práctica escolar. El segundo para conocer el contenido de esas prácticas.

### Sistema de análisis sobre la estructura de la práctica

La singularidad de la organización de la enseñanza en este aula hizo necesario un sistema de análisis sobre los aspectos estructurales de la práctica, también, singular. Se partió de unidades mayores de análisis como son las Actividades Típicas de Aula (en lo que sigue A.T.A.s; Sánchez, 2010), definidas como cada una de las grandes acciones que integran una sesión de clase, éstas se repitieron con cierta frecuencia a lo largo de las Unidades Didácticas. Las A.T.A.s nos permitieron valorar en que aspectos de la enseñanza se distribuye el tiempo escolar y cuanto de este tiempo se dedica a la enseñanza de la lengua escrita.

A partir de las A.T.A.s descendimos a un nivel de análisis más minucioso como el análisis de tareas, que fue en realidad el objeto de nuestro trabajo.

Las tareas, según han sido definidas antes, constituyeron las unidades de registro de nuestro estudio. No constituyeron medidas temporales, como las A.T.A.s, lo que les dio entidad fue perseguir un objetivo respecto de un contenido concreto y pudieron durar más o menos tiempo.

### Sistema de análisis sobre el contenido de la práctica

Una vez realizado este análisis de la práctica, y descendido al registro de tareas, se contrastaron los resultados de éste con el conocimiento teórico a través del sistema propuesto por Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) en el que se introdujeron algunos cambios, que describiremos después.

Estas autoras crearon un sistema de categorías teniendo en cuenta las aportaciones del conocimiento teórico de las distintas corrientes teóricas: *psicolingüística*, (Jiménez y O'Shanahan

2008), *comunicativas* (Tolchinsky y Simó, 2001) y *sociocultural* (Bruner, 1991; Vigostky, 1979), que puede quedar sintetizado en las propuestas integradoras procedentes del ámbito más pedagógico como la mantenida por McCarthey y Raphael (1994), Jiménez y O'Shanahan (2008) y Clemente (2008). Así como por el planteamiento de la guía sobre buenas prácticas de Pang, Muaka, Bernhardt, y Kamil, (2003) difundida por la UNESCO.

El sistema citado constaba de cuatro grandes categorías, con sus correspondientes descriptores. Esas dimensiones o categorías eran: *Funciones del lenguaje escrito. El Lenguaje Escrito como sistema de representación. Enseñanza del código. Comprensión textual*. A estas se añadió, como explicaremos a continuación, otra dimensión que se ha denominado *Grafomotricidad*

Como decíamos más arriba, sobre este sistema se realizaron modificaciones para nuestra investigación, consecuencia de un análisis preliminar. Así, la categoría *Dibujo* de la dimensión *El lenguaje escrito como sistema de representación* se subdividió en otras dos categorías: *leer imágenes y expresar a través de imágenes*. Esto nos permitiría un mayor detalle y precisión en el análisis de las tareas. También se especificó la categoría *Juego simbólico* en cuatro sub-categorías nuevas ya que se estimó que no podía valorarse de igual forma la realización de Juego de Roles, como una forma de representar la realidad que la utilización de visualizadores fonéticos o gestos que pueden permitir a los alumnos representar los fonemas, por ejemplo. También se añadió otra dimensión: *grafomotricidad*, que, si bien no queda recogida desde los conocimientos teóricos, existe una amplia presencia de tareas relacionada con estos aspectos en las prácticas de la docente. Se añadió una subcategoría *Enseñar a formar sílabas*, en la categoría *Enseñanza directa de las letras*. La dimensión *Comprensión textual* fue redefinida incorporando los hallazgos de Kendeou et al. (2005) según los cuales la comprensión de estructuras narrativas es independiente del medio en que se presente, ya sea oral, escrito o visual (En el Apéndice A queda reflejado el sistema de análisis definitivo).

### Procedimiento de análisis

Se siguieron los planteamientos de Hoffman, Maloch y Sailors (2011) quienes además de subrayar el valor de los métodos cualitativos, encontraron una notable variabilidad respecto a cuestiones como la duración de la investigación; diferentes frecuencias de observación (de tres clases a observación diaria) y número de participantes (desde uno hasta cuarenta y cuatro profesores). El trabajo de Smolkowski y Gunn (2012) sugiere que las prácticas de los docentes son tan estables que con tres observaciones sería suficiente para obtener un panorama general de su práctica. En todo caso parece adecuado que en cada investigación se determinen las dimensiones de éste, condicionadas cuando se produce una saturación en la información.

En este trabajo para obtener los datos referentes a las prácticas de aula, se llevaron a cabo tres grabaciones aleatorias separadas por un mes o mes y medio de distancia entre sí.

Dado el carácter globalizador con el que se lleva a cabo la enseñanza en estas etapas, entendido como una forma de trabajo en las aulas que aún o integra los contenidos y que otorga a los alumnos una visión no fragmentada del conocimiento, así como la variedad de niveles académicos que concurren en este aula hace que la clase esté organizada en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes, por ello se estimó que debía registrarse en vídeo la sesión entera. Tillema (2000) cuyo trabajo es un referente en este sentido, utilizó el visionado de videos y un protocolo de observación para valorar la práctica educativa.

Recogimos en vídeo y en audio las cinco horas de clase que tienen lugar durante un jornada escolar, lo que nos aporta un *corpus* de datos de aproximadamente 15 horas de clase. Con cada grabación se procedió del siguiente modo:

- En primer lugar, se realizó un visionado preliminar de cada sesión de clase.
- En segundo lugar, se fragmentó la sesión en A.T.A.s. De ellas se analizó no sólo el tipo de A.T.A. sino también el tiempo que se dedicaba a cada una de ellas.
- En tercer lugar, se segmentaron las A.T.A.s en tareas, y se fueron clasificando en el sistema de análisis (Apéndice A). Dos jueces independientes llevaron a cabo este procedimiento, después

discutieron y consensuaron la categorización. Algunas tareas podían cuantificarse en dos categorías debido al ambiguo objetivo que perseguía o la dificultad de inferir la intencionalidad del profesor. Por ejemplo, tanto la profesora como los niños cantan una canción sobre la “S”, esta tarea puede ser entendida como la narración de una poesía pero también como la conciencia explícita de ese fonema. Realizado esto se cuantificó la frecuencia de aparición de cada tarea.

## Análisis y resultados

Tabla I. Mapa de A.T.A.s

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. (1', 11'')	A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. (8', 21'')	A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE (5', 29'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA. (61', 22'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (31', 54'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (33', 50'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA (41', 50'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (11', 5'')	A.T.A. TAREAS DIVERSAS (1 h, 37', 20'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA CON TICS (75', 09'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14')	A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (28', 6'')
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (18:53', 09'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (20', 19'')	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (47', 58'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA (25', 20'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS CON TICS (47', 19'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA EN GRUPO (13', 59'')
RECREO (33', 22'')	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (50', 30'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS (36', 23'')
Tiempo muerto (4', 45'')	RECREO (18', 54'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS MATEMÁTICAS (11', 32'')
A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS (61', 45'')	Tiempo muerto (3', 4'')	RECREO (21', 25'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (35', 15'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14', 56'')	Tiempo muerto (5', 1'')
	A.T.A. REALIZAR DISTINTAS TAREAS (35', 34'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14', 15'')
		A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS. (56', 8'')
		A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (14', 18'')
Tiempo total dedicado a la L.E: 3 horas, 38 minutos, 35 segundos	Tiempo total dedicado a la L.E: 1 hora, 29 minutos, 11 segundos	Tiempo total dedicado a la L.E: 47 minutos, 09 segundos.

El mapa de A.T.A.s nos ofrece una visión global de cuánto tiempo y en que periodos de la jornada escolar se trabajan distintos aspectos de la lengua escrita. Dentro del recuadro aparecen aquellas A.T.A.s en las que se trabaja sobre la Lengua Escrita mientras que en ondulado aparecen las de otros aspectos escolares.

Se puede ver que en la primera clase se dedicaron a la lengua escrita 3 horas y 38 minutos, mientras que en la Clase 3 sólo son 47 minutos. También se constató cómo tiene un momento establecido en la dinámica del aula para este trabajo, puesto que apareció en las tres clases justo después de hacer las rutinas introductorias diarias (Ej. hablar sobre el tiempo del día, poner fecha y contar hasta 100).

Tabla II. Total Dimensiones

	1.1 Funciones del lenguaje escrito	1.2 Lenguaje escrito como sistema de representación	1.3 Enseñanza del código	1.4 Comprensión textual	1.5 Grafomotri- cidad	Total
	%	%	%	%	%	%
Clase 1	15.93	19.47	40.71	14.16	9.73	100
Clase 2	24.34	16.54	25.22	26.08	7.82	100
Clase 3	30.00	26.00	26.00	14.00	4.00	100
<b>Total Prácticas de Aula</b>	21.95	19.43	31.65	19.06	7.91	100

De manera general, como se aprecia en la Tabla II, todas las clases se realizaron tareas de las diferentes dimensiones, si bien con diferente importancia. La dimensión con mayor incidencia fue *Enseñanza del código*, aunque no en todas las clases, ya que ésta fue superada por la dimensión *Comprensión textual* en la Clase 2.

Presentamos ahora los resultados más detallados en torno a las tareas concretas que llevó a cabo esta docente para enseñar la lengua escrita.

Tabla III. Dimensión 1.1. Funciones del lenguaje Escrito

		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
		%	%	%	%
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.1.1.2 Leer para otros	1.77	2.61	6.00	2.88
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	14.15	11.30	18.00	13.68
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	0.00	10.43	6.00	5.39
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>Total</b>		15.93	24.34	30.00	21.95

La dimensión *Funciones del lenguaje escrito* representó un 21.95% del total de las acciones realizadas (Tabla II), dentro de ella, podemos observar (Tabla III) que tan sólo aparecieron las categorías *Leer para otros*, (2.88%): *leer cuentos o leer poesías* (Clases 1, 2 y 3). También tareas relacionadas con la categoría *Narrar textos* (13.68%) como *contar cuentos, poesías, canciones* (Clases 1, 2, y 3) y también con *Crear textos de forma oral y escrita*, (5.39%). Algunos ejemplos fueron las narraciones realizadas por los niños de lo que les había ocurrido el fin de semana o visitas que habían realizado (Clase 3). En estas narraciones el docente mediante preguntas ayudó a los alumnos a que sus narraciones tuviera sentido y coherencia.

Tabla IV. Dimensión 1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0.00	0.00	0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0.00	0.00	0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0.88	0.00	6.00
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0.00	0.00	0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	0.88	0.87	0.00
	1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes	6.19	2.61	8.00
1.2.3 Lenguaje oral	1.2.3.1 Desarrollo léxico- semántico	10.64	12.19	6.00
	1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico	0.00	0.00	0.00
	1.2.3.3 Desarrollo fonético	0.88	0.87	6.00
<b>Total</b>	<b>19.47</b>	<b>16.54</b>	<b>26.00</b>	<b>19.43</b>

La dimensión *Lenguaje escrito como sistema de representación* (19.43%) (Tabla II) estuvo presente en todas las clases de manera significativa (ver en la Tabla IV). Las tareas más observadas fueron las referidas a las siguientes categorías: *Vocabulario* (conocimiento de palabras nuevas), éste se trabajó de forma explícita, presentando imágenes referidas a palabras que no conocían, relacionadas con un campo semántico concreto, por ejemplo las plantas (Clase 3) o con las partes de algún animal por ejemplo una avispa, que apareció en un cuento (Clase 2). También estuvieron muy presentes las tareas en las que los alumnos debían *Leer imágenes* (5.04 %), así la docente instruyó a los alumnos cómo leer las ilustraciones de un cuento, por ejemplo: “*mira, mira, aquí está el gusanito, ¿hacia dónde va?*” (Clase 1). Menor presencia tuvieron las tareas relacionadas con *Expresar a través de imágenes* (0.72%) y con el *Juego simbólico* (1.44%). Éste último apareció de manera más importante en la clase 3, en la que se permitió a los alumnos jugar en los rincones en dos ocasiones durante 45 minutos.

La dimensión *La Enseñanza del código*, (Tabla II) fue la que más presencia tuvo. En la Tabla V podemos ver que esta dimensión se concretó sobre todo en la categoría *Enseñar las letras* (12.59%), algunas tareas que lo ejemplifican son *leer el abecedario* (Clase 2), *reconocer las letras en un libro troquelado* (Clase 1), presentar analogías para recordar la letra, por ejemplo: “*Si tiene la ola (dibujándola con su mano) es la ñ, si no la tiene es la n*” (Clase 1). Le siguió en importancia tareas de la categoría *Enseñar a formar sílabas*, a través de canciones específicas para cada sílaba y fonema, por ejemplo “*Ese a, sa, ese e, sa, se, ese i, sa, se, sí, ese o, sa, se, sí, so, ese u, sa, se, sí, so, su*” (Clase 1) o tareas en las que directamente tenían que leer sílabas como en la Clase 3, en la que leían combinaciones de las vocales con la letra “j”. Algunas tareas, aunque en menor medida, que implican la *Conciencia fonológica*, (4.31%) consistieron en descubrir el sonido por el que comenzaba una palabra a través de un dibujo,

por ejemplo “*mira, un elefante, ¿Por cuál empieza? Eeelefante*” (Clase 1). Asimismo, tuvieron una presencia destacada (6.83%) la Enseñanza de textos, frecuentemente a través de poesías o canciones.

Tabla V. Dimensión 1.3. La enseñanza del código

		Clase	Clase	Clase	Total Prácticas de
		1	2	3	Aula
		%	%	%	%
1.3.1 Habilidades metalingüísticas	1.3.1.1 Conciencia léxica	0.88	0.00	0.00	0.36
	1.3.1.2. Conciencia silábica	1.77	0.00	0.00	0.72
	1.3.1.3. Conciencia fonológica	7.96	1.74	2.00	4.31
1.3.2 Enseñanza explícita del código	1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.3.2.2 Enseñar las letras	15.92	11.30	8.00	12.59
	1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas	2.65	6.09	6.00	4.67
	1.3.2.4 Enseñar palabras	1.77	2.61	2.00	2.16
	1.3.2.5 Enseñar frases	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.3.2.6 Enseñar textos	9.73	3.48	8.00	6.83
<b>Total</b>		40.71	25.22	26.00	31.65

Tabla VI. Dimensión 1.4. Comprensión textual

		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
	1.4.1 Activar conocimientos previos	2.65	7.82	0.00	4.31
1.4.2 Interpretación del texto	1.4.2.1. En el nivel de la microestructura	8.85	6.08	4.00	3.59
	1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura	0.88	6.08	4.00	4.32
	1.4.2.3 Conocimientos sobre textos	0.00	0.00	0.00	0.00
1.4.3. Procesos de autorregulación	1.4.3.1. Planificar	1.77	4.35	2.00	2.88
	1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.4.3.3 Evaluar lo comprendido	0.00	1.74	0.00	0.72
<b>Total</b>		14.16	26.08	14.00	19.06

La dimensión *Comprensión textual* representó un 19.06% (Tabla II). En la Tabla VI se concretan los resultados de la misma. Las tareas que más presencia tuvieron son las de clarificación de palabras de una narración y que permitieron seguir el hilo conductor de la misma, es decir, aquellas relativas al nivel de la *Microestructura*, estas se ejemplificaron en cada narración que la docente hizo, ya que solía detenerse para explicar algunas palabras que los niños podían no comprender y después proseguía (Clase 1, 2, 3), como por ejemplo (narrando una poesía llamada “El Tulipán”) *ante el verso: “pues ve al nevero, no que me hielo”*. La profesora explicaba: *Un nevero es un sitio donde almacenaban la nieve, entonces allí hace mucho frío*. (Clase 1). También aparecieron tareas relacionadas con los conocimientos previos como “*Recordáis esa poesía que contábamos ayer*” (Clase 3) Las tareas relativas a hacer captar la *Macroestructura* del texto las ejercitó extrayendo para los alumnos las ideas importantes de la narración (Clase 2). La profesora hizo explícitas las intenciones, metas u objetivos de la lectura (*Planificar*) en ejemplos como: “*Vamos a leer esta poesía del Tulipán porque*

estamos estudiando las plantas” (Clase 1) o “Cuando leamos este cuento veremos si éste (el personaje) es un niño o un animal, ¿Será un niño? ¿Será un animal?”

Tabla VII. Dimensión 1.5. Grafomotricidad

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
	%	%	%	%
<b>1.5.1 Dominar la presión necesaria para el trazo</b>	2.65	2.61	4.00	2.87
<b>1.5.2 Aprender la direccionalidad del trazo</b>	1.77	0.00	0.00	0.72
<b>1.5.3. Ejercitar el trazado de las letras</b>	5.31	5.22	0.00	4.32
<b>Total</b>	<b>9.73</b>	<b>7.82</b>	<b>4.00</b>	<b>7.91</b>

Respecto a la *Grafomotricidad* (Dimensión 1.5, Tabla II), de manera específica (Tabla VII) vino representada por tareas que implicaron dominar la *Presión necesaria para realizar el trazo* (2.87 %), por ejemplo cuando les pidió colorear un dibujo sin salirse de los bordes (Clase 2), por *Aprender la direccionalidad del trazo* (0.72), “mirad, os he puesto unas flechitas (para hacer la letra “i”), ¿Qué significa? Hay que venir por aquí (señala la dirección que deben seguir)” (Clase 1) o por tareas que implicaron *Ejercitar el trazado de las letras* (4.32%): “hacemos esta fichita que tenemos que hacer la “S” (tienen que repasar el trazado de la S)” (Clase 2).

## Discusión y conclusiones

Este estudio pretendió analizar las tareas realizadas por la docente investigada así como analizar y valorar el contenido de esas prácticas en relación con el conocimiento teórico sobre el tema.

La primera conclusión que se deriva de este trabajo es constatar que esta docente realiza unas prácticas con una visión bastante integral de la enseñanza de la lectura. Lleva a cabo tareas de muy distintas naturaleza puesto que atiende a todas las dimensiones (Funcional, Enseñanza del código, Comprensión textual, etc.), por lo que se ven reflejadas las distintas líneas teóricas y desde luego las posiciones integradoras descritas anteriormente. No obstante, se ha podido constatar que la dimensión más trabajada es la *Enseñanza del Código*.

La abundante muestra de tareas vinculadas a una enseñanza muy explícita del código muestra la importancia que se da a esa dimensión reivindicada en muchos trabajos como un aspecto esencial en la enseñanza inicial de la alfabetización (Snow y Juel, 2005).

En un análisis pormenorizado se aprecia que de todas las tareas posibles para la enseñanza del código (ver Apéndice A) hace hincapié especialmente en la *Enseñanza explícita de las letras*, muy por encima de la fórmula *Conciencia fonológica* que sería un modo más indirecto de trabajar el código. A este respecto hacemos referencia al debate nunca cerrado sobre si la conciencia fonológica es lo que permite apropiarnos del sistema o si por el contrario tenemos conciencia fonológica sólo si aprendemos a leer en un sistema alfabético (Wolf, 2008). La falta de claridad en este sentido nos permite expresar que ambas opciones son igualmente valiosas para aprender a leer y escribir en un sistema alfabético, tal como han venido expresando autores tan relevantes como Morais (1998). Son, sin duda, las preferencias del docente y su conocimiento práctico el que lleva a decidir una u otra opción. En todo caso, son tareas relevantes para apropiarse del sistema alfabético y parece adecuado que *Enseñar el código* sea una dimensión importante como se ha puesto de manifiesto en tantos trabajos en las últimas décadas y que se pueden evidenciar en la primera y segunda parte del Handbook de Snowling y Hulme (2005).

Es significativo también subrayar que otros aspectos de enseñar el sistema son poco relevantes para esta profesora, sea trabajar con palabras o enseñar el sistema de reglas fonema-grafema, un aspecto ausente en sus prácticas y que consideramos también muy relevante. No así el trabajo con textos, especialmente el que realiza con poemas y canciones. Esto podríamos reseñarlo también dentro de la dimensión *Funciones*, de hecho, *narrar* y *leer textos* adquieren una importante presencia en las prácticas de esta docente. Al preguntar el sentido que le daba a la utilización de textos, nos decía que *era para fomentar el gusto por la lectura*.

Esto no nos lleva a pensar que el sistema de categorías tiene redundancias, sino que cuando observamos las prácticas docentes no sabemos la intención ni el sentido que el profesor le otorga a una tarea concreta, de ahí la importancia de complementar la observación con entrevistas. Vemos una importante presencia de tareas de la categoría *Leer por placer* y el *valor de la narración* como iniciación a la lectura; El valor y la relación de los aspectos narrativos en las tareas de alfabetización inicial han sido ampliamente destacadas por distintos autores, ya hace unas décadas el pionero trabajo de Teale (1984) y posteriormente Sulzby y Barnhart, (1994) y Yaden, Rowe y MacGillivray (2000).

Dentro de la categoría *El lenguaje escrito como sistema de representación* cabe destacar la importancia concedida en las prácticas sobre el desarrollo léxico, (también presente en la categoría *Microestructura* de la dimensión *Comprensión textual*). Sin duda conocer el significado de las palabras tanto en el aspecto oral como en el escrito es un eje sustancial del acto lector. Como concluyen Kendeou *et al.* (2005) el conocimiento de vocabulario está fuertemente relacionado con la comprensión de estructuras narrativas y habilidades lingüísticas básicas. Puesto que el trabajo sobre el vocabulario es muy relevante para la lectura y escritura tiene sentido que se realicen tareas que lo fomenten en las aulas.

Respecto a las acciones encaminadas al desarrollo de la *Comprensión textual*, desde el comienzo, encontramos en este estudio de caso una presencia importante en las prácticas de aula, ello nos muestra una forma interesante de realizar el trabajo de comprensión textual, desde las primeras edades. No obstante, se centra mucho en determinados tipos de tareas, concretamente del nivel de la *Microestructura*. Una explicación al respecto sería que de forma implícita la docente siente la necesidad de explicar las palabras de las narraciones que sus alumnos pueden no comprender. También son notables las tareas de *Macroestructura* con un sentido semejante: extraer la idea principal de forma oral de lo que ella les lee o les narra. Estos datos nos permiten plantear alguna hipótesis sobre la presencia de tareas de comprensión textual mediadas por formulas de tipo oral, e incluso con imágenes, que son las posibles en los inicios de la alfabetización en estas edades.

En otros trabajos con metodologías distintas se ha constatado una menor presencia de esta dimensión, por ejemplo Clemente, Ramirez y Sánchez (2010) encontraron una escasa presencia de tareas relacionadas con la comprensión textual en aulas de Educación Infantil, cuando analizaron los discursos de los profesores. La explicación dada por estas autoras es que parece existir de forma habitual la creencia de que la enseñanza de la lengua escrita y el trabajo sobre la comprensión son dos tareas disociadas en el tiempo, primero se aprende a leer y luego se lee para aprender. Otra explicación es que en general muchas veces se piensa que el acto de leer implica inexorablemente la comprensión. En todo caso lo que constatamos es la presencia de esta dimensión, pero no podemos asegurar que la profesora tenga una conciencia explícita de estar fomentando la comprensión, mientras en el trabajo citado al tratarse de prácticas declaradas las profesoras tenían que tener conciencia del sentido de lo que creían hacer o no hacer en sus prácticas. Ello nos lleva el interés de confrontar la práctica con lo que el profesor cree hacer y con lo que cree que debería hacer.

Sería necesario examinar más aulas antes de extraer conclusiones de mayor alcance, pero nuestros datos nos permiten plantear que en las primeras edades sí se trabaja la comprensión de estructuras narrativas más de lo que los propios docentes creen. A tal respecto hemos de volver aclarar que no sólo hemos entendido las tareas de comprensión sobre textos impresos, sino sobre todas las narraciones existentes como subrayan autores como Kendeou *et al.* (2005) o Lynch y van den Broek (2007) quienes sugieren la necesidad e importancia de trabajar aspectos relacionados con la comprensión textual a raíz de distintas estructuras narrativas en los primeros niveles educativos presentadas en varios soportes, oral, impreso, visual (imágenes o videos).

Respecto a la *Grafomotricidad* debemos recordar que lo introdujimos en el sistema de categorías al evidenciar que esta docente realizaba tareas en este sentido, fundamentalmente *Ejercitar el trazado de las letras* y *Dominar la presión para el trazo*, aspectos como vemos eminentemente más mecánicos que constructivos de la escritura. En todo caso, será interesante introducir en nuestro sistema una amplia categoría sobre escritura.

En definitiva, en relación a nuestros datos podemos observar como se están conjugando aspectos de distintas líneas teóricas en las prácticas de esta docente, de una forma integrada. Esta conclusión viene a validar las prácticas de la profesora en la línea de Presley, Rankin y Yokoi (1996) y Presley et al. (2001) quienes subrayaron que los buenos profesores se caracterizan por conjugar elementos de los diferentes enfoques. También en 1998 la NRC (National Reading Council de Estados Unidos citado en Snow y Juel, 2005) se planteó la necesidad de trabajar distintos aspectos de la lengua escrita de forma simultánea desde tempranas edades como es la enseñanza explícita del código, la comprensión textual, las habilidades de autorregulación y, por supuesto, dar sentido funcional a este aprendizaje.

Podemos también subrayar la validez de esta metodología, el estudio de caso y la observación sistemática, para conocer en profundidad las prácticas docentes. Lo consideramos un buen sistema para que el propio docente se vea reflejado lo que le permitirá reflexionar y cambiar su práctica si lo cree conveniente. De hecho, cuando le presentamos estos resultados a la docente los tomó con gran satisfacción como una inestimable ayuda para mejorar su trabajo y su conocimiento práctico.

## Bibliografía

- Bruner, J. (2004). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Gedisa (1ª edición en castellano: Madrid, Alianza. 1991).
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer: Bases teóricas y Propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide
- Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). "How teachers express their knowledge through narrative". *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1244-1258.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M.C. (2010). "Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita". *Cultura y Educación*, 22 (3), 313-328.
- Connor, C.M.; Morrison, F. J. y Katch, L. E. (2004). "Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading". *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.
- Jimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, X.A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). "Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir". *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- Hoffman, J.V., Maloch, B. y Sailors, M. (2011). "Researching the Teaching of Reading through Direct observation. Tools, Methodologies, and Guidelines for the Future". En Kamil, M.L., Pearson, P.D, Moje, E. y Afflerbach, P.P. *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 3-33). New York: Routledge.
- Jiménez, J. E., Artiles, C. y Yáñez, G. (1997). "Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura". *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2 (2). <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301202>> [Consulta: Julio 2011]
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2008). "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-22
- Kendeou, P., Lynch, J.S., Van den Broek, P., Espin, C.A., White, M.J. y Kremer, K.E. (2005). "Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening". *Early Childhood Education Journal*. 3 (2), 91-98

- Lynch, J. S. y Van den Broek, P. (2007). "Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals". *Cognitive Development*, 22, 323-340
- McCarthy, S.J. y Raphael, T. E. (1994). "Perspectivas de la investigación alternativa". En IRWIN, J. y DOYLE, M. J. (Eds.) *Conexiones entre la lectura y la escritura* (pp. 18-50). Montevideo: Aiqué.
- McMullen, M.B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X. y Yang, H. (2006). "Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers". *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 81-91.
- Morais, J. (1998) *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- Morrow, L, M. Tracey D.H. y Renner Del Nero, J. (2011). Best practices in early literacy. Preschool Kindergarten and First Grade. En Morrow, L.M. y Grambell, L.B. (eds) *Best practices in literacy instruction, Fourth Edition* (pp. 67-95). New York: The Guilford Press
- Pang, E.S. Muaka, A., Bernhardt, E.B. y Kamil, M. (2003). *Teaching Reading*. Disponible on-line: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticeSeriesPdf/prac12e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticeSeriesPdf/prac12e.pdf) >
- Paratone, J.R., Cassano, C.M. y Schickedanz, J.A. (2011). "Supporting Early (and later) Literacy development at home and at School. The long view". En Kamil, M.L., Pearson, P.D., Moje, E. y Afflerbach, P.P. *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 107-135). New York: Routledge.
- Presley, M., Rankin, J., y Yokoi, L. (1996). "A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy". *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Presley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins-Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. y Woo, D. (2001). "A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction". *Scientific Studies Of Reading*, 5 (1), 35-58
- Sánchez, E., (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Smolkowski, K. y Gunn, B. (2012). Reliability and validity of the Classroom observations of Student-Teacher Interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 316- 328
- Snow, C.E. y Juel, C. (2005). "Teaching children to read: what do we know about How to do it?" En Snowling, M.J. y Hulme, C. *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 501-520). Oxford: Blackwell Publishing.
- Snowling, M.J. y Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sulzby, E. y Barnhart, J. (1994). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores En: Irwin, J. y Doyle, M.A. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (pp 150-177). Montevideo: Aiqué,
- Sulzby, E.; Teale, W. H. y Kamberelis, G. (1989). "Emergent writing in the Classroom: Home and School Connections" en Strickland, D. S. y Morrow, L. M. (Eds.) *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. (pp. 63-79) Newark: International Reading Association.
- Taboada, D. S. y Mora, J. K. (2008). El contexto Entero del ámbito docente Mexicano para la enseñanza de la lectoescritura inicial. Paper presentado al IRA Congreso Mundial de lectura. San José (Costa Rica)  
<<http://coe.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/TaboadaMoraCostaRicalRAo8.ppt>>  
[Consulta: mayo 2009]

- Teale, W.H. (1984). "Reading to young children: Its significance for literacy development". En: Goleman, H., Oberg, A. y Smith, F. (Eds.). *Awakening to literacy* (pp. 110-121.) Portsmouth, NH: Heinemann,
- Tillema, H.H. (2000). "Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action". *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B
- Yaden, D.B.; Rowe, D. y MacGillivray, L. (2000). "Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives". En: Barr, R.; Kamil, M., Mosental, P. y Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of Reading Research* (pp. 425-454). Mahwah, N.J: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

## Autores

María Clemente Linuesa

Catedrática de Didáctica y Organización escolar, investiga sobre diseño curricular y enseñanza de la lengua escrita, temas de los que tiene un gran número de publicaciones

Inés Rodríguez Martín

Diplomada en Audición y Lenguaje, Licenciada en Psicopedagogía y Máster en lectura y comprensión de textos. Realiza su tesis doctoral sobre las prácticas de enseñanza de la lengua escrita, tema de los que tratan sus publicaciones y centra su línea de investigación