



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2017-2018

OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS
PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS DE UN
AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN
REINO UNIDO

OBSERVATION AND ANALYSIS OF THE
LITERARY SKILLS PRACTICES OF AN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASS-
ROOM IN THE UNITED KINGDOM

Autor: Andrea Palacios Carrera

Director: Belén Izquierdo Magaldi

Fecha

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS DE UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN REINO UNIDO

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se presenta un estudio de caso único en el que se analizan las prácticas lectoescritoras de un aula interedades, con niños y niñas de tres y cuatro años, de una escuela infantil de Cornualles, Reino Unido. Para ello se han recogido datos a través de la observación rigurosa y sistemática de las actividades típicas de aula, complementadas con entrevistas a las docentes implicadas, utilizando un instrumento de observación de prácticas lectoescritoras de elaboración propia. A partir de los resultados se han realizado dos tipos de análisis, un análisis macroestructural y un análisis microestructural, permitiendo dar respuesta a los objetivos y/o preguntas de investigación de este trabajo. Específicamente, identificando el tipo de práctica docente imperante, su base teórica, los instrumentos empleados, el tiempo dedicado a las prácticas lectoescritoras durante la jornada, la presencia o ausencia de momentos fijos para trabajar la lectoescritura y las prácticas realizadas en dichos momentos, si la lectoescritura se trabaja de forma integrada y si se pone, o no, el mismo énfasis en todos los elementos que la componen. Finalmente, se destacan distintas características propias del contexto de alfabetización anglófono en comparación con el español.

Palabras clave: lectura, escritura, educación infantil, Reino Unido, alfabetización emergente, prácticas situacionales.

OBSERVATION AND ANALYSIS OF THE LITERARY SKILLS PRACTICES OF AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASS- ROOM IN THE UNITED KINGDOM

ABSTRACT

In this Final Degree Project (TFG) it is presented a unique case study in which the literary skills practices of a mixed-age classroom, with children of three and four years, of a nursery school in Cornwall, United Kingdom, are analysed. For this, data has been collected through rigorous and systematic observation of the classroom, complemented with interviews with the teachers involved, using an observation instrument of literary skills self-made. From the results, two types of analysis, a macrostructural analysis and a microstructural analysis have been carried out, making it possible to respond to the objectives and / or research questions of this work. Specifically, identifying the type of prevailing teaching practice, its theoretical basis, the instruments used, the time dedicated to the literary skills practices during the day, the presence or absence of fixed moments to work on literacy and the practices carried out at those times, if literacy is worked in an integrated manner and if the same emphasis is placed or not in all the elements that compose it. Finally, different characteristics of the Anglophone literacy context compared to Spanish are highlighted.

Keywords: reading, writing, early childhood education, United Kingdom, emergent literacy, situational practices.

INDICE

RESUMEN-ABSTRACT2-3

CAPÍTULO I: PARTE TEÓRICA

1. MARCO TEÓRICO.....8-22

1.1 INTRODUCCIÓN.....8

1.2 LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE.
.....8-9

1.3 ¿QUÉ ES ESCRIBIR?.....10-12

1.4 ¿QUÉS ES LEER?12-19

1.5 PRACTICAS DOCENTES.....19-22

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO.....23-29

CAPÍTULO II: PARTE EMPÍRICA

3. OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO..... 29-30

4. METODOLOGÍA.....30-36

4.1. PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA.....30

4.2. PROCEDIMIENTO, DATOS RECOGIDOS E INSTRUMENTOS..... 30-31

4.2.1 INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS LEC-
TOESCRITORAS (INSTRUMENTOS 1 Y 2).....32-35

4.2.2 MAPA DE A.T.A.S (INSTRUMENTO 3)..... 35-36

5 RESULTADOS	37-71
5.1. ANÁLISIS MACROESTRUCTURAL.....	37-53
5.1.1 MAPA DE A.T.A.s.....	37-28
5.1.2 DESCRIPCIÓN DEL MAPA DE A.T.A.s.....	39-51
5.1.3 DISTRIBUCIÓN CUANTITATIVA DE LOS TIEMPOS DEL MAPA DE A.T.A.S.....	52-53
5.2. ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL.....	53-71
6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	72-77
7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78-80
8 ANEXOS	81-120
ANEXO I: INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS LEC- TOESCRITORAS	81-117
ANEXO 2: PLANTILLA DE FICHAS DE ACTIVIDADES.....	118-120

INDICE DE TABLAS DE CONTENIDO

Tabla 1 Métodos y submétodos para el aprendizaje de la lectoescritura. Elaboración propia a partir del documento de Freeman, Y., y Serra, M. (1997).....	18
Tabla 2 Áreas de aprendizaje y desarrollo y elementos que las componen. Elaboración propia a partir del documento de Education, E. (2012).....	24
Tabla 3 Instrumentos de recogida de información y análisis de datos. Elaboración propia.....	31
Tabla 4 Categorías generales que conforman el instrumento de observación de prácticas lectoescritoras. Elaboración propia.....	34
Tabla 5 Mapa A.T.A. s. Elaboración propia.....	39
Tabla 6 ACTIVIDAD número 1: INTERCAMBIO DE LIBRO. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.....	40
Tabla 7 ACTIVIDAD número 2: Trasvases con pinzas. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.....	41
Tabla 8 ACTIVIDAD número 3: “Learning journey” o diario de aprendizaje. Elaboración propia en base al instrumento de Melero M. A. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.	43
Tabla 9 ACTIVIDAD número 4: Leemos juntos. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.	45
Tabla 10 ACTIVIDAD número 5: Hora de leer. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.....	46
Tabla 11 ACTIVIDAD número 6: ¡A cantar! Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.....	47

Tabla 12 ACTIVIDAD número 7: Letras y números en la mesa de luz. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.....	49
Tabla 13 ACTIVIDAD número 8: Experimentamos con las manos. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.....	50
Tabla 14 Tiempo dedicado a actividades de lectoescritura. Elaboración propia.....	53
Tabla 15 Resumen de prácticas lectoescritoras. Elaboración propia a partir del documento de Rodríguez y Clemente (2013).....	54
Tabla 16 IEP Targets, Individualized Education Program. Elaboración propia.....	63
Tabla 17 Recomendaciones a la hora de leer con niños. Elaboración propia.....	70
Tabla 18 Instrumento de observación con respuestas. Elaboración colaborativa con el grupo de trabajo de TFG de infantil 2017-2018. a partir del documento de Rodríguez y Clemente (2013).....	82
Tabla 19 Plantilla de fichas de actividades. Fuente: Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.....	119

1 MARCO TEÓRICO

1.1 INTRODUCCIÓN

Estamos de acuerdo con Tolchinsky y Solé (2009), al afirmar que, recientemente, “hemos asistido a un cambio profundo en la conceptualización de la lectura y la escritura, así como a una diversificación de las capacidades que se consideran implicadas en su dominio” (p. 132). En esta misma línea, estas autoras subrayan que también se ha producido un cambio en el concepto de alfabetización, no bastando ya únicamente con saber leer y escribir, siendo necesario el uso de estas habilidades para generar aprendizajes continuos, para su uso en la vida cotidiana y como forma de apropiación cultural.

Por todo ello, y ante lo que se plantea como un marco amplio y repleto de distintas concepciones, a continuación, nos planteamos abordar temas como qué es la alfabetización, qué es leer, qué es escribir, la comprensión lectora/escritora, métodos de aprendizaje de lectoescritura, teorías desde las que concebir la lectoescritura y prácticas docentes.

1.2 LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

En la actualidad, estar alfabetizado o cerca de estarlo se ha convertido en un prerrequisito no explícito para acceder a la escuela primaria, buscando más, en palabras de Argiró (2005), “la inmediatez de los resultados que la solidez” (p. 57). Nos limitamos a reflejar la pregunta retórica que esta misma autora establece y de la que el propio lector puede entrever la respuesta más idónea: “¿Podríamos pensar que comenzando no tan rápido ni tan pronto, el edificio será más sólido?” (p. 58)

Para abordar una temática tan amplia como lo es la lectoescritura, cabe preguntarse como punto inicial, ¿Qué es la alfabetización? En primer lugar y tal y como postulan Kisbye et al. (2005), la alfabetización es un proceso, a pesar de que muchos adultos lo plantean como un fin en sí mismo, cuyo máximo objetivo es la creación de lectores y escritores. Se tiende a olvidar que los aprendizajes iniciales con

respecto a la cultura escrita “constituyen un proceso que trasciende la adquisición del sistema notacional y supone ingresar en el mundo de la textualidad” (p. 42). Por todo lo anterior, podemos concretar que la alfabetización, a parte de un proceso, es una habilidad relacionada con leer y escribir en una lengua determinada, así como comprender tanto el uso de la lectura como de la escritura en el día a día (Venezky, 2005). Estamos de acuerdo con la definición aportada por este mismo autor, ya que va más allá de lo que antes era considerado alfabetización: saber leer y escribir; abordando el rol del propio lector y escritor y la importancia de que éste atribuya una interpretación a cada mensaje. Así, postula que, en nuestra sociedad actual, no hay un único tipo de alfabetización, abriéndose paso la tan importante alfabetización informática junto con la económica o cultural. En palabras de Colomer (1997) hay una “comunicación mayor gracias a la superación de los límites impuestos por la necesidad de presencia física de los interlocutores”. (p. 2)

A esta idea de alfabetización inicial tenemos que sumarle la llamada alfabetización emergente, definida por Llamazares y Alonso-Cortés (2016), como todas aquellas conductas que se dan en los niños de forma previa a la alfabetización que permiten, precisamente, alcanzarla. Es decir, una serie de “habilidades, conocimientos y actitudes” que actúan como precursores de la “verdadera” lectura y escritura, incluyendo “el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y las destrezas lingüísticas orales.

Por ello, estamos de acuerdo con toda perspectiva de enseñanza que, tal y como postulan Kisbye et al. (2005), tiene en cuenta las experiencias previas del alumnado y permite reconocer a aquellos que no han tenido tantas o ninguna oportunidad de contacto con la lengua escrita, para, así, ponerla a su alcance. Es decir, una perspectiva que tiene en cuenta los distintos puntos de partida de los niños, buscando que, a pesar de que sus inicios no sean iguales, todos tengan las mismas condiciones y oportunidades de convertirse en ciudadanos alfabetizados. En palabras de Ferreiro (1999), la diversidad de saberes no puede considerarse una desventaja pedagógica (Kisbye et al., 2005, p.44) y, en consecuencia, la ausencia de unas condiciones adecuadas que propicien una alfabetización emergente no pueden ser definitorias a la hora de que un niño/a comience su andadura hacia la alfabetización.

1.3 ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

Esta pregunta puede ser abordada desde multitud de perspectivas y puede ser respondida de diversas formas. En primer lugar, nos gustaría que nos centrásemos en una definición aportada por un enfoque más actual, en el que, como comenta Camps (1997), el lector ocupa un lugar central. Esta misma autora destaca precisamente los aspectos que considera fundamentales de la escritura, defendiendo que el uso de la lengua depende del contexto en el que precisamente se usa, y que, además, forma parte de un proceso comunicativo que tiene lugar entre un emisor-receptor, con el cual se dialoga a través de una producción que nace de las representaciones que el primero ha ido elaborando gracias a todas sus prácticas comunicativas.

Podemos entender entonces que escribir es una práctica comunicativa, escribimos para transmitir un mensaje, sabemos que habrá un lector; aunque seamos nosotros mismos, y precisamente esto le otorga una “capacidad autoreflexiva” (Camps, 1997)

Pero ¿cómo aprendemos a escribir? ¿qué condiciones o factores inciden en el aprendizaje inicial? Diversos estudios han intentado dar respuesta a estas preguntas y desmenuzar, parcelar y segmentar aquellos elementos que condicionan y se ven como favorecedores o detractores del aprendizaje de la lengua escrita. Tolchinsky y Solé (2009) recogen en su estudio sobre las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita multitud de estas investigaciones, cuyos resultados aluden a:

“aspectos cognitivos generales como memoria de trabajo o inteligencia, habilidades psicolingüísticas como velocidad para nombrar colores, números, dibujos o letras (Cornwall, 1992; Guzman et al., 2004); conciencia metafonológica (Defior, 2008; Geudens, Andra y van den Broeck, 2004), vocabulario expresivo o conocimientos relacionados con la escritura como nombre de las letras, conciencia ortográfica” (p. 136)

Además de estos factores, hay otros como los sociales o culturales, a los que Joshi y Aaron (2000) bautizan como ecológicos y psicológicos, es decir, aquellos relacionados con el contexto, con el valor que éste le otorga a la lectura y la escritura.

ra, con las propias prácticas familiares y los aspectos afectivos y motivacionales, y, por consiguiente, con las expectativas y mensajes que transmite la comunidad y adultos implicados en la enseñanza.

Precisamente es esta importancia emergente al contexto en el que se desarrolla el niño/a lector/a lo que permite afirmar a Camps (1997) que un escritor no inventa su texto, sino que se construye a través de las palabras de los demás, con la carga ideológica de otros y a través de la influencia del entorno en el que se encuentra.

Por lo tanto, el propio acto de escribir conlleva un proceso y unas connotaciones mucho más profundas de lo que parece a simple vista y de lo que muchos adultos consideran. Además, como hemos subrayado, el niño no es un ente aislado, sino que se ve influenciado por su contexto físico y social y se encuentran implicados diversos mecanismos cognitivos y metalingüísticos. Varios autores plantean la conciencia fonológica como un elemento fundamental para aprender a escribir, habiendo evidencias de que los juegos de lenguaje fomentan su desarrollo, por ejemplo, rimando palabras. Entendemos como juego de lenguaje una manera de manipular el funcionamiento y formas de una lengua, según Crystal (1996), consiste en modificar una característica lingüística, ya sea perteneciente a una palabra, a una frase, a un grupo de sonidos.... Este tipo de actividades son bastante comunes en las aulas de educación infantil y, muchas veces, en el propio hogar, puesto que muchas películas, canciones, dibujos animados... realizan estos juegos del lenguaje y son parte de este entorno que influencia al niño.

Por ese motivo, como afirma Mayorga (2001), no es el método lo que enseña a leer, "sino las actitudes mostradas en relación a este mundo de significados. (p. 25). Aunque, como bien añade, lo tradicional siempre ha sido aprender a leer para luego poder leer. A su vez, alude a la importancia de integrar actividades de escritura antes de saber leer "porque otorgarán significado al proceso lector.

Por todo lo anterior, y a modo de resumen, podemos decir que escribir es una habilidad cognitivamente compleja que implica procesos tanto de bajo nivel como de alto nivel, siendo los primeros aquellos relacionados con saber las letras y los segundos aquellos conocimientos que nunca se automatizan, aquellos que solo consumen recursos de memoria, pues, debido a su complejidad, siempre van a exigir la

elaboración de la información, la realización de inferencias, relaciones entre ideas y esquemas de conocimiento... A su vez, es un aspecto fundamental otorgar importancia a lo sociocultural, pues no es necesario esperar a que escriban cuando han adquirido las capacidades, entendidas como motoras y cognitivas, para hacerlo, sino que pueden comenzar antes con la ayuda del adulto, por ejemplo, a través de transcripciones.

1.4 ¿QUÉ ES LEER?

Al igual que ocurre con la escritura, la lectura suele entenderse como un aprendizaje propio del inicio de la escolaridad obligatoria, otorgando una importancia excesiva a la enseñanza de la decodificación. Por ello, teniendo en cuenta las palabras de Díaz (2013) identificando decodificación y lectura estaríamos considerando que el lector solo accede al significado del texto una vez que es decodificado. Desde esta perspectiva, ambos procesos de aprendizaje no serían simultáneos, sino que primero se aprendería a leer y, posteriormente, a escribir.

Sin embargo, leer también debe ser concebido como un proceso que se inicia antes de dicha escolarización, progresando de forma integrada con la escritura, y que, debido al bagaje de conocimientos con los que los niños llegan a la escuela, debe ser trabajado desde diferentes ámbitos y con distintos propósitos, no solo buscando la decodificación, es decir, la recepción del mensaje escrito como si de un lector pasivo se tratase. Tal y como Serrano (2000) postula, la implicación de lector a la hora de leer, a nivel “lingüístico, situacional y actitudinal” (p. 6) es fundamental, ya que determinará una lectura satisfactoria, siempre y cuando la lectura presente un propósito claro e interesante.

En consecuencia, estamos de acuerdo con Colomer (1997) al aludir a la importancia que debe cobrar la lectura de textos con significado, empleando la lectura como un instrumento integrado en las actividades educativas; subrayando, también, la importancia de atender a distintas habilidades, como de percepción o memoria, también implicadas en el aprendizaje y que requieren ver más allá del trabajar simplemente el descifrado. En esta línea coincidimos también con Serrano (2000), quien postula que los conocimientos y características propias de cada sujeto interactúan con el material escrito y el mensaje que éste quiere transmitir, generando dis-

tintos significados para cada individuo, no teniendo por qué coincidir con los que el autor se planteó transmitir a la hora de elaborar dicho texto.

Cabe destacar la multitud de procesos involucrados, al igual que con la escritura, para que se desarrolle adecuadamente el acto lector o, al menos, para no caer en el error de leer para decodificar un mensaje. Estos procesos son también mencionados por Serrano (2000), incluyendo los conocimientos previos poseídos por el lector y su adecuada activación a priori del acto lector, los mecanismos de procesamiento de la información o las hipótesis que el aprendiz va generando y va modificando a medida que avanza en su lectura.

¿Por qué buscar este aprendizaje y no el centrado en la decodificación?, autores como Ausubel (1976) ya postulaban la importancia de los aprendizajes significativos a través del establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo del alumnado, porque forma parte de su vivencia, y el propio texto, que nos permite no solo ampliar dicho conocimiento sino también modificarlo y realizar conexiones más coherentes a medida que modificamos nuestros esquemas interpretativos, pues, aunque un autor haya querido transmitir determinado mensaje en un texto, éste es verdaderamente construido por el lector.

Precisamente Sánchez (2003) se preguntó qué hacemos cuando leemos y hace referencia a la creación de un modelo mental en el que lo que está siendo leído cobra un sentido, un lugar en el que se establecen relaciones “espaciales, temporales o causales”. A su vez, este autor alude a que esta estructura mental va modificándose a medida que se va avanzando en la lectura y se va obteniendo más conocimiento sobre el texto, por lo que van modificándose las interpretaciones, generándose inferencias que nos acercan a la comprensión del texto buscando una coherencia.

También, cuando abordamos la comprensión lectora podemos aludir a dos tipos, a los que Sánchez (2003) hace referencia: una comprensión superficial, en el caso de que los lectores se limiten simplemente a extraer las ideas presentadas en el texto, y una comprensión profunda, si el lector construye un modelo sobre la situación que ocurre. Pero ¿qué es comprender entonces? En palabras de este mismo autor, “tras comprender un texto podemos crear resultados o representaciones en nuestra mente de diferentes tipos” (p. 196). Si bien, también, alude a un determi-

nado lector caracterizado como “perezoso”, siendo aquel que cree haber comprendido un texto cuando, realmente, no lo ha hecho.

Por lo tanto, esta idea de la comprensión es más profunda de lo que parece, es más, ocurre en cuatro niveles diferentes de actividad que Sánchez (2003) presenta. En primer lugar, encontramos un nivel de actividad local, que busca el acceso al significado de las palabras. A su vez, le sigue una actividad global, buscando localizar el tema del texto, sus ideas y organización. También, le sigue un proceso de integración entre el texto y nuestro conocimiento. Finalmente se alcanzaría el control de la comprensión, es decir, aquellos problemas que surgiesen se solventarían mediante el uso de estrategias y procesos específicos, como pueden ser de razonamiento.

¿Cómo se alcanza esta competencia lectora? Cabe destacar teorías obsoletas o poco ajustadas a lo que se considera actualmente que debe ser la lectura, como la que alude a que la alfabetización se basa en la decodificación y la comprensión oral, tal y como plantean Gough y Tunmer (1986). ¿A qué nos referimos cuando aludimos a “decodificación?”, en palabras de Sánchez (2003), es un proceso a través del que transformamos los signos ortográficos que componen las palabras escritas en lenguaje.

¿Por qué es importante la comprensión? Tal y como Sánchez (2003) plantea, y con quien estamos de acuerdo, aquél que es capaz de comprender mejor, puede implicarse en más experiencias lectoras, sobre todo en una sociedad del conocimiento como es en la que vivimos, en la que a gran parte de éste se accede a través de la lectura, la comprensión y, no menos importante, la habilidad de inferir lo que es verdaderamente válido y/o útil, la cual va de la mano con la comprensión, se vuelven imprescindibles.

Si bien, también es importante tener en cuenta la perspectiva de Serrano (2000) relacionada con la importancia de establecer un objetivo de lectura, pues dicho objetivo determinará el esquema interpretativo con el que el lector aborda el texto. Véase el ejemplo de leer una receta de cocina o leer una novela, los objetivos no son los mismos y, por lo tanto, nuestro acercamiento a dichos textos no será igual. No hay que olvidar que una ciudadanía alfabetizada es aquella que puede

utilizar y trabajar con una amplia diversidad de textos, independientemente del formato en el que se nos presenten. (Tolchinsky y Solé, (2009))

Entonces, ¿cuál es el propósito de la lectura? A pesar de que el acto lector puede verse enmarcado en distintos propósitos, no cabe duda al afirmar que leer implica comprender, la comprensión lectora es un proceso y un fin en sí misma e involucra, tal y como establece Irwin (2007), la interrelación de tres elementos fundamentales como son el lector, el contexto en el que se enmarca la lectura y el propio texto.

Basándonos en este último autor, cabe destacar que son precisamente las relaciones que se establecen entre estos elementos las que posibilitan o inhiben la comprensión, pues el lector aporta su bagaje cultural, el texto incorpora lo que el autor quiere transmitir y el contexto establece en qué condiciones tiene lugar la lectura y con qué finalidad. A su vez, y por si no hubiese pocas variables implicadas en el acto de la comprensión lectora, Colomer (1997) establece una serie de procesos y estructuras, como son las cognitivas, afectivas, microprocesos, macroprocesos y procesos de interacción.

Abordándolos brevemente, cabe destacar que dichas estructuras cognitivas incluyen aquel conocimiento sobre el mundo y sobre la lengua que posee el aprendiz, siendo las estructuras afectivas las actitudes e intereses del lector hacia el acto de leer, los textos y el propio lenguaje. Por otro lado, los microprocesos se diferencian de los macroprocesos en que los primeros hacen referencia a la comprensión de elementos determinados del texto, tanto de frases como palabras aisladas, mientras que la segunda alude a la comprensión general del texto y las relaciones que se crean entre unas ideas y otras para generar un sentido sobre lo leído.

Estamos de acuerdo con Colomer (1997) en que lo más importante a la hora de enseñar a leer es que haya un sentido para hacerlo, que los aprendices reconozcan la lengua escrita como un medio que les permite aprender y comunicarse. A su vez, posibilitar la lectura, en palabras de esta última autora, “exploratoria y autónoma” y permitir la discusión de lo leído, la realización de diversas interpretaciones, la creación de historias alternativas... es una forma de aproximarse al lenguaje escrito que entiende dicho proceso como un continuum y no como un fin en sí mismo, empleando, a su vez, actividades integradas de lectura y escritura.

Podemos decir entonces que se constituyen dos tendencias claramente diferenciadas a la hora de enseñar a leer, y que en palabras de Colomer (1997) se simplifican en “aprender a través de la programación de ejercicios” o, por el contrario, “aprender a leer leyendo”.

Por otro lado, cabe preguntarse, ¿cómo se enseña a leer? En base a los resultados de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial de Castells (2009), cabe destacar la importancia de trabajar en base al principio alfabético, es decir, en palabras de esta autora, “el establecimiento de correspondencias fonema y grafema”. Por ello, alude Alegría (2006), es fundamental favorecer el conocimiento fonológico, en concreto y especialmente la capacidad de segmentación fonémica. Si bien, también es importante tener en cuenta el grado de transparencia ortográfica de una lengua, puesto que las representaciones fónicas pueden no corresponderse con los morfemas escritos a los que el lector tiene acceso.

Podemos encontrar tres paradigmas o teorías principales desde las que entender el aprendizaje de la lengua escrita, tomando de nuevo como referencia la investigación de Castells (2009) a la que hemos aludido en líneas anteriores. En primer lugar, el paradigma cognitivista se centra en la correspondencia fonema-grafema, en la forma en la que procesamos la información y las habilidades y capacidades que intervienen en este proceso. Sin embargo, el paradigma psicogenético defiende los conocimientos previos que poseen los niños incluso antes de su escolaridad, aquellos que adquieren gracias al contexto y mundo social en el que se desarrollan.

Por otro lado, encontramos el paradigma socioconstructivista, que busca entender, aquello que los niños comprenden sobre la escritura, la lectura o la segmentación de las palabras, es decir, lo que saben, lo que hacen, cómo lo hacen y el motivo por el que lo hacen. Precisamente Ferreiro (1999), considera que este método es la manera lenta de llegar a un fin y que, precisamente, es un método que, en vez de premiar la velocidad, práctica que ocurre en las escuelas desde muy temprana edad, la sacrifica para que las adquisiciones se consoliden.

A su vez, podemos hablar de tres métodos principales que se utilizan para enseñar lectoescritura, los métodos sintéticos, los métodos analíticos y los métodos

mixtos. Existiendo también un tercer método sobre el que se está intentando hacer hincapié en los últimos años y que recibe el nombre de lenguaje integral.

Centrándonos primero en los métodos denominados como sintéticos, es decir, que sintetizan lo que hay que leer, podemos decir que “presentan letras, sílabas o palabras a los lectores y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión (Freeman y Serra, 1997, p. 2). Dentro de este método podemos encontrar también diversas aproximaciones o submétodos, como pueden serlo el alfabético, silábico, fonético u onomatopéyico.

En contraposición a los métodos sintéticos, encontramos los métodos analíticos, que funcionan al contrario que los primeros, de forma que se presentan elementos con significado, como oraciones o palabras, que, posteriormente, son descompuestos en unidades más pequeñas. Sin embargo, cabe destacar las palabras de Freeman y Serra (1997), al afirmar que casi todos los métodos que reciben esta clasificación analítica se basan en principios sintéticos, ya que el alumnado acaba encontrándose trabajando únicamente con fragmentos de palabras u oraciones individuales, y, por lo tanto, no se emplean textos completos.

En cuanto a los métodos denominados como eclécticos o mixtos, como podemos predecir por el nombre, son métodos que combinan los métodos sintéticos y analíticos. Sin embargo, y a pesar de que puede considerarse que los extremos nunca son buenos y que adoptar esta perspectiva intermedia puede ser lo más beneficioso, Freeman y Serra (1997) comentan que el uso de un enfoque ecléctico puede desencadenar que los docentes empleen técnicas de concepciones teóricas opuestas. Por ejemplo, tal y como estas autoras exponen, se puede caer en el error de pedir al alumnado que realice dictados o actividades de vocabulario cuando previamente se ha estado trabajando un cuento de literatura auténtica.

Llegamos ahora al método que se considera como alternativa a los anteriores y que recibe el nombre de lenguaje integral. En palabras de Freeman y Serra (1997), el centro de este modelo se basa en el alumno, sus intereses y el principio de que el aprendizaje va del todo o lo general a las partes o lo particular, lo cual podemos asemejar con los postulados del método global. Si bien, este enfoque plantea emplear actividades significativas que capten su interés, empleando materiales auténticos que cumplan diversos propósitos reales, por ejemplo, unas instrucciones

o una receta de cocina. Sobre todo, lo que puede permitir comprender un poco más este enfoque son las palabras de Freeman y Serra (1997) al explicar que en este método no hay una división o segmentación entre el aprendizaje de la lectura y la escritura, es una lectura mucho más activa por parte del alumno, pues los alumnos tienen la oportunidad de realizar predicciones sobre las lecturas para construir sus propios significados, contrastarlos, compararlos...en definitiva, realizar inferencias.

Por todo ello, y a modo de resumen, podemos entrever que el único método que se centra en la lectura como medio para obtener significados es el lenguaje integral, de manera que los anteriores buscan más un proceso de decodificación y reconocimiento. Si bien, estamos de acuerdo con las afirmaciones de Goodman (1984), al comentar que el proceso lector implica mucho más que el mero reconocimiento de las palabras, puesto que, en palabras de este mismo autor, cuando leemos no solo contamos con el conocimiento grafofónico, sino que hacemos uso de aquel conocimiento obtenido de distintas experiencias vividas. Ergo ni el método analítico ni el método sintético se adaptarían totalmente a esta definición.

A continuación, adjunto un esquema en el que se contemplan los distintos métodos y submétodos que hemos tratado en las líneas anteriores.

1. Métodos sintéticos	a. Alfabético
	b. Fonético
	c. Onomatopéyico
	d. Silábico
2. Métodos analíticos	a. Global o ideovisual
	b. Léxico
	c. Palabras generadoras
3. Métodos mixtos o eclécticos	
4. El lenguaje integral	

Tabla 1 Métodos y submétodos para el aprendizaje de la lectoescritura. Elaboración propia a partir del documento de Freeman, Y., y Serra, M. (1997).

Por todo lo anterior, y a modo de síntesis, podemos establecer que leer es una actividad compleja basada en la extracción de significado, de mensajes; lo cual exige al lector ser autónomo y decodificar, un proceso de bajo nivel. Sin embargo, también se encuentran inmersos procesos de alto nivel, de interpretación, de realización de inferencias y, al igual que ocurre con la escritura, lo sociocultural e implícito del aprendiz cobra un papel protagonista y es un recurso que debe ser utilizado por el maestro/a para orientar este proceso de enseñanza-aprendizaje y/o acercamiento a la lengua escrita.

A su vez y a modo de conclusión, destacar que, en esta perspectiva, estamos de acuerdo con la visión integradora que presentan Rodríguez y Clemente (2013), al subrayar que tanto escribir como leer son procesos en los que pueden influir multitud de aspectos: tanto los defendidos desde la teoría constructivista, motivacionales y funcionales; como los defendidos por la teoría psicolingüística, es decir, la enseñanza del código.

1.5 PRÁCTICAS DOCENTES

Un elemento fundamental para conocer las concepciones sobre la lectoescritura y analizar el sistema de alfabetización actual y, por consiguiente, mejorar; es conocer lo que ocurre en las aulas, es decir, qué realiza el profesorado, cómo entiende esta labor de alfabetización inicial.

En general, podemos destacar tres perfiles docentes asociados a tres prácticas diferentes: prácticas instruccionales, prácticas multidimensionales y prácticas situacionales. (Barragán y Medina, 2009). A continuación, procedemos a abordarlas individualmente con más detenimiento:

En primer lugar, las **prácticas instruccionales** son aquellas en las que, según estas últimas autoras, hay un tiempo específico destinado al desarrollo de la actividad lectoescritora, como puede ser el reconocimiento de los morfemas o el desarrollo de la conciencia fonológica. Para ello, se emplean los libros de texto y se busca el aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema. A su vez, se corrige la lectura/escritura incorrecta o inexacta y se premia un ritmo de producción rápido.

Por otro lado, todo lo que va a trabajarse durante el curso ya se encuentra preparado previamente. Así, Barragán y Medina (2009) establecen que en este tipo de prácticas es frecuente la “instrucción explícita del código” y la “preocupación por los resultados/productos de aprendizaje”, por lo que podríamos destacar que los métodos fónicos o silábicos se corresponderían más con este perfil de enseñanza. En esta misma línea González, Buisán y Sánchez (2009) apoyan la idea de que este perfil basa sus actividades en el análisis de los sonidos, el reconocimiento de las letras y la corrección de aquel alumnado que adivina en vez de leer.

Por otra parte, en las aulas cuyos maestros desarrollan estas prácticas no suele haber gran variedad de libros, normalmente hay un único espacio para utilizarlos y se trabaja sobre el papel. Las agrupaciones suelen ser variadas, primando las parejas o el pequeño grupo. A su vez, Fons-Esteve y Buisán (2012) plantean que el grupo-clase se divide en tres grupos: aquellos que ya leen palabras, pues esta perspectiva asocia la lectura únicamente a las palabras, aquellos que han comenzado pero aún no leen palabras y aquellos que todavía están con las sílabas y fonemas.

En la investigación de estas últimas autoras se obtuvieron resultados que aluden a que, en la dinámica de aula, estos maestros/as se muestran controladores y adquieren un rol tradicional, con una metodología basada en la recriminación, el castigo, la obligación a estar en silencio, no permitiendo la realización de aportaciones individuales, evaluando la calidad de las producciones del alumnado y, a su vez, estableciendo un modelo en la pizarra que deben copiar, sentándose en su propia mesa. En definitiva, un modelo muy cercano a un rol de enseñanza tradicional y, según Ríos, Fernández y Gallardo (2012), todo ello da lugar a un aprendizaje más academicista, menos creativo y menos individualizado.

Por todo ello, podemos afirmar que estas prácticas ponen su enfoque en la enseñanza del código y de los prerrequisitos, primando actividades que no tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado y completamente descontextualizadas, pues muchas veces surgen de una guía de texto y no de la experiencia del aula.

En cuanto a las **prácticas situacionales**, cabe destacar que, a diferencia de las anteriores, los docentes no destinan un momento determinado y horario en la

jornada para trabajar la lectoescritura, sino que trabajan en base a situaciones que surgen en el aula, fomentando la “escritura autónoma aún antes de que los niños y niñas dominen la relación letra-sonido” (Barragán y Medina, 2009, p. 152). A su vez, no hay una planificación previa al inicio del curso, sino que va estableciéndose a medida que se desarrollan experiencias en el aula y teniendo en cuenta las propias que aporta el alumnado.

Los materiales empleados son reales, pertenecientes a situaciones de la vida cotidiana, como pueden ser periódicos, recetas de cocina, cuentos... es decir, cumplen objetivos diferenciados. Según Barragán y Medina (2009), estas son las prácticas más comunes en infantil y, curiosamente, se relacionan con docentes que han recibido formación recientemente. A su vez, podemos relacionar este tipo de prácticas con los métodos que hemos denominado como globales y/o constructivistas.

En relación a las aulas, los aludidos materiales que cumplen diversos propósitos se encuentran dispersos por distintos espacios, junto con carteles, nombres, etiquetas... incluso puede haber un ordenador para practicar la alfabetización digital. A su vez, Ríos, Fernández y Gallardo (2012), establecen que en estas aulas el alumnado puede prestarse ayuda, intercambiar ideas, discutir... y que en ellas se escriben y se leen textos que soportan mayor dificultad y que se relacionan con la realidad sociocultural de la escuela.

A diferencia de la actuación ante los errores con la anterior práctica, en ésta se emplean como método de enseñanza. Cuando se produce un error se intenta buscar la solución correcta partiendo de ese mismo error y se avanza en relación con lo que se sabe. (Ríos, Fernández y Gallardo, 2012)

Barragán y Medina (2009) comentan también que, precisamente en estas aulas y en las multidimensionales, práctica que trataremos a continuación, son en las que más participación de la familia hay, pues se contempla como un recurso valioso y se les pide ayuda para pequeños proyectos, como, por ejemplo, de búsqueda de información. Estas mismas autoras establecen que, en estas prácticas, los docentes “se centran en la función comunicativa del lenguaje escrito y se reflexiona sobre el sistema de escritura (letras y relación sonido-letra) de forma más contextualizada y funcional.” (p. 158)

Finalmente, y centrándonos en las **prácticas multidimensionales**, cabe destacar que, al igual que en las instruccionales, los docentes establecen unos tiempos específicos para la realización de actividades de lectoescritura, sin embargo, se fomenta la escritura autónoma y la relación grafema-fonema, al igual que en las prácticas situacionales. En estas prácticas “para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fijan en la corrección del trazo y para el aprendizaje de la lectura se fijan en si leen con exactitud y ritmo adecuado” (Barragán y Medina, 2009, p. 152). Con respecto a los materiales y a la planificación de la enseñanza, ocurre lo mismo que en las prácticas situacionales, y se vuelve frecuente tanto la instrucción explícita del código como la preocupación por los resultados, al igual que en los métodos instruccionales. En relación al error, según plantean Ríos, Fernández y Gallardo (2012), la maestra ayuda a los niños a reflexionar sobre sus errores empleando estos últimos como herramienta pedagógica.

Como puede observarse, las prácticas multidimensionales podrían clasificarse como mixtas, incorporando elementos tanto de las instruccionales como de las situacionales. Si bien, y a pesar de que haya diferencias muy claras entre las distintas perspectivas, un maestro puede adoptar prácticas de todas ellas, de forma que su práctica no se encuentre totalmente definida. Aun así, es importante determinar la práctica docente más cercana al rol desempeñado para, así, reflexionar sobre ella.

2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

A continuación, procedemos a reflejar una contextualización del centro observado y analizado en base a su currículum, centrándonos en aquellos aspectos referidos a la lectoescritura y que creemos que pueden aportar al lector un punto de partida sobre el que entender los posteriores análisis y observaciones planteados.

Este currículum es el “*National Guidelines, Early Years Foundation Stage (EYFS)*”, que no tiene un carácter obligatorio, sino que es una guía para orientar a los maestros y ayudarles a observar ciertos aspectos importantes en el desarrollo, aportando pautas sobre cómo potenciar sus personalidades, habilidades y sobre cómo trabajar sus dificultades de aprendizaje. A su vez, en él se establece lo que debe proveer el ambiente físico para que se produzca este desarrollo y se logren los distintos objetivos, no solo las actuaciones de las maestras o los comportamientos observables en el niño/a.

Como habilidades necesarias para el paso a primaria, se subrayan la escucha, independencia, concentración, observación, expresión y confianza para abordar tareas nuevas y recuerdo de eventos, al igual que el compartir y las habilidades sociales.

Consideramos importante también destacar esta frase que se encuentra en el margen de cada página del currículum y que se tiene muy en cuenta en cuanto a la individualización de cada niño/a:

"Los niños se desarrollan a su propio ritmo y a su manera. Las fases de desarrollo y su orden no deben tomarse como pasos necesarios para todos los niños. No deben usarse como listas de verificación. Los rangos de edad / etapa se superponen porque no son límites de edad fijos, sino que sugieren un rango típico de desarrollo". (Traducción de Education, (2012), p.6)

Este currículum plantea siete áreas de aprendizaje (Tabla 2), agrupadas en dos estructuras, las “*prime areas*” y las “*specific areas*”. La alfabetización se contempla en las “*specific areas*”, es decir, que primero deben adquirirse las competen-

cias de las “*prime areas*” para pasar a contemplar la lectoescritura como un objetivo. Sin embargo, la comunicación y el lenguaje, dentro de la cual se enmarca la escucha, atención, comprensión y habla, se contempla dentro de las “*prime areas*”.

ÁREAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO	ASPECTOS
“Prime Areas”	
Desarrollo social emocional y personal	Relacionarse
	Autoconfianza y autoconciencia
	Manejar sentimientos y comportamientos
Desarrollo físico	Movimiento y manipulación
	Salud y autocuidado
Comunicación y lenguaje	Escucha y atención
	Comprensión
	Habla
“Specific Areas”	
Alfabetización	Lectura
	Escritura
Matemáticas	Números
	Formas, espacio y medida

Comprensión del mundo	Personas y comunidades
	El mundo
	Tecnología
Artes expresivas y diseño	Explorar y utilizar el medio y los materiales
	Ser imaginativo

Tabla 2 Áreas de aprendizaje y desarrollo y elementos que las componen. Elaboración propia a partir del documento de Education, E. (2012)

Las “*prime areas*” son aquellas que se desarrollan rápidamente en respuesta a las relaciones y experiencias y son las contempladas en este documento como fundamentales, siendo aquellas relacionadas con el desarrollo personal, social y emocional, la comunicación y el lenguaje y el desarrollo físico. Si éstas no han sido cubiertas no puede pasarse a trabajar las “*specific areas*”, que incluyen habilidades y conocimientos como la alfabetización, las matemáticas, el entendimiento del mundo y las artes.

Por lo tanto, si aspectos como lo social, el desarrollo del lenguaje, físico y emocional no se han conseguido, independientemente de la edad del niño/a, no se comienza a trabajar la alfabetización en sí, aunque sí que se realizan actividades relacionadas con ésta.

Una vez que se ha conseguido superar las “*prime areas*” se considera que el niño/a tiene la base que necesita para construir las “*specific areas*”. Esto es así porque las competencias enmarcadas en las primeras se consideran fundamentales para los aprendizajes de las segundas, ya que no tiene mucho sentido que un niño sea competente en matemáticas o en lectoescritura si a nivel personal, social, emocional y comunicativo no se ha desarrollado. Se considera que una base sólida en las primeras es esencial para que las segundas se desarrollen con normalidad, independientemente del tiempo que lleve su desarrollo.

En primer lugar, y en relación a la lectura, consideran que entre los 16 y los 26 meses los niños deben estar interesados en libros y canciones o rimas, llegando a tener sus favoritas. En esta etapa las maestras procuran motivar y apoyar sus respuestas cuando leen libros con ellos y, a su vez, señalan la importancia del uso de distintas voces para narrar historias y el motivarles a unirse a ellas siempre que sea posible. En este caso el ambiente físico preparado se encuentra repleto de libros con distintas características: con solapas, con palabras ocultas, con huecos... y CDs con narraciones. A su vez, tal y como se realiza cada mañana, cada niño/a tiene un maletín para elegir un libro con el familiar que le lleve al colegio, de forma que luego puedan leerlo en casa con sus personas de referencia.

Entre los 22 y 36 meses se considera que los niños deben tener sus historias, canciones, poemas o rimas favoritas y que repiten palabras o frases de historias que les son familiares, rellenando con dicha palabra o rima los silencios de la maestra. Por este motivo, las maestras intentan leer las mismas historias a menudo, realizando pausas y motivándoles a completar las palabras que faltan. En cuanto al ambiente físico, consideran importante la creación de una zona de biblioteca y, también, el uso de marionetas, objetos reales o juguetes durante las narraciones, los cuales permiten a los niños vivenciar de forma más cercana la narración y hablar sobre lo que les ocurre en la historia.

En cuanto a los niños de entre dos años y medio y cuatro años, consideran que conocen que el papel lleva consigo un significado y que se lee de izquierda a derecha y de arriba a abajo, al igual que saben sostener el libro y pasar las páginas correctamente; por lo que los utilizan de forma autónoma. A su vez, reconocen palabras familiares y signos como su propio nombre o logos y muestran interés en las ilustraciones, describiendo también las características transcendentales de la historia y personajes principales. En consecuencia, cada vez van escuchando las historias con más atención y memoria, sugiriendo muchas veces lo que harían ellos o cómo la historia podría terminar, por lo que comienzan a ser conscientes de cómo están estructuradas, anticipando refranes, rimas o eventos antes de que sean narrados.

Ante esto, las maestras se centran en elementos escritos con un significado especial, como su nombre, el título de los libros o palabras sueltas para discutir las

similitudes y diferencias entre los símbolos. También, para ayudarles a entender lo que significa cada palabra utilizan la palabra escrita en una etiqueta con su imagen. A su vez, las maestras realizan transcripciones de sus producciones orales para completar sus *learning journey* o diarios de aprendizaje, en los que, cada semana, adjuntan fotografías de lo que han ido haciendo y aprendiendo, de forma que, cuando se las enseñan a los niños, describen lo que estaban haciendo en ellas.

Por otro lado, y hasta los cinco años, se considera que conocen que la información puede conocerse consultando libros y ordenadores y aumenta el número de libros que leen y en los que se interesan, usando vocabulario y formas de hablar que se han visto influenciadas por sus lecturas. Además, comienzan a leer palabras y frases simples y relacionan sonidos con letras, pudiendo segmentar los sonidos de una palabra simple y mezclarlos de nuevo.

En cuanto a lo que las maestras realizan para lograr esto, sobre todo intentan apoyar el desarrollo individual de las habilidades lectoras de cada uno/a, ejemplificando cómo pueden segmentarse palabras simples en sonidos y cómo pueden mezclarse para formar palabras, realizando, a su vez, juegos como bingos de letras para desarrollar la correspondencia grafema-fonema o llamándoles por su nombre, segmentando los sonidos. Por otro lado, se les motiva a que recuerden palabras significativas, como su nombre o el de sus amigos.

Se considera que el objetivo lector cuando llegan a esta etapa sería **que leyesen y entendiesen frases simples, usando su conocimiento fónico para decodificar palabras y leerlas en voz alta, demostrando, a su vez, que han comprendido lo leído cuando hablan con otros.**

Centrándonos ahora en la escritura, cabe destacar que hasta los 26 meses consideran que las habilidades de escritura que desarrollarán posteriormente se basan en sus experiencias cuando son bebés. Antes de que puedan escribir necesitan aprender a utilizar el lenguaje oral para comunicarse y solo después, pueden aprender a escribir las palabras que dicen. Los primeros garabatos no se consideran escritura, sino una experiencia física y sensorial que aún no se relaciona con símbolos que comunican significado.

Entre los 22 y los 36 meses distinguen entre las distintas marcas que realizan y las maestras escuchan activamente el significado que le dan a dichas marcas. Es entre los dos años y medio y los cuatro cuando trasladan y encuentran significados en otras marcas o símbolos que observan en otros lugares. Es entonces cuando las maestras deben valorar cuando un niño/a expresa estar escribiendo o cuando reconocen sus propios nombres.

A los cinco años se considera que deben realizar intentos de escribir pequeñas frases y que escriben su propio nombre, utilizando letras claras e identificables para comunicarse y representar algo. A su vez, deben unir los sonidos de las letras y nombrar y/o identificar los sonidos de las letras del abecedario, escuchando y diciendo los sonidos iniciales de distintas palabras, continuando rimas y otorgando un significado a lo que dibujan y escriben. Para ello, las maestras segmentan distintas palabras de forma cotidiana en fonemas, escriben lo que los niños les piden y les muestran cómo hacerlo, realizando muchas veces los puntos para que repasen y les hablan sobre cómo las letras representan los sonidos del habla, ejemplificando desde su propio nombre.

El logro principal en relación a la escritura radicaría en **que utilicen su conocimiento de los sonidos para escribir palabras y que lleguen a escribir frases simples por sí mismos, que puedan ser leídas por ellos y por otros, aunque la correspondencia fonema-grafema no sea correcta.**

En las “*prime areas*” podemos encontrar en el apartado dedicado a la comunicación y el lenguaje tres focos principales, la **escucha y la atención, la comprensión y el habla**, que podríamos considerar como **prerrequisitos para la lectoescritura**, junto con otros aspectos como el **desarrollo social, personal, físico o emocional**. Todas estas competencias tienen sus escalas de logros, actuaciones docentes y características del entorno físico asociadas, si bien, para no extendernos más de lo necesario y con el objetivo de establecer un marco para que el lector/a pueda comprender este sistema educativo, solo vamos a destacar los objetivos principales relacionados con estas tres áreas.

En cuanto a la **escucha y atención**, el objetivo global es que los niños escuchen atentamente en diversas situaciones, anticipando eventos en historias, res-

pondiendo a preguntas, acciones y comentarios y prestando atención a las respuestas de otros, aunque estén realizando otra actividad.

Por otro lado, en relación a la **comprensión**, se considera que los niños deben seguir instrucciones que impliquen varias ideas o acciones y que produzcan preguntas con los pronombres interrogativos “cómo” y “por qué” como respuesta a historias o eventos.

Finalmente, en relación al **habla**, los niños deben expresarse con efectividad, mostrando preocupación por las necesidades del receptor y usando tiempos presentes pasados y futuros con precisión, desarrollando sus propias narraciones y explicaciones a través de la conexión de ideas o situaciones.

Por último, destacar que en el centro emplean los **símbolos Makaton**, una metodología que asocia palabras y acciones a gestos y que se emplea en canciones y para clarificar conceptos a la hora de hablar con los niños/as.

3 OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO

Este Trabajo de Fin de Grado se propone como una investigación de las prácticas lectoescritoras que tienen lugar en un aula de educación infantil, en este caso en Reino Unido.

Con este análisis, y empleando nuestro marco teórico, podremos comparar en qué medida las investigaciones y prácticas reflejadas coinciden con las propias, con los datos obtenidos del aula de Reino Unido, para, de esta manera, poder **(1) identificar el tipo de perfil o de práctica docente imperante, (2) de qué base teórica parten y (3) qué recursos materiales emplean.**

A su vez, nuestra investigación nos permitirá filtrar y explicar otros aspectos relacionados con las prácticas lectoescritoras, dando respuesta a nuestras preguntas de investigación, como pueden ser **(4) cuánto tiempo ocupan las prácticas lectoescritoras a lo largo de la jornada escolar, (5) si hay momentos fijos para trabajar la lectoescritura y (6) qué se hace en esos momentos, (7) si se trabaja**

la lectoescritura de forma integrada o (8) si se pone el mismo énfasis en todos los componentes de la lectoescritura.

4 METODOLOGÍA

4.1 PARTICIPANTES

Este estudio de caso único desarrollado con una metodología basada en las observaciones y entrevistas se ha llevado a cabo en una escuela infantil o *nursery* en Cornualles, Reino Unido, concretamente en un aula interedades, con niños/as de tres y cuatro años.

Tal y como subraya Stake (1998) (citado en Rodríguez y Clemente, 2013), esta metodología permite llevar a cabo una interpretación holística, contextualizada y no reduccionista, de manera que podemos comprobar cómo se produce la enseñanza inicial de la lengua escrita y la alfabetización en un aula de infantil en Reino Unido.

No podemos decir que las observaciones se hayan basado en una única maestra o en un único grupo de niños/as, pues, dependiendo de los días y horas, todos ellos/as varían, al igual que los profesionales de apoyo en el aula o *teacher assistants*, si bien, y a modo de aproximación para que sea más comprensible para el lector, podemos decir que suele haber entre 15 y 20 niños/as y, al menos, tres o cuatro adultos por aula.

4.2 PROCEDIMIENTO, DATOS RECOGIDOS E INSTRUMENTOS

El procedimiento llevado a cabo ha sido la observación rigurosa y sistemática del aula seleccionada para poder filtrar y explicar las prácticas lectoescritoras que se llevan a cabo en esta escuela de Reino Unido, lo que supone el objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado.

Con los datos obtenidos se ha realizado un **análisis macroestructural**, con el que hemos pretendido analizar de forma general y global la organización temporal del aula para reflejar el tiempo que se dedica en tres días determinados a la lec-

toescritura y, a su vez, se ha llevado a cabo un **análisis microestructural**, para exponer y explicar detalladamente los resultados obtenidos en el instrumento de observación de prácticas lectoescritoras, exponiendo tanto los **datos recogidos mediante observación** como mediante **entrevista**.

Para ello, hemos empleado tres instrumentos de recogida de información (Tabla 3).

- En primer lugar, contamos con un **instrumento de observación de prácticas lectoescritoras** (75 preguntas), que se recoge en el ANEXO 1, instrumento que nos permite obtener dos tipos de datos:
 1. Registro mediante observación: (51 preguntas) Observaciones de las prácticas lectoescritoras a través de la respuesta a una serie de preguntas planteadas. **(INSTRUMENTO 1)**.
 2. Registro mediante entrevista: (24 preguntas) Preguntas para responder a través de entrevistas a las docentes. **(INSTRUMENTO 2)**
- En segundo lugar, tenemos el mapa de Actividades Típicas de Aula o A.T.A.s, que nos ayuda a interpretar lo registrado en los otros instrumentos. **(INSTRUMENTO 3)**.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS		
OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS (ANEXO 1)	INSTRUMENTO 1	Instrumento de observación (51 preguntas)
	INSTRUMENTO 2	Entrevistas (24 preguntas)
	INSTRUMENTO 3	Mapa de A.T.A.s

Tabla 3 Instrumentos de recogida de información y análisis de datos. Elaboración propia.

4.2.1 Instrumento de observación de prácticas lectoescritoras (INSTRUMENTOS 1 Y 2)

El instrumento de observación de prácticas lectoescritoras ha sido elaborado de forma colaborativa con una alumna que sigue la misma línea temática de este Trabajo de Fin de Grado (dirigido por el grupo LEAD del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria). De esta forma y con la ayuda y dirección de nuestras tutoras, hemos progresado en un proceso de elaboración grupal e individual iniciado con la formulación de preguntas individuales y aspectos que despertasen nuestra curiosidad sobre prácticas relativas a la aproximación a la lectura y escritura en educación infantil, es decir, preguntas relevantes para analizar lo que las docentes organizan y hacen para que el alumnado se acerque a la lectoescritura.

Una vez realizada esta tarea de reflexión individual, procedimos a elaborar nuestro primer documento conjunto, en el que tuvimos que integrar las preguntas de ambas, unificando las similares y dándolas un sentido. Posteriormente, de manera individual, ampliamos y mejoramos el documento conjunto con aportaciones de autores y autoras especializados en el análisis de prácticas lectoescritoras en educación infantil. En este caso empleando el trabajo de González, Buisán, y Sánchez (2009), integrando los ítems que plantean con los de nuestro documento conjunto. Posteriormente generamos nuestro segundo documento conjunto a partir de los dos documentos individuales que el paso anterior había generado.

A su vez, y con este segundo documento conjunto, integramos de nuevo las aportaciones de Rodríguez y Clemente (2013), quienes presentan un cuestionario formado por categorías observacionales, en nuestro instrumento de observación de prácticas lectoescritoras.

Finalmente, elaboramos el tercer documento conjunto en base a la comparación de los documentos individuales resultantes del paso anterior.

El objetivo de este proceso era la producción de un instrumento de observación de prácticas lectoescritoras que nos permitiese recoger la información necesaria para definir el tipo de perfil (situacional, instruccional o multidimensional) imperante en el aula.

Como puede observarse en el ANEXO 1, este instrumento de observación de prácticas lectoescritoras está dividido en siete apartados relacionados con los elementos curriculares, incluyendo los objetivos, competencias, contenidos, evaluación, metodología, recursos y, a su vez, un apartado con preguntas de carácter más general; incluyendo preguntas que, de manera más directa o indirecta están relacionadas con cómo se entienden las prácticas lectoescritoras por parte de los docentes.

A su vez, la distinción que puede observarse entre preguntas orientadas a responder mediante observación (**INSTRUMENTO 1**), enmarcadas en celdas de color blanco, y preguntas orientadas a ser respondidas mediante entrevista (**INSTRUMENTO 2**), enmarcadas en celdas de color azul (I.II. 1-3, pg. 84), (II. 1-2, pg. 85), (III. 1-3, pg. 85-87), (V. 1-2, 7, 15-16, 23, 27-29, 37-38, 40-41, pg. 91-110), (VI. 4, pg. 112) y (VII. 3 y 7, pg. 114 y 116), se ha determinado en relación a las informaciones que éstas plantean, de forma que hay ciertos datos que, al no haber estado desde principios de curso o en sus momentos de planificación, no conocíamos y que, a su vez, pueden ser más enriquecidas por sus propias palabras y/o no pueden responderse mediante mera observación directa.

A lo largo de este trabajo, y de forma sintética que nos permita localizar las preguntas y categorías correspondientes a cada temática que comentemos, emplearemos la siguiente categorización entre paréntesis: en primer lugar colocaremos el número romano de la categoría a la que estamos haciendo referencia, en segundo lugar la pregunta o el intervalo de preguntas a las que estamos dando respuesta y, en tercer lugar, la página o rango de páginas en la que éstas se encuentran recogidas. Un ejemplo de la categorización anterior es el siguiente: (V. 15-20, pg. 99-100)

Destacar que dichas entrevistas se han realizado a lo largo de la jornada lectiva, sin la opción de ser grabadas, por lo que los testimonios y las ideas fundamentales que iban apareciendo se recogieron en un cuaderno para, posteriormente, ser transcritas en el instrumento de observación de prácticas lectoescritoras.

A continuación, recogemos en la Tabla 4 las categorías principales que conforman dicho instrumento de observación de prácticas lectoescritoras.

CATEGORÍAS GENERALES QUE CONFORMAN EL INSTRUMENTO 1 DE OBSERVACIÓN
I PREGUNTAS DE CARÁCTER GENERAL
I. I Preguntas referidas a la importancia concedida a las prácticas lectoescritoras
I. II Preguntas referidas a las creencias acerca de las prácticas lectoescritoras
II COMPETENCIAS: Son aspectos generales que integran saber conocimientos, saber hacer algo con ellos, (saber usarlos), y saber ser; Integración de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes.
III OBJETIVOS: Especifican logros vinculados a las competencias, sirve para saber para qué se hacen en el aula las cosas que se hacen.
IV CONTENIDOS: Incluye qué aspectos de la lectoescritura o relacionados con ello se trabajan.
V METODOLOGÍA: Hace referencia al cómo se trabajan las competencias, los objetivos y los contenidos relacionados con la lectoescritura.
VI RECURSOS: Se trata de los materiales físicos con los que se trabaja la lec-

toescritura.

VII EVALUACIÓN: Aspectos en los que nos fijamos para saber si se han cumplido los objetivos; indicadores e instrumentos que nos permiten saber si los niños han logrado los objetivos que queríamos que logaran

Tabla 4 Categorías generales que conforman el instrumento de observación de prácticas lectoescritoras. Elaboración propia.

4.2.2 Mapa de A.T.A.S (INSTRUMENTO 3)

Para organizar las observaciones y tiempos del aula, se ha empleado el análisis de las Actividades Típicas del Aula (A.T.A. a partir de ahora) (INSTRUMENTO 3) presentado por Rodríguez y Clemente (2013), que son definidas por estas mismas autoras como grupos de grandes acciones que forman una sesión de clase, permitiendo valorar los tiempos y momentos que se dedican a la enseñanza de la lectoescritura y, a partir de estas A.T.A.s, se ha podido realizar un análisis más meticuloso basado en las tareas realizadas en dichas A.T.A.s.

Este mapa de A.T.A.s nos sirve para analizar e interpretar lo registrado con los instrumentos 1 y 2 a la hora de realizar su análisis.

En cuanto al procedimiento de análisis, para llevar a cabo un **análisis cualitativo** y concretar el mapa de A.T.A.s, y en contraposición a la teoría de Smolkowski y Gunn (2012), quienes establecen que, con tres observaciones, es posible obtener un mapa general de la práctica de un docente, hemos realizado las observaciones durante dos semanas. Esto es debido a que las prácticas en esta escuela no son estables en el tiempo y varían dependiendo del día y semana; obteniendo como resultado las observaciones de tres días distintos que se han seleccionado como significativos por la presencia de las tareas que se llevan a cabo en éstos en otros días. Estas primeras observaciones se recogen en la categoría (I.I. pg. 82-84) del instrumento de observación de prácticas lectoescritoras, pues dichas preguntas han guiado estos registros de datos y, a

su vez, las observaciones consiguientes se plantean y dan respuesta a las preguntas del resto de categorías.

Por otro lado, también se desarrollará un **análisis cuantitativo** que nos permitirá conocer el porcentaje de tiempo diario destinado a las prácticas lectoescritoras.

Debido a la privacidad de los menores no fue posible registrar las sesiones en vídeo, por lo que la metodología ha radicado en la observación directa.

5 RESULTADOS

A continuación, con los datos que hemos obtenido, vamos a realizar dos análisis distintos, un **macroanálisis** de la organización temporal del aula (INSTRUMENTO 3), es decir, el mapa de A.T.A.s, y un **microanálisis** en el que desglosaremos los distintos datos obtenidos a través de las observaciones (INSTRUMENTO 1) y de las entrevistas (INSTRUMENTO 2) utilizando dicha información del aula,

5.1 ANÁLISIS MACROESTRUCTURAL

5.1.1 Mapa de A.T.A.s

Las tareas resultantes en el mapa de A.T.A.s (Tabla 5), que han sido obtenidas a partir de dar respuesta a las preguntas planteadas en la categoría “I PREGUNTAS GENERALES” del instrumento de observación de prácticas lectoescritoras (l. pg. 82-84 en ANEXO 1), y que, a nuestro juicio corresponden a aquellas en las que la lectoescritura tiene un papel activo de manera directa o indirecta, son expuestas y desarrolladas a continuación, de forma que los apartados con líneas gruesas y sombreados corresponden a momentos en los que no se trabaja la lengua escrita, por ejemplo, los momentos de “snack” o de recoger.

Cabe destacar que, en los momentos de juego libre, los que más peso y tiempo ocupan en la jornada, aunque no se trabaje de forma dirigida la lectoescritura, son momentos en los que se está produciendo un aprendizaje significativo de ésta, pues se procura que el propio entorno y espacio físico sea estimulante para ello.

Por otro lado, los títulos de cada columna, “día 1”, “día 2”, y “día 3”, hacen referencia a las observaciones de tres días diferentes en la misma clase.

Como se puede distinguir, no hay un único momento destinado a la lectoescritura, si bien, a través de las respuestas del instrumento de observación

de prácticas lectoescritoras podrá comprenderse mejor el por qué y la manera en la que ésta está presente en la escuela.

Tal y como hicieron Rodríguez y Clemente (2013), hemos observado y contabilizado la proporción de tiempo destinado a la lectoescritura del total de la jornada (Tabla 14), aunque las características del centro en el que nos encontramos, en el que, como hemos comentado, priman por encima de todas las demás las horas de juego libre, han generado que hablemos de una estimación y/o aproximación.

A continuación, se presenta el mapa de A.T.A.s, y, posteriormente, procederemos a la definición y/o explicación de aquellos grandes momentos en los que se trabaja la lectoescritura de forma global. Acompañando a esta última se aportará una relación de actividades concretas (Tablas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) estructurada en objetivos, contenidos o aspectos de la lectura y/o de la escritura que se trabajan, naturaleza de lo que se ha hecho, clasificación de la tarea, actividad o ejercicio, papel de el/la maestra/o y de los niños/as, tipo de agrupamiento, espacio en el que se realiza, evaluación y, finalmente, tiempo que se destina a su realización, empleando la Plantilla de fichas de actividades proporcionada por Melero, Ángeles, Grupo LEAD (2018), Universidad de Cantabria (ANEXO 2).

Destacar que en esta relación de actividades se recoge en algunas que el rol de la maestra es pasivo, si bien, este rol se plantea desde la perspectiva de que ésta no interviene directamente cuando se realiza la actividad ni la lidera. Sin embargo, tiene un rol completamente activo y fundamental, pues es la que crea el contexto y ambiente de aprendizaje preparado.

5.1.2 Descripción del mapa de A.T.A.s

MAPA DE A.T.A.s		
DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3
A.T.A. 1 LLEGADA Y SELECCIÓN DE LIBRO 5'	A.T.A. 1 LLEGADA Y SELECCIÓN DE LIBRO 5'	A.T.A. 1 LLEGADA Y SELECCIÓN DE LIBRO 5'
A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 45'	A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 45'	A.T.A. 2. JUEGO LIBRE 45'
A.T.A. 3 RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 10'	A.T.A. 6 RECOGER 5'	A.T.A. 6 RECOGER 10'
A.T.A. 4 LECTURA EN GRUPO 15'	A.T.A. 3 RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 5'	A.T.A. 3. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE 10'
A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 90'	A.T.A.10 ACTIVIDAD EXPERIMENTACIÓN 15'	A.T.A. 4 LECTURA EN GRUPO 15'
A.T.A. 5 SNACK 10'	A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 85'	A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 45'
A.T.A. 6 RECOGER 10'	A.T.A. 5 SNACK 35'	A.T.A. 5 SNACK 15'
A.T.A. 7 LECTURA AUTÓNOMA 5'	A.T.A. 6 RECOGER 5'	A.T.A. 6 RECOGER 5'
A.T.A. 8 COMIDA 40'	A.T.A. 7. LECTURA AUTÓNOMA 10'	A.T.A. 7 LECTURA AUTÓNOMA 5'
A.T.A. 9 CANCIONES 10'	A.T.A. 9 CANCIONES 20'	A.T.A. 8 COMIDA 40'
A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 150'	A.T.A. 5. SNACK 15'	A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 50'
A.T.A. 5 SNACK 10'	A.T.A. 8 COMIDA 50'	A.T.A. 6 RECOGER 5'
A.T.A. 4 LECTURA EN GRUPO 20'	A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 110'	A.T.A. 4. LECTURA EN GRUPO 10'
	A.T.A. 9 CANCIONES (VISITA FAMILIAS) 15'	A.T.A. 2 JUEGO LIBRE 90'
		A.T.A. 5 SNACK 30'
		A.T.A. 6. RECOGER 10'
		A.T.A. 7 LECTURA AUTÓNOMA 10'
		A.T.A. 4. LECTURA EN GRUPO 20'

Tabla 5 Mapa A.T. A. s. Elaboración propia.

- **A.T.A. 1: LLEGADA Y SELECCIÓN DE LIBRO:** actividad de inicio del día con la familia con el fin de incentivar la lectura en el hogar.

ACTIVIDAD número 1: INTERCAMBIO DE LIBRO		A.T.A. 1: Llegada y selección de libro
1	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Promover la colaboración familia-escuela.</i> - <i>Fomentar la lectura en familia.</i> - <i>Crear conciencia sobre la importancia de la lectura.</i> 	
2	<p>Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Literatura infantil.</i> - <i>Lectura en familia.</i> 	
3	<p>Naturaleza de lo que se ha hecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Este momento se plantea como una rutina para incentivar al alumnado y a su familia a leer cada día de forma conjunta, para que, independientemente de si pueden permitirse comprar libros o no, puedan tener un acceso diario y gratuito a ellos.</i> 	
4	<p>Tarea, actividad o ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Esta actividad es la primera que realizan en la escuela cada día, de forma que, nada más entrar, van con la persona que le lleva a la escuela a cambiar el libro que se llevaron el día anterior por otro nuevo al rincón de biblioteca. La persona que acompaña al niño/a debe firmar en un papel para que conste que ha devuelto el libro que cogió el día anterior.</i> 	
5	<p>Papel de la profesora/niños-as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La docente tiene un papel pasivo, es una rutina estandarizada que las familias realizan con sus hijos/as sin necesidad de la presencia de la primera.</i> - <i>Los niños/as y sus familias tienen un papel activo, sobre todo el niño/a, que es el encargado de dejar el libro del día anterior y elegir su nueva lectura.</i> 	
6	<p>Agrupamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Individual.</i> - <i>Familia-escuela.</i> 	

7	Espacio en el que se realiza: - <i>Rincón de biblioteca.</i>
8	Recursos: - <i>Persona que ha acompañado al niño/a la escuela.</i> - <i>Cuentos.</i> - <i>Hoja de firmas.</i>
9	Evaluación: - <i>No se evalúa.</i>
10	Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: 3-5 minutos.

Tabla 6 ACTIVIDAD número 1: INTERCAMBIO DE LIBRO. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.

- **A.T.A. 2: JUEGO LIBRE:** como hemos comentado, el juego libre prima sobre cualquier otra actividad en la vida del aula. Los niños tienen acceso constante al jardín y pueden decidir en qué estancia quieren estar. Cada día suele haber ambientes preparados y, dependiendo del día, podemos encontrar en la mesa de experimentación fideos cocidos, pinzas y cuencos para hacer transvases (ejercitando la psicomotricidad fina con el movimiento de la pinza y, por lo tanto, la grafomotricidad), podemos encontrar puzzles de letras, castillos de tela, instrumentos musicales... teniendo, a su vez, acceso a todo el resto de materiales y libros, que usan cuando quieren. En estos momentos las maestras también juegan con ellos y, dependiendo del niño/a realizan actividades más orientadas a la lectoescritura o no, leyendo en estos tiempos, también, cuentos a todos aquellos que lo piden. Asimismo, las maestras aprovechan para trabajar con ellos los *learning journey* o diarios de aprendizaje, para lo que transcriben sus narraciones orales.

ACTIVIDAD número 2: Trasvases con pinzas		A.T.A.2: Juego libre
1	Objetivo: - <i>Desarrollar la psicomotricidad fina y grafomotricidad. (fuerza, pren-</i>	

	<i>sión, agarrado...)</i>
2	Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja: - <i>Grafomotricidad</i>
3	Naturaleza de lo que se ha hecho: - <i>Esta tarea se plantea como un ambiente preparado dentro del juego libre, de forma que los niños/as pueden decidir si quieren realizarla o no, es una propuesta. Ellos mismos tienen que descubrir cuál es su propósito y cómo orientar la actividad, no hay una maestra que la dirija.</i>
4	Tarea, actividad o ejercicio: - <i>En la mesa de experimentación se colocan fideos cocidos, cuencos, y pinzas de madera, de forma que los niños/as tienen que agarrar las pinzas y hacer fuerza para cerrarlas y atrapar los fideos y, así, ir traspasándolos a los cuencos.</i>
5	Papel de la profesora/niños-as: - <i>La maestra tiene un papel pasivo, crea el ambiente preparado y no interviene más.</i> - <i>Los niños/as tienen un papel activo, pues deciden cómo realizan la actividad, cuándo, si quieren o no realizarla...</i>
6	Agrupamiento: - <i>Individual.</i> - <i>Grupos</i>
7	Espacio en el que se realiza: - <i>Mesa de experimentación.</i>
8	Recursos: - <i>Fideos.</i> - <i>Pinzas.</i> - <i>Cuencos.</i> - <i>Mesa experimentación.</i>
9	Evaluación: - <i>No hay una evaluación.</i> - <i>En el caso de que haya algún niño/a específico del que quiera obser-</i>

	<i>vase esta habilidad prensora o de agarrado se realiza una observación en su diario de aprendizaje.</i>
10	Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: <i>variable, cada niño/a puede decidir el tiempo que quiere estar realizando esta actividad.</i>

Tabla 7 ACTIVIDAD número 2: *Trasvases con pinzas. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.*

ACTIVIDAD número 3: “Learning journey” o diario de aprendizaje		A.T.A.2: Juego libre
1	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Compartir con las familias los aprendizajes y logros de los niños/as.</i> - <i>Transcribir y dar valor a las narraciones de los niños/as.</i> - <i>Promover el lenguaje oral de los niños/as y que identifiquen eventos y situaciones y las describan.</i> 	
2	Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lenguaje oral (expresión, narración...)</i> 	
3	Naturaleza de lo que se ha hecho: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Es una tarea, puesto que no hay una solución correcta, cada niño narra unos hechos y describe unas imágenes diferentes.</i> 	
4	Tarea, actividad o ejercicio: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Consiste en recortar, pegar y describir una serie de fotografías en las que ellos mismos salen realizando actividades o mostrando alguna cosa. La maestra conversa con ellos acerca del momento representado y transcribe sus palabras en burbujas de conversación. Así, cuando su familia viene al colegio o cuando lo lleva a casa, es más fácil mostrar las cosas que hace en el colegio.</i> 	
5	Papel de la profesora/niños-as: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tanto el niño/a como el maestro tienen un papel activo, pues la maestra es la que transcribe las frases del niño y promueve su lenguaje oral, encaminando su atención mediante preguntas hacia unos u otros aspectos de la fotografía. Si bien, el niño/a también es activo, pues es el productor del discurso y autorregulador de su acto comu-</i> 	

	<i>nicativo.</i>
6	Agrupamiento: - <i>Individual, maestro-alumno/a</i>
7	Espacio en el que se realiza: - <i>En la mesa/en el suelo... (depende del día)</i>
8	Recursos: - <i>Learning journey o diario de aprendizaje (cuaderno de páginas negras y tapas de distintos colores, con la foto y el nombre del niño en la portada junto al logo del colegio)</i> - <i>Bolígrafo plateado.</i> - <i>Maestra.</i>
9	Evaluación: <i>Si el niño con el que se está realizando la actividad muestra alguna producción significativa que se encuentra pautada como objetivo individual, se recoge el logro en el cuaderno de observaciones de este niño/a de la maestra.</i>
10	Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: 10-15 min.

Tabla 8 ACTIVIDAD número 4: "Learning journey" o diario de aprendizaje. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.

- **A.T.A. 4: LECTURA EN GRUPO:** Ya sea en pequeño o en gran grupo, las maestras leen un cuento, a veces relacionado con algún acontecimiento que haya ocurrido, por ejemplo, sobre la nieve. Cuidan mucho el lenguaje corporal y bucofacial, siendo muy expresivas y alternando distintas voces. En algún caso se describen las portadas y contraportadas, se hace alusión a los sentimientos y emociones de los personajes y se anima a realizar inferencias sobre el vocabulario y metáforas que aparecen, buscando, a su vez, que realicen predicciones. Por otro lado, hay un grupo determinado que no tiene el lenguaje oral demasiado desarrollado con el que suelen trabajar de forma aislada en estos momentos en la "sensory room", para evitar distracciones, a través de cuentos específicos, buscando sus respuestas orales.

ACTIVIDAD número 4: Leemos juntos		A.T.A.4: Lectura en grupo
1	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Disfrutar de un cuento.</i> - <i>Favorecer el desarrollo del gusto por la lectura.</i> - <i>Acercar el lenguaje escrito al alumnado.</i> 	
2	Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lenguaje oral (expresión, narración...)</i> - <i>Lenguaje escrito.</i> 	
3	Naturaleza de lo que se ha hecho: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Es una tarea, puesto que no hay una solución correcta, los niños disfrutaban de un cuento que narra la maestra.</i> 	
4	Tarea, actividad o ejercicio: <ul style="list-style-type: none"> - <i>El alumnado se sienta en la alfombra en torno a la maestra y esta narra un cuento de su propia elección, ajustándose a veces a algún acontecimiento que haya ocurrido o que vaya a ocurrir.</i> 	
5	Papel de la profesora/niños-as: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tanto el niño/a como el maestro tienen un papel activo, pues la maestra es la que narra y transmite el mensaje escrito, tanto a través el lenguaje verbal como del no verbal y el niño, aunque desde un estado más pasivo, debe focalizar su atención y sus mecanismos de comprensión para comprender aquello que está siendo narrado.</i> 	
6	Agrupamiento: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gran grupo.</i> 	
7	Espacio en el que se realiza: <ul style="list-style-type: none"> - <i>En la alfombra.</i> 	
8	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuento</i> - <i>Maestra.</i> 	
9	Evaluación: <i>No se plantea una evaluación específica.</i>	
10	Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: 10-15 min.	

Tabla 9 ACTIVIDAD número 7: Leemos juntos. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.

- **A.T.A. 7: LECTURA AUTÓNOMA:** La maestra pone música suave y los niños saben que es hora de elegir un libro y ponerse a ojearle tranquilamente en el suelo, de forma individual y durante unos cinco minutos.

ACTIVIDAD número 5: Hora de leer		A.T.A.7: Lectura autónoma
1	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Promover la lectura autónoma. - Buscar el contacto individualizado del niño/a con el lenguaje escrito. 	
2	Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura autónoma. - Literatura infantil. 	
3	Naturaleza de lo que se ha hecho: <ul style="list-style-type: none"> - Es una tarea de lectura autónoma, no se busca que los niños lean con exactitud lo que pone en el libro, simplemente que tengan un contacto con el lenguaje escrito y con el acto lector. 	
4	Tarea, actividad o ejercicio: <ul style="list-style-type: none"> - Para llevar a cabo esta actividad, se pone música relajante y los niños, automáticamente pues ya lo tienen automatizado, van a elegir un cuento al rincón de biblioteca y se tumban/sientan en el suelo a ojearle. 	
5	Papel de la profesora/niños-as: <ul style="list-style-type: none"> - El protagonismo y rol activo recae en los niños/as, pues las maestras, mientras esto ocurre, recogen la clase. 	
6	Agrupamiento: <ul style="list-style-type: none"> - Colectiva (todo el aula). - Grupos de cuatro niños-as. 	
7	Espacio en el que se realiza: <ul style="list-style-type: none"> - En la alfombra. 	

8	Recursos: - <i>Cuentos.</i>
9	Evaluación: - <i>No hay una evaluación, en estos momentos ni siquiera se presta demasiada atención; las maestras están acabando de recoger/preparar la siguiente actividad.</i>
10	Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: 5-10 minutos.

Tabla 10 ACTIVIDAD número 5: Hora de leer. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.

- **A.T.A. 8: COMIDA:** Durante las comidas los niños/as tienen un plato en cada mesa en el que hay cuchillos especiales para que corten, tijeras, botellines de leche de rosca... de forma que, promoviendo su autonomía, también trabajan de forma indirecta la psicomotricidad fina y, por consiguiente, la grafomotricidad. Por lo tanto, podríamos considerarlas como actividades precursoras.

- **A.T.A. 9: CANCIONES Y CANCIONES (VISITA FAMILIAS):** Las canciones ocupan muchos momentos en la vida del aula, muchas veces acompañadas de movimientos con las manos, con la lengua y con el cuerpo, orientados a su estimulación y, por ello, al desarrollo de la psicomotricidad fina y/o gruesa y de la grafomotricidad y los movimientos fonoarticulatorios, y, también, implican el desarrollo de la conciencia fonológica con rimas, repeticiones y trabalenguas. Cada martes hay dos horarios en los que las familias pueden acudir al aula a cantar con los niños/as.

ACTIVIDAD número 6: ¡A cantar!		A.T.A.9: Canciones y canciones (visita familias)
1	Objetivo: - <i>Favorecer la expresión oral y el desarrollo del discurso.</i> - <i>Trabajar la psicomotricidad fina.</i>	

2	<p>Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Grafomotricidad (psicomotricidad fina).</i> - <i>Desarrollo del lenguaje oral.</i>
3	<p>Naturaleza de lo que se ha hecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estaríamos ante una tarea, puesto que, aunque se base en cantar canciones y realizar gestos, cada niño/a puede realizarlo a su manera, el objetivo no es que se haga todo tal cual, sino que se haga.</i>
4	<p>Tarea, actividad o ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Consiste en realizar cantar distintas canciones, ya sea a través de sacar distintos objetos de una bolsa asociados a determinadas canciones e ir cantándolas a medida que van descubriéndose o a petición individual de cada niño/a.</i> - <i>Cada canción va acompañada de unos gestos con las manos y los dedos que implican su control.</i>
5	<p>Papel de la profesora/niños-as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La maestra tiene un papel más activo, pues es la que lidera la letra de las canciones para que los niños/as sigan un tiempo, ritmo y letra determinado, al igual que les recuerda los gestos que deben realizar; actúa como modelo.</i> - <i>Los niños tienen un papel activo en cuanto a seleccionar las canciones, ya sea a petición o sacando un objeto de una bolsa por turnos.</i>
6	<p>Agrupamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Colectiva (todo el aula).</i>
7	<p>Espacio en el que se realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>En la alfombra.</i>
8	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Maestra.</i> - <i>Variante: bolsa con objetos.</i>
9	<p>Evaluación: <i>Si el niño con el que se está realizando la actividad muestra alguna producción significativa que se encuentra pautada como objetivo individual, se recoge el logro en el cuaderno de observaciones de este ni-</i></p>

	<i>ño/a de la maestra.</i>
10	Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: 10-15 minutos.

Tabla 11 ACTIVIDAD número 6: ¡A cantar! Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.

- **A.T.A. 10: ACTIVIDAD EXPERIMENTACIÓN:** Actividades orientadas a lo sensorial, ya sea en la “*sensory room*”, en la que hay una mesa de luz en la que colocamos letras, números y formas, o en otros espacios.

ACTIVIDAD número 7: Letras y números en la mesa de luz		A.T.A.10: Actividad de experimentación
1	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Promover que reconozcan y diferencien letras y números.</i> - <i>Captar su interés y motivación a través de lo sensorial.</i> 	
2	Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reconocimiento de los morfemas y fonemas</i> - <i>Reconocimiento de los morfemas que se encuentran en su nombre.</i> - <i>Diferenciación de los morfemas, formas y números.</i> 	
3	Naturaleza de lo que se ha hecho: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Puede considerarse como un ejercicio, pero no hay presión por que se llegue a un resultado correcto. Se pretende que disfruten de la actividad.</i> 	
4	Tarea, actividad o ejercicio: <ul style="list-style-type: none"> - <i>En la “sensory room” se colocan distintos números, letras y formas translúcidos y de colores en una mesa de luz y los niños/as se sitúan a su alrededor para mirarlos, tocarlos, realizar comentarios sobre ellos...</i> 	
5	Papel de la profesora/niños-as: <ul style="list-style-type: none"> - <i>El niño/a tiene un papel activo, pues es el encargado de interactuar con los distintos elementos expuestos en la mesa de luz, la maestra</i> 	

	<i>adquiere un papel pasivo y dirige, matiza o guía sus observaciones y comentarios.</i>
6	Agrupamiento: - <i>Grupos de cinco niños-as. (depende del día)</i>
7	Espacio en el que se realiza: - <i>“Sensory room”</i>
8	Recursos: - <i>Maestra.</i> - <i>Mesa de luz.</i> - <i>Letras, formas y números.</i>
9	Evaluación: - <i>Se realizan anotaciones de comentarios, observaciones o comportamientos que puedan resultar interesantes de algunos niños/as.</i>
10	Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: 10-15 min.

Tabla 12 ACTIVIDAD número 3: Letras y números en la mesa de luz. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.

ACTIVIDAD número 8: Experimentamos con las manos		A.T.A.2: Juego libre
1	Objetivo: - <i>Lograr que los niños sepan trazar mejor alguna letra.</i> - <i>Conseguir que desarrollen control sobre sus dedos y el espacio.</i> - <i>Favorecer una experiencia sensorial.</i> - <i>Variante con plastilina: trabajar la fuerza y motricidad fina.</i>	
2	Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja: - <i>Grafomotricidad.</i> - <i>Control del espacio.</i> - <i>Escritura del nombre propio.</i> - <i>Movimiento de prensión y fuerza.</i>	

3	<p>Naturaleza de lo que se ha hecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Es una tarea o ambiente preparado propuesto, de forma que no hay un resultado correcto, el objetivo es que experimenten.</i>
4	<p>Tarea, actividad o ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Para llevar a cabo esta actividad, se coloca en la mesa de experimentación del aula harina, arena, espuma de afeitador, pintura acrílica... para que en los momentos de juego libre experimenten con ello.</i> - <i>Si la maestra se da cuenta de que los niños están utilizando ese ambiente preparado les suele incitar a realizar carreteras con los dedos, a escribir la inicial de su nombre o su nombre entero, a encontrar escondidas entre la espuma letras...</i>
5	<p>Papel de la profesora/niños-as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La maestra se encarga de preparar el ambiente y de proponer opciones de juego para los niños, pero el papel activo lo tienen estos últimos.</i>
6	<p>Agrupamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Grupos de cuatro o cinco niños-as.</i>
7	<p>Espacio en el que se realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>En la mesa de experimentación del aula.</i>
8	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Espuma de afeitador / harina / arena / pintura acrílica / plastilina...</i> - <i>Mesa de experimentación</i> - <i>Letras</i> - <i>La maestra para prepararlo</i>
9	<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si el niño con el que se está realizando la actividad muestra alguna producción significativa que se encuentra pautada como objetivo individual, se recoge el logro en el cuaderno de observaciones de este niño/a de la maestra.</i>
10	<p>Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: 10-15 minutos.</p>

Tabla 13 ACTIVIDAD número 7: Experimentamos con las manos. Elaboración propia en base a la plantilla de Melero, Ángeles, Grupo LEAD. Universidad de Cantabria.

5.1.3 Distribución cuantitativa de los tiempos del mapa de

A.T.A.s

Con los datos anteriores, recogidos en las A.T.A.s y fichas de actividades, podemos reflejar en la Tabla 14 una estimación de los tiempos que se han dedicado a las prácticas lectoescritoras durante los días 1, 2 y 3 contemplados en el Mapa de A.T.A.s (Tabla 5). Estos datos nacen de las respuestas del instrumento 1, concretamente de las preguntas de carácter general (I.I. 1-2, pg. 82-84, ANEXO 1). Con esto pretendemos exponer la proporción de tiempo diario dedicado a la lectoescritura en base al número diario de horas que los niños pasan en el colegio.

Como puede observarse, la proporción de tiempo destinado a actividades lectoescritoras es similar durante los tres días, con una media de 35,87%, es decir, que, de media, el 35,87% del tiempo se dedica a actividades lectoescritoras. Si bien, como hemos subrayado, estos tiempos pueden variar mucho, especialmente dependiendo del niño/a, pues al imperar los momentos de juego libre en la rutina escolar cada uno puede decidir qué hacer, por lo que algunos dedicarán más tiempo a este tipo de actividades y otros menos.

Por ello, en la Tabla 14 recogemos en una columna el “Nº de horas a restar”, del A.T.A 2 “juego libre” (JL) y del A.T.A 8 “comida” (C), puesto que hemos considerado que no todo el tiempo dedicado a cada actividad implica el trabajo de la lectoescritura, lo cual condicionaría los porcentajes referidos al tiempo total de trabajo de la lectoescritura. Como en estos periodos no puede medirse qué cantidad de tiempo dedica cada niño/a de forma libre a trabajar la lectoescritura, de forma directa o indirecta, hemos supuesto que de cada 30’ se dedican 10’ a esta temática, en el caso del juego libre (JL), y que por cada periodo de comida se dedican 5’ al trabajo de la grafomotricidad (desenroscar tapones, hacer fuerza para cortar con el cuchillo...). En consecuencia, en el “Nº de horas a restar”, establecemos el tiempo que debe sustraerse del “Nº de horas lectoescritura globales”, obteniendo el resultado en “Nº de horas lee. ajustados”.

Relacionando este porcentaje con el obtenido por Rodríguez y Clemente (2013) en su estudio sobre la proporción de tiempo dedicado a la lectoescritura durante tres sesiones, cabe destacar que, de media, el 55% del tiempo se destinó a trabajar esta última, siendo unos resultados superiores a los obtenidos en este estudio.

TIEMPO DEDICADO A ACTIVIDADES DE LECTOESCRITURA					
	Nº ho- ras/día	Nº horas lec- toescritura globales	Nº horas a restar	Nº horas lee. ajus- tados	% Trabajo diario dedi- cado a la lectoescritura
Día 1	7º	5º 55'	3º10' (JL) 35' (C)	2º 10'	30.95%
Día 2	7º	6º 20'	2º,40' (JL) 45' (C)	2º 55'	41.67%
Día 3	7º	5º 35'	2º 33' (JL) 35' (C)	2º 27'	35%
MEDIA TOTAL					35,87%

Tabla 14 Tiempo dedicado a actividades de lectoescritura. Elaboración propia.

5.2 ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL

En este análisis microestructural procedemos a exponer, integrar y desarrollar los datos y resultados obtenidos mediante el INSTRUMENTO 1 y el INSTRUMENTO 2, es decir, emplearemos e integraremos las observaciones y entrevistas que se contemplan en el instrumento de observación de prácticas lectoescritoras con las categorías elaboradas por Rodríguez y Clemente (2013), que hemos adaptado y extendido. La tabla que presentamos a continuación (Tabla 15) supone la integración de nuestros instrumentos de observación con las categorías de Rodríguez y Clemente (2013), que, a su vez, nos sirvieron para elaborar nuestro instrumento de observación de prácticas lectoescritoras.

Esta tabla es un esquema que pretende resumir y hacer visual lo que comentaremos posteriormente, especificando en cuatro columnas si la práctica se realiza (Sí), si no se realiza (No), si se ha presenciado su realización de forma ocasional, una o dos veces (1/2), o si no se ha observado (N.O.). En dicha tabla se presentan en celdas verdes aquellas categorías extraídas directamente de

Rodríguez y Clemente (2013) y en celdas blancas aquellas que se han añadido a partir de nuestro instrumento de observación de prácticas lectoescritoras.

RESUMEN DE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS		Sí	No	1/2	N.O.
1. Funciones del lenguaje escrito					
Comunicarse con otros	Comunicarse por escrito con otros	X			
	Leer para otros	X			
Leer por placer	Narrar textos	X			
	Crear textos de forma oral y escrita	X			
Obtener conocimiento e información	Adquirir conocimientos				X
	Seguir instrucciones			X	
	Recordar (notas)			X	
2. Lenguaje escrito como sistema de representación					
Juego simbólico	Mimo		X		
	Representaciones teatrales		X		
	Juego de roles en rincones	X			

	Visualizadores fonéticos o gestos	X			
Dibujo	Expresar a través de imágenes	X			
	Leer e interpretar imágenes	X			
Lenguaje oral	Desarrollo léxicosemántico	X *discurso oral			
	Desarrollo morfosintáctico	X *discurso oral			
	Desarrollo fonético	X			
3. Enseñanza del código					
Habilidades metalingüísticas	Conciencia léxica	X			
	Conciencia silábica		X		
	Conciencia fonológica	X			
Enseñanza explícita del código	Enseñar el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema	X			
	Enseñar las letras		X		
	Enseñar a formar sílabas		X		
	Enseñar palabras	X			

	Enseñar frases		X		
	Enseñar textos		X		
4. Comprensión textual					
Activar conocimientos previos				X	
Interpretación del texto	En el nivel de la microestructura			X	
	En el nivel de la macroestructura			X	
	Conocimientos sobre textos			X	
Procesos de autorregulación	Planificar			X	
	Supervisar las dificultades durante la lectura	X			
	Evaluar lo comprendido			X	
5. Grafomotricidad					
Dominar la presión necesaria para el trazo		X			
Ejercitar el trazado de las letras		X			
Aprender la direccionalidad del trazo					X
6. Evaluación					
Evaluar antes de comenzar las prácticas lectoescritoras		X			

Reparar en la fluidez y exactitud lectora		X		
Reparar en la buena/mala letra		X		
Reparar en la comprensión			X	
Corregir en voz alta los errores		X		
Promover la autoevaluación del alumnado		X		
7. Recursos				
Trabajar con cuadernos de editoriales / libros		X		
Presencia de espacios específicos para la lectoescritura	X			
Permitir al alumnado utilizar goma de borrar	X			
8. Colaboración familia-escuela				
Se plantean actividades para que las familias compartan el aprendizaje lectoescritor de sus hijos	X			
Se ofrecen pautas a las familias sobre cómo ayudarles en este proceso	X			
9. Tipos de prácticas docentes en el aula				
Se emplea un método mixto	X			
Se empieza a escribir en minúsculas	X			
Se coordina con la escuela primaria		X		
Se parte del propio nombre	X			
Se agrupa al alumnado en base a su nivel y características	X			

Se aprovechan situaciones significativas	X			
Se borran sus producciones incorrectas		X		
Se busca que hagan buena letra		X		
Se apremia a que lean rápido		X		
Se pretende que escriban textos completos		X		
Se sistematiza la enseñanza		X		
Se parte de teorías constructivistas	X			
Se permite la lectura e interpretación de álbumes ilustrados de forma individual				
Se da la posibilidad al niño/a de darle un sentido propio a través de imágenes antes de leerlo.		X		
Se transcriben las narraciones de los niños/as	X			
Se trabaja tanto la lectura en voz alta como individual	X			

Tabla 15 Resumen de prácticas lectoescritoras. Elaboración propia a partir del documento de Rodríguez y Clemente (2013).

A medida que procedemos en nuestro análisis, iremos haciendo alusión a las categorías de la Tabla 15 a las que estamos haciendo referencia, (por ejemplo: (1) funciones del lenguaje escrito), y, a su vez, a las categorías y preguntas del instrumento de observación de prácticas lectoescritoras, teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo al ANEXO 1, empleando la clasificación que hemos explicado anteriormente en el apartado 4.2.1 (por ejemplo: (III. 3-4, pg. 83)).

Centrándonos primero en las observaciones relacionadas con las **(1) funciones del lenguaje escrito**, (III. 3, pg. 86) y (IV. 2, pg. 87) cabe destacar que, directa o indirectamente, se utiliza el **lenguaje escrito como medio para comunicarse con otros**. Directamente leyendo para otros, algo que se observa en el A.T.A 2 “juego libre”, (actividades 2 y 4 de las fichas de actividades, Tablas 7 y 8) en la que incluso la característica interredades del aula genera que los más mayores se ofrezcan para leer a los más pequeños. O de forma indirecta, (V. 40, pg. 108)

pues los pequeños se fijan en las prácticas de los mayores: en cómo agarran los libros, cómo pasan las páginas, cómo sujetan los lápices, cómo escriben... Por ejemplo, para comunicarse por escrito, para preguntar a una maestra cuándo comenzaba la actividad grupal por medio de una carta (V. 3, pg. 93), para dejar claro que el libro en el que se ha puesto una hoja con un nombre pertenece a esa persona y no puede tocarse, cuando hacemos galletas y tenemos que escribir una etiqueta para diferenciar cuál es la nuestra... (V. 30, pg. 104). A su vez, siempre surgen de forma cotidiana situaciones en las que es necesario utilizar la escritura y que incentivan su curiosidad por las prácticas lectoescritoras. Un ejemplo de esto es que la maestra siempre suele comenzar las narraciones de los cuentos pidiéndoles que estén muy atentos porque va a necesitar su opinión, si el libro les gusta se le llevará a casa para leerle con su hija esa noche, si no les gusta no lo hará.

A su vez, podemos observar la presencia y la motivación por la **lectura por placer**, (III. 3, pg. 86) concretamente en el A.T.A de "lectura autónoma", aunque también puede observarse de forma indirecta en los momentos de "juego libre". Ellos mismos narran textos (IV. 3, pg. 88), ya sea siguiendo las imágenes de las historias y sus conocimientos previos sobre dicha historia, y, a su vez, crean textos de forma oral y escrita, como puede ser a la hora de realizar su *learning journey* o diario de aprendizaje (V. 17, pg. 99), para el que son preguntados acerca de una imagen de sí mismos en la que están aprendiendo o realizando algo, teniendo que realizar producciones orales sobre lo que acontecía o lo que estaban aprendiendo, con quién estaban... Durante este proceso la maestra transcribía sus producciones orales, algo que podemos relacionar con el ítem anterior, mostrándose el lenguaje escrito como una forma de comunicarse con los demás.

Por otro lado, y en cuanto al lenguaje como **medio para obtener conocimiento e información**, podemos afirmar que, en ocasiones muy puntuales, se emplea como **medio para seguir instrucciones** (V. 3, pg. 93), por ejemplo, para realizar unas galletas de pascua, para las que tuvimos que manejar y seguir una receta. Sin embargo, no hemos presenciado ninguna práctica en la que se explicita o muestre que el lenguaje escrito sirve para **adquirir conocimientos o recordar**, aunque en esta última categoría podría enmarcarse el uso de lenguaje para

recordar, por medio de la escritura del nombre propio, que determinado cuento ya tiene dueño. (V. 3, pg. 93)

En relación al **(2) lenguaje escrito como sistema de representación**, subrayar que, en relación al **juego simbólico**, el **mimo** y las **representaciones teatrales** (V. 35, pg. 107) no han sido prácticas observables en el aula, a diferencia del **juego de roles en rincones**, que podía verse en los momentos de juego libre, por ejemplo, utilizando un teclado para jugar a que escribían, según sus propias palabras “*cosas muy importantes*”. También, se emplea la **simbología Makaton** como apoyo gestual para que asocien gestos a determinadas palabras y comprendan mejor su significado (V. 14, pg. 97).

A su vez, el **dibujo** cobra un papel importante en el aula, tanto para **leer e interpretar a través de imágenes**, algo que puede observarse mucho en los momentos de “juego libre”, o para **expresar a través de imágenes**, algo que también puede presenciarse en dicho momento (V. 34, pg. 106). Por otra parte, en relación al **lenguaje oral** (V. 3, pg. 93) se potencia mucho el desarrollo **fonético** y **léxico semántico**, este último a nivel de discurso oral para fomentar el lenguaje de aquellos niños/as que aún están en proceso de su desarrollo. En esta última categoría podríamos enmarcar también lo **morfosintáctico**, es decir, a un nivel de lenguaje oral, por ejemplo, a nivel de concordancia verbal, cuando realizan alguna producción incorrecta, como puede ser en las conjugaciones de verbos irregulares.

En cuanto a la **(3) enseñanza del código**, (V. 5, 9, 14, 15, 22 y 27, pg. 94-103) destacar que, en cuanto a las **habilidades metalingüísticas**, el enfoque se basa claramente en la **conciencia fonológica**, no trabajándose la **silábica** y sí trabajándose la **léxica** a un nivel más comprensivo, buscando que comprendan el significado de las palabras a nivel oral a través de la incorporación de ayudas gestuales, empleando el sistema de símbolos Makaton (IV. 3, pg. 88), (V. 14, pg. 97) y (VI. 1, pg. 110). Por todo lo anterior, la **enseñanza explícita del código** se realiza a través del **sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema**, utilizando la segmentación de palabras específicas con sus respectivos fonemas. Tenemos que pensar que estamos ante un idioma diferente al español, que es de por sí transparente, un idioma en el que hay cinco vocales, pero doce sonidos vocálicos, es decir, la contextualización sonora en cada palabra es fundamental, pues varía

dependiendo de cuál se trate. De esta forma, no se enseña el nombre de las letras como morfema, sino que se asocia su morfema a su fonema, obviando las **sílabas** y no trabajando **frases** ni **textos**. Sin embargo, cuando los niños/as te piden que les escribas para que copien o que les realices los puntitos de una determinada palabra, podemos decir que se trabaja lo léxico también a nivel escrito. Precisamente podemos destacar una serie de ejemplos que ilustran la manera de trabajar lo fonológico a través de actividades cotidianas, órdenes o conversaciones: “If your name starts with “ssss” (haciendo el sonido) or “emmm” you can get up to have lunch”, “We are going to ssss, iiiiii, tttt”, “Is it a cccc, aaaaaa, tttt?”. Subrayar que, en general, la lectoescritura suele trabajarse de forma integrada, no habiendo una distinción entre lectura y escritura ya que se aprovechan situaciones cotidianas (V. 10 y 16 pg. 95 y 99).

En relación a la **(4) comprensión textual**, (V. 20, pg. 100) no hemos observado en más de una o dos ocasiones que se produzca la **activación de conocimientos previos** y, en cuanto a la **interpretación de los textos**, concretamente en relación a la **microestructura** (V. 19, pg. 100), solo hemos observado actividades en las que, muy ocasionalmente, se busca que comprendan el significado de un término determinado o metáfora (V. 13 y 33 pg. 97 y 105), invitándoles a realizar suposiciones sobre lo que consideran que significa, pero no en relación a la **macroestructura**.

Lo mismo ocurre con el **conocimiento sobre textos**, (IV. 2, pg. 92) solo habiendo presenciado una vez el trabajo explícito con un género literario diferente, un libro informativo, haciéndoles saber sus particularidades y diferencias con los cuentos a los que están acostumbrados. A su vez, y centrándonos en los **procesos de autorregulación**, ocasionalmente hemos podido observar la **planificación de la lectura**, por ejemplo, cuando se producía algún acontecimiento como la llegada de la nieve (V. 4, pg. 93), momento en el que se elegían cuentos relacionados con la nieve. Al igual que, esporádicamente, y cuando se requería, se **supervisaban las dificultades durante la lectura**, (VII. 4, pg. 115) estableciendo preguntas o aclaraciones sobre determinado vocabulario y/o aspectos de la historia que pudiesen resultar confusos. Sin embargo, (IV. 7, pg. 89), (V. 19-20, pg. 100) y (VII. 3

y 4, pg. 114 y 115) no hemos observado **evaluaciones sobre lo comprendido**, ya sean a través de preguntas o de lluvia de ideas.

A su vez, podemos decir que, aunque de vez en cuando se seleccionan cuentos que tienen relación con algo que ha ocurrido, no hemos observado prácticas que impliquen un “antes” o el activar unos conocimientos previos, ni el después, referido a la alusión a una moraleja, las inferencias o la elaboración de un final alternativo (V. 20, pg. 100).

En relación a la **(5) grafomotricidad**, (IV. 6, pg. 89), (V. 11 y 27, pg. 96 y 103) y (VI. 1, pg. 110) podemos destacar que se trabaja el dominio de la **presión necesaria para el trazo**, sobre todo a través del juego, con materiales como la plastilina, las pinzas, la arena... A su vez, a través de esta misma metodología se ejercita el **trazado de las letras** sobre distintos materiales, como harina, pintura, sal, con lápices, pinturas, rotuladores... no habiendo observado la enseñanza explícita de la **direccionalidad del trazo** (VII. 2, pg. 113), pero tampoco habiendo observado que ningún niño/a tuviese problema con este aspecto.

En definitiva, la grafomotricidad se trabaja a través de juegos y actividades cotidianas, aprovechando siempre el sentido del tacto, considerado en la escuela como un factor muy importante relacionado con el bienestar. Entre estas actividades cotidianas destaca el A.T.A. 8 “Comida”, en el que los niños y niñas desarrollan actividades consideradas como precursoras para la lectoescritura, ya sea abriendo botellas de leche de rosca o trabajando la fuerza cortando con cuchillos especiales (V. 27, pg. 103).

Por otra parte, y centrándonos en lo que es la **(6) evaluación**, entendida como aquellos aspectos o elementos en los que reparamos para obtener conocimiento sobre si se han cumplido los objetivos propuestos o no, (VII. 1-8, pg. 113-117), destacar que se plantea desde un enfoque constructivista (VII. 1, pg. 113), de manera que hay una individualización total, dependiendo del niño/a, sus intereses, capacidades y habilidades. Cada alumno/a es tenido en cuenta como ser único e individual con su propio cuaderno de evaluación, con unos objetivos específicos en relación a sus características y tomando las guías del currículum del centro, siendo aquellos objetivos más "urgentes" o de necesario trabajo colectivo,

por parte de todas las maestras y *teacher assistants* del centro, explicitados en una pizarra blanca de tipo vileda en la sala de profesores (IEP Targets, “*Individualized Education Program*”, es decir, programa educativo individualizado). En ella podemos encontrar objetivos como los reflejados en la Tabla 16. Por otro lado, también tienen en la cocina unas pizarras del mismo tipo en las que se dedica un espacio para escribir los elementos en los que el niño/a muestra interés esa semana, por ejemplo los piratas, las letras, los puzzles, los cuentos, los bloques de construcción... y “*next steps*” que pueden asociarse a esos intereses para trabajar objetivos específicos de sus objetivos individualizados (II. 1, pg. 85) (V. 37, pg. 107) y (III. 3, pg. 87).

Inicial del niño por privacidad	IEP TARGETS traducción
E.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para E. extender sus oraciones habladas a cinco palabras de longitud. ➤ Que E. participe en actividades de tomar turnos con una amiga/o de su elección, por ejemplo, jugar un juego de “orchard” (marca) o lanzar una pelota a otro niño/a.
J.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J. se unirá a actividades compartidas con dos o tres niños, como realizar un puzzle, hacer un modelo o pintar una imagen en un pequeño grupo. ➤ J. contestará a preguntas en actividades en pequeño grupo con escuchar una historia.
F.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumentar las respuestas habladas de F. durante las conversaciones lideradas por adultos.
N.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ N. participará en juegos de tomar turnos con otros niños. ➤ N. aumentará la cantidad de palabras que dice en contexto.
E.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E. anticipará el final de un juego, como “peekaboo” (un juego es esconder la cara detrás de las manos y, al retirarlas, decir, “peekaboo”) y mostrará su anticipación a través del contacto visual, las sonrisas y el hacer sonidos aproximados.

	➤ E. dirá, hará ruidos o cantará el final de una rima familiar (estrellita del lugar, baba black sheep)
G.	➤ G. cantará, dirá y hará ruidos para anticipar el final de palabras en canciones.

Tabla 16 IEP Targets, Individualized Education Program. Elaboración propia.

En relación a la evaluación de la grafomotricidad (VII. 2, pg. 113), podemos destacar que se realiza una evaluación previa a las prácticas escritoras a través de la observación directa, tomando notas en el cuaderno previamente comentado y basando sus juicios, en gran parte, en sus producciones artísticas, teniendo en cuenta en la fase en la que se encuentran. Así, si todavía no han evolucionado en las distintas etapas de diferenciación del dibujo y la escritura o de creación de garabatos, se considera, junto a otros factores como los recogidos en las “*prime áreas*” a los que hacemos referencia en el apartado de “Contextualización del centro” de este trabajo, que no se encuentran preparados para comenzar a escribir.

En cuanto a qué aspectos se evalúan de la lectoescritura (VII. 3-4, pg. 114-115), subrayar que el interés no radica ni en su buena o mala letra, ni en su exactitud, fluidez y/o velocidad (V. 18, pg. 100). El objetivo lector principal para la etapa de infantil, como hemos especificado en la “Contextualización del centro”, radica en lo fónico, (III. 1, pg. 85) concretamente en el uso de este conocimiento para ser capaz de decodificar palabras y leerlas en voz alta, mostrando, a su vez, comprensión de lo leído. En relación a la escritura, y de nuevo aludiendo a lo fonológico, el objetivo radica en que utilicen dicho conocimiento fónico para escribir palabras que puedan ser leídas por ellos mismos y por otros, aunque no haya una correspondencia grafema-fonema totalmente correcta. Con relación a dicha comprensión, como hemos destacado previamente, de forma muy puntual se les anima a realizar inferencias sobre determinado vocabulario y/o figuras retóricas que pueden resultar complicadas.

A su vez, y como puede comprenderse en base a los objetivos anteriores, no se corrigen los errores en voz alta (VII. 6, pg. 115), sino que se da feedback de

forma individualizada, siempre valorando el esfuerzo, independientemente de que esté bien o mal.

Centrándonos en el **alumnado con necesidades educativas especiales** (V. 38, pg. 108) (VII. 7, pg. 116), no se ve obligado a abordar tareas de lectoescritura para las que no está preparado si no ha superado los objetivos contenidos en las "*prime areas*" (Véase Contextualización del centro), por lo que este niño se centrará en desarrollar sus aspectos sociales, comunicativos, físicos y emocionales; fundamentales para establecer una base sobre la que asentar los aprendizajes (II. 2, pg. 85). A su vez, y no solo con el alumnado con necesidades educativas especiales, las maestras comentan que es muy importante para comenzar a escribir que, cuando les digas una palabra, sean capaces de decirte una con el mismo sonido o similar, por ejemplo, la maestra le dijo a una de las niñas, "¿Qué palabra suena como "hat"?", y la niña dijo rápidamente "cat" y "bat". (V. 14, pg. 97)

En su contra, centrándonos en el alumnado que presenta **altas capacidades** (VII. 7, pg. 116), y a pesar de que en el centro no hay ninguno, las actuaciones, al igual que con el resto del alumnado, serían individualizadas, estableciendo unos objetivos específicos y una evaluación individualizada a través de la observación.

Para finalizar este apartado referido a la evaluación en el centro, destacar que no se contempla una autoevaluación por parte del propio alumnado (VII. 8, pg. 117) y que, por otra parte, las maestras deben reflexionar sobre su propia praxis, aunque no evaluarla cuantitativamente o cualitativamente en sí misma, sino reflejarla en el "Focus Activity Plan" (V. 8, pg. 95), donde se manifiestan los objetivos perseguidos al plantear una actividad determinada, el grupo que se ha elegido y sus características, la actividad, las observaciones y problemas que han surgido... Por lo que podemos decir que cada actividad propuesta tiene un trasfondo y un objetivo pedagógico, a pesar de que se presente a través del juego.

En relación al apartado relacionado con los **(7) recursos o materiales físicos con los que se trabaja la lectoescritura**, (VI. 1-5, pg. 110-112) destacar que no se emplean libros de texto de editoriales ni cuadernos (VI. 1 pg. 110), sino que se incorporan en el ambiente físico, considerado como un factor fundamental y potenciador y generador de aprendizajes (véase Contextualización del centro),

materiales como revistas, literatura infantil (IV. 8, pg. 90), envases de comida, cajas de cereales, botes, cartones con letras, teclados... Y, también, tienen a su alcance todo tipo de materiales que favorecen su desarrollo psicomotor y grafomotor, desde acrílicos, pinceles, tijeras, cuchillos especiales, pinzas, moldes, papeles, rotuladores, taladradoras... utilizando muy de vez en cuando una pantalla digital y/u ordenadores para trabajar con algún juego específico. Asimismo, tienen a su completa disposición la goma de borrar para modificar sus producciones a su antojo (VI. 5, pg. 112).

A su vez, se utilizan pictogramas para trabajar el horario y las rutinas y, también, como se ha comentado previamente, se incorporan símbolos Makaton para favorecer su comprensión del léxico, órdenes y acciones en el discurso oral (IV. 3, pg. 88), (V. 14, pg. 97), (I.I. 1, pg. 82) y (VI. 1, pg. 110).

Por otra parte, las aulas tienen espacios específicos destinados a la lectura (VI. 2 y 3, pg.111 y 112), intentando que se muestren acogedores, con mosquiteras, cojines, mantas y con expositores de libros Montessori para que puedan observar todos los libros, aunque pueden decidir leer en cualquier lugar de la escuela. Algo a destacar es que cada niño/a, una vez que abandona la escuela, compra o deja un libro suyo, con su fotografía agarrando dicho libro pegada dentro y una dedicatoria. De esta forma, cada vez que vas a leerles un cuento observan la foto de otro niño/a al que perteneció el libro que tienen entre sus manos. También, en la sala de profesores hay un gran armario repleto de libros, que van sacando y cambiando cada poco tiempo, y que pertenecieron a antiguos alumnos. Es una metáfora bonita, puesto que, a pesar de que los niños se marchan y crecen, van dejando un trocito de sí mismos en la escuela.

Por todo lo anterior, no hay una biblioteca del centro, pues los espacios en las aulas ya cubren la función de ésta y, además, como hemos comentado, cada ciertas semanas se renuevan los libros de las aulas.

Por otro lado, hay muchas zonas para escribir en la escuela, ya sea en las mesas, en los caballetes, en el suelo... suelen hacerlo donde ese día se sienten más cómodos (VI. 2, pg. 111).

En relación al alumnado con **altas capacidades intelectuales** o con **necesidades especiales** (VI. 4, pg.112), no hay un material específico, sino que a todo el alumnado se le ofrece el mismo material, las mismas posibilidades, y ellos, de su forma y manera, le emplearán de la forma que necesiten.

Por otra parte, y en relación a los **(9) tipos de prácticas docentes de aula**, podríamos subrayar que el método empleado corresponde a un enfoque o método mixto (V. 1, pg. 91), ya que se incorporan elementos del método global, como es el partir del propio nombre, habiendo cartulinas plastificadas con éste y etiquetas en distintas zonas. A su vez, también emplean el método por excelencia, el método fonológico (V. 6 y 14, pg. 94 y 97), ya que, como hemos subrayado, el foco principal son los sonidos aislados de las letras, con la destacada correspondencia fonema-grafema, que no grafema-fonema, pues ésta se identifica a través de lo fonológico y no de su nombre (I.I. 1, pg. 85) y (IV. 5, pg. 89). La lectoescritura se trabaja a través del juego y de pequeñas tareas, pero no a través de ejercicios o fichas estructuradas. El juego libre (V. 11, pg. 96) es el medio por excelencia en el que se genera el aprendizaje, y los niños leen y escriben de forma autónoma, imitando el acto lector y escritor (I.I. 1, pg. 85), leyendo cuentos, trabajando canciones que implican lo psicomotor y, por consiguiente, grafomotor... A su vez, siempre se propone la escritura del nombre propio en sus producciones artísticas, se transcriben sus narraciones... Por lo tanto, la lectura tanto en voz alta (V. 17, pg. 99) como para uno mismo es parte de la vida del aula, no habiendo observado, por otro lado, que se apremie a los niños a leer rápido, puesto que solo saben leer palabras sueltas o relacionadas con su entorno cercano.

Por todo ello, podemos decir que se fomenta la lectura e interpretación de álbumes ilustrados de manera individual (V. 12 y 32 pg. 96 y 105) y (I.I. 2, pg. 84), no solo en el A.T.A de lectura autónoma, sino también en los momentos de juego libre, ya que forma parte del día a día que creen sus historias, las narren en voz alta entre ellos y para sí mismos, señalando, incluso, las grafías que corresponden a su nombre en las páginas, dándoles sus propios significados, aunque no se refuerza, simplemente se observa. Sin embargo, cuando realizamos lecturas colectivas no hemos observado que se dé la posibilidad al niño/a de darle un sentido propio a través de imágenes antes de leerlo.

Por otro lado, la escritura se lleva a cabo directamente en minúscula (V. 1, pg. 91), ya que la concepción del centro (I.II. 1-3, pg. 84) es que si están preparados para escribir no es necesario hacerles pasar por un doble proceso de aprender en mayúsculas, para tener que volver a aprender en minúsculas. La creencia es que deben escribir en el tipo de escritura que utilizamos más. Aunque, por otro lado, no hay una sistematización de la enseñanza (V. 1, pg. 91), sino que se permite que el constructivismo impere, de manera que los niños construyen conocimiento y significado por su cuenta, al mismo tiempo que las maestras guían estas adquisiciones. Los niños tienen un cubo en el que están escritos sus nombres en cartulinas plastificadas (V. 21, pg. 101), sin embargo, no suelen utilizarle nunca y, en el caso de que lo necesiten, te piden ayuda para que les hagas los puntitos de lo que quieren escribir para que puedan repasarlo después (V. 31, pg. 104), o te piden que lo escribas directamente para que puedan copiarlo. Aunque muchas otras veces, dependiendo del niño/a, intentan escribir a partir de lo fonológico. En consecuencia, podemos destacar que no se ha observado la escritura de textos completos entendidos como la unión de al menos dos oraciones (V. 23-25 pg. 101-102) y (IV. 9, pg. 90), sino que, en el caso de un niño que se encuentra más avanzado, se le anima a escribir dos palabras unidas por un nexos, pero carentes de verbo. Tampoco puede destacarse que se escriban textos de forma colectiva en una pizarra (V. 22, pg. 101), puesto que ni siquiera hay una pizarra como en un aula convencional. Si bien, sí puede destacarse una actividad de lluvia de ideas acerca de la nieve (V. 4, pg. 93), en la que la maestra recogió distintas palabras significativas para que, posteriormente, las copiasen, aunque las producciones no se corrigen, simplemente se refuerzan positivamente, independientemente de que tengan faltas de ortografía (IV. 10, pg. 90) y (V. 26 y 39, pg. 102 y 108) que no se trabaja, tal y como se refleja en el apartado de contenidos del instrumento de observación de prácticas lectoescritoras. Al igual que tampoco se hace hincapié en que hagan buena letra (V. 28-29, pg.103) ni se borran las producciones (VII. 6, pg. 115) que no son correctas; la aproximación se basa siempre en el refuerzo positivo de forma oral, valorando el esfuerzo puesto en ello.

Solo en determinados momentos y/o para determinado alumnado que necesita un apoyo (V. 1, pg. 91), por ejemplo, en el lenguaje oral, se preparan

actividades específicas que se recogen en el "Focus Activity Plan". Y, cuando se realizan actividades específicas de escritura, o cualquier tipo de actividad en sí misma, siempre se elaboran agrupaciones en base al nivel y características de los niños/as, dependiendo de los objetivos que se busque conseguir (V. 12 y 36, pg. 96 y 107). Por otro lado, y gracias a la cantidad de recursos humanos del centro, los grupos suelen ser muy pequeños (V. 36, pg. 107), de cuatro, cinco o seis niños/as, lo que favorece una mayor individualización.

También, como hemos comentado previamente, el ambiente físico juega un papel fundamental en la dinámica del aula (V. 2, pg. 92), requiriendo que sea estimulante, por lo que se cuida su estética y las actividades y materiales que se plantean, junto con los ambientes preparados, al detalle, no planteándose prácticamente actividades dirigidas, dejando paso a lo cotidiano. Sin embargo, sí se realizan tareas para que el niño comprenda la funcionalidad del lenguaje escrito (V. 30, pg. 104), animándolos a escribir su nombre en un papel junto al cuento que quieren llevarse a su casa si han olvidado su mochila o proponiendo escribir una carta al monstruo que nos había robado un pictograma, o para enviar una nota a una maestra para preguntarla cuándo empezarían las actividades grupales. De esta forma, podemos decir que la escritura y la lectura se trabajan a partir de situaciones significativas (V. 4 y 5, pg. 93 y 94), por ejemplo, para escribir sobre la nieve cuando ésta llegó al colegio.

Por todo lo anterior, podemos destacar que los contenidos y objetivos en relación a la lectoescritura que van a desarrollarse durante el curso no están decididos antes de que éste comience (V. 7, pg. 95), y mucho menos antes de conocer al alumnado, esperándose a observar sus capacidades y necesidades para, posteriormente, crear y ajustar los que debería conseguir cada uno.

Como se ha destacado en el apartado 5.1.1 referido al mapa de A.T.A.s, no hay momentos específicos pautados para trabajar la lectoescritura (V. 8, pg. 95), sobre todo porque los tiempos de "juego libre" lideran el día a día en el aula y, precisamente, son en los que más contacto con la lectoescritura tienen (I.I. 1, pg. 82). Es también en estos momentos en los que tiene lugar la redacción de los *learning journey* o diarios de aprendizaje, ya que la construcción del discurso escrito a través del discurso oral suele realizarse de forma individual en estos momentos. A

su vez, como actividades dirigidas (V. 3, pg. 93), suelen realizarse, dependiendo del día, al menos dos lecturas de cuentos, en pequeño o en gran grupo.

Por otro lado, destacar que no hay una coordinación con la escuela primaria (V. 41, pg. 109), pues es una escuela únicamente de infantil. Pero sí que comienzan a planificarse los apoyos de cara a ésta en infantil. Como ejemplo, podemos destacar el caso de un niño con problemas en el desarrollo social, evolutivo y del lenguaje al que vinieron a evaluar de una organización externa al centro cuyo máximo fin es la inclusión, de forma que elaboraron un informe que debía complementar la maestra para que, cuando fuese a primaria, pudiese contar con una persona con dedicación única y exclusiva a él.

En relación al papel de la **(8) colaboración familia-escuela** en este proceso, (V. 42, pg. 109), acentuar que cada viernes se publica en la web del centro y se envía a las familias una newsletter en la que se adjuntan fotos de las actividades más significativas acontecidas durante la semana, se invita a las familias a acudir determinados días de la semana siguiente y se hacen recomendaciones para trabajar en el hogar o retos semanales. También, destacar la presencia de frases informativas para las familias recogidas en la Tabla 17 a modo de consejos para aplicar durante sus lecturas a sus hijos/as.

RECOMENDACIONES A LA HORA DE LEER CON NIÑOS
“Intenta realizar sonidos y voces divertidas, jugad y divertíos”
“Los bebés y los niños adoran el sonido de tu voz, así que apaga la televisión.”
“Las palabras exactas de la historia no importan, tu hijo disfrutará escuchando tu voz y compartiendo el mayor tiempo contigo”
“Señala las imágenes y habla sobre ellas. Elige cosas familiares para que aumente su comprensión de palabras”
“Los libros son ideales para compartir. Haz una rutina y comparte un libro o dos cada día.”

“Los niños se saltarán páginas y volverán hacia a tras a su página favorita.”

“Los niños pueden pasar mucho tiempo en una página, no apresures su historia...sigue su ritmo.”

“Los niños adoran compartir y leer la misma historia o rima una y otra vez. Esto les ayuda a desarrollar sus habilidades de memorización.”

Tabla 17 Recomendaciones a la hora de leer con niños. Elaboración propia.

A su vez, y como se ha destacado previamente, cada niño/a tiene un diario de aprendizaje o *learning journey* en el que se pegan fotografías que se toman diariamente de las actividades o aprendizajes del niño, a las que éste da voz y que la maestra transcribe. Así, se invita a las familias a que siempre que puedan revisen estos cuadernos con sus hijos, pues no hay cosa que más ilusión les haga. También, las propias maestras comentan que es un apoyo para estimular el lenguaje oral de los niños con sus familias, pues ante la pregunta de qué has hecho en el colegio, pueden basarse en recursos gráficos, lo que les ayuda a organizar su discurso.

Asimismo, hay reuniones individuales con las familias, por ejemplo, antes de las vacaciones de Pascua, dedicando un día entero a que las familias acudan a las aulas para compartir inquietudes y ser partícipes de la trayectoria de sus hijos/as.

Por lo tanto, y a modo de recapitulación, nos encontramos con que se trabaja la escritura, la grafomotricidad, el lenguaje oral, el código y la literatura infantil, con que no se trabajan las normas ortográficas y con que se trabaja la conciencia fonológica a nivel fonémico y léxico, pero no silábico. A su vez, no se trabajan los distintos géneros textuales (IV. 2 pg. 87), pero tienen acceso a catálogos, folletos, periódicos, revistas, envases de alimentos... en el entorno físico.

Por ello, podemos subrayar que se trabaja la lectoescritura tanto dirigida a la función comunicativa como de disfrute y placer, y muy ocasionalmente como medio de obtención de conocimiento e información, como se refleja en la categoría de análisis.

6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

En base a los resultados planteados, y haciendo alusión a nuestro marco teórico y a nuestros objetivos, podemos asociar las prácticas del aula observada, empleando las categorías de Barragán y Medina (2009), como claramente **situacionales**, lo cual respondería a nuestro primer objetivo (1), identificar el perfil o práctica docente imperante. Las hemos clasificado como situacionales puesto que, a diferencia de las instruccionales y como puede comprobarse en el mapa de A.T.A.s (Tabla 5), no hay un momento determinado en el horario para trabajar la lectoescritura, sino que se trabaja en base a situaciones cotidianas y a los momentos de juego libre. A su vez, podemos observar la correspondencia con este tipo de práctica en el empleo de una metodología basada en la relación letra-sonido y, tal y como Barragán y Medina (2009) plantean, no se planifica antes de comenzar el curso, sino que se tiene en cuenta la individualidad de cada niño/a y el proceso del día a día.

En cuanto a los recursos materiales, y en relación al objetivo (3), también corresponden con los que estos últimos autores plantean como característicos de esta metodología, es decir, materiales cotidianos como cuentos, revistas, recetas de cocina... aunque no se trabajan las tipologías textuales de forma directa. A su vez, y de acuerdo con Ríos, Fernández y Gallardo (2012), en el aula observada el alumnado se presta ayuda, tal vez debido a ser un aula intermedias. Aunque no coincidimos con éstos al afirmar que se leen textos que soportan mayor dificultad, a pesar de que tampoco lo hemos corroborado, pues los materiales disponibles eran los típicos cuentos presentes en un aula de infantil.

Precisamente Barragán y Medina (2009) subrayan que este tipo de práctica se relaciona con aulas en las que se aplican los métodos globales y constructivistas, concretamente los reflejados en los resultados como característicos de este aula, algo que nos permite responder al objetivo (2), relacionado con la base o corriente teórica que guía la práctica. Sin embargo, y a diferencia de lo planteado por Ríos, Fernández y Gallardo (2012), cuando se produce un error no siempre se busca la

solución correcta en base a éste, a veces simplemente se emplea el refuerzo positivo para valorar el esfuerzo, entendiendo que poco a poco se irá mejorando, sin necesidad de remarcar los errores de momento. A diferencia de lo que plantean las prácticas multidimensionales y/o instruccionales, que, según Barragán y Medina (2009), se centran en la corrección del trazo de la escritura y la exactitud y ritmo de la lectura para evaluarla.

Tras plantear qué es leer en nuestro marco teórico, nos gustaría concretar qué es leer en esta escuela. Para comenzar, haremos alusión a las palabras de Serrano (2000), al rechazar que únicamente decodificar es leer, abogando por una perspectiva que asume que la implicación del lector a nivel lingüístico, actitudinal y situacional también determina una lectura satisfactoria. Son precisamente éstas el tipo de prácticas y actitudes que se fomentan en las observaciones realizadas.

Como puede observarse en los resultados, el trabajo del descifrado no se contempla como el medio ni como el fin máximo, respondiendo a nuestro objetivo (7) referido a si se trabaja la lectoescritura de forma integrada, sino que se busca la experimentación con el lenguaje escrito de forma libre y a través de los sonidos y el contacto autónomo con los materiales escritos. Coincidiendo con Serrano (2000) al postular que el bagaje de cada individuo interactúa con éstos para construir un significado y una narración única.

Por otro lado, nos gustaría corroborar las observaciones de Sánchez (2003) al establecer que cuando leemos creamos un modelo mental que va reestructurándose y modificándose con el tiempo. En nuestro caso, al gozar de mucho tiempo no planificado de juego libre, los niños/as te pedían que les leyese el mismo cuento multitud de veces, ese mismo día y los sucesivos, pudiendo observar cómo esta estructura mental de la que Sánchez (2003) habla va formándose y modificándose, incorporando, a su vez, comentarios de los familiares con los que leen el libro, pues tienen la oportunidad de llevárselos a casa, coincidiendo con ese conocimiento o bagaje que Serrano (2000) plantea.

Sin embargo, es difícil en estas edades tempranas discernir entre si se ha producido lo que Sánchez (2003) denomina una comprensión superficial o una comprensión profunda y en qué momento de las sucesivas y siguientes relecturas

se pasa de la primera a la segunda; tal vez, debido también a la ausencia de preguntas para abordar su nivel de comprensión.

A su vez, y en base a la idea que hemos subrayado en el marco teórico de Tolchinsky y Solé (2009), quienes establecen que para considerarse ciudadanos alfabetizados deben poder utilizar textos que cumplen diversos propósitos y presentados en distintos formatos, hemos corroborado que en el aula se trabaja la literatura infantil y, en ocasiones muy puntuales, se han utilizado recetas de cocina, por lo que no podemos destacar que haya multitud de tipologías textuales en el aula. Si bien, de forma indirecta, el alumnado puede observar y tener contacto con el lenguaje escrito y sus propósitos, pues sí pueden observar a las maestras leyendo por ejemplo las instrucciones de un juego o una canción nueva que hay anotada en un libro. Estos datos pueden dar respuesta a nuestros objetivos (6) y (7), es decir, que responden a qué se hace en los momentos fijos de trabajo de la lectoescritura y a si se trabaja o no de forma integrada.

Por lo tanto, y de acuerdo con Colomer (1997), los niños en la escuela reconocen que la lengua escrita es un medio a través del cual pueden compartir información y aprender. De acuerdo con lo planteado por esta última autora, y como podemos constatar en el A.T.A. 7 "lectura autónoma" en el mapa de A.T.A.s (Tabla 5), en el centro se promueve la lectura autónoma y exploratoria (objetivo (6)), no discutiendo lo leído pero sí produciéndose, sobre todo en los momentos de "juego libre" (A.T.A. 2), la creación de historias alternativas y realización de diversas interpretaciones de los textos y cuentos. Por lo que dicha autora considera que son prácticas que tienen en cuenta la escritura y la lectura como un proceso y no como un fin en sí mismo. Además, y como podemos constatar en la Tabla 14, ocupan cierto tiempo en la jornada escolar, un 35,87% de media. Esto nos sirve para dar respuesta al objetivo (4), relacionado con cuánto tiempo ocupan las prácticas lectoescritoras a lo largo de la jornada escolar.

Por todo ello, podemos establecer que en nuestro aula se aprende a leer leyendo y no en base a la programación de ejercicios y, a su vez, tal y como plantea Castells (2009), se trabaja en base al principio alfabético, lo cual responde al objetivo (2) acerca de la base teórica de la que se parte en el trabajo de aula.

No son pocas las veces en las que hemos señalado a lo largo de las respuestas del instrumento de observación de prácticas lectoescritoras que conforma este trabajo el uso del conocimiento fonológico, al que alude Alegría (2006). Concretamente a la capacidad de segmentación fonémica, a pesar de que no partamos de una lengua transparente, el inglés, pues, como hemos comentado, a sus cinco morfemas vocálicos se les asocian doce sonidos vocálicos, algo que subsanan contextualizando y aislando los sonidos de palabras concretas y no de morfemas descontextualizados de un léxico. Es precisamente este conocimiento fonológico el que nos permite dar respuesta a nuestro objetivo (8), relacionado con si se pone el mismo énfasis en todos los componentes de la lectoescritura o no, destacando principalmente este elemento fónico. Este enfoque presenta numerosos beneficios según Marqués (2013), al menos desde el punto de vista de la enseñanza del español. Dichos beneficios, según esta autora, radican en evitar el deletreo y su carácter sencillo y racional frente al método alfabético, a causa, también, de que el castellano es un idioma fonético, es decir, la lectura y la escritura son similares y, por lo tanto, los sonidos se enlazan más rápidamente, lo cual desemboca en que se emplee más tiempo en la comprensión lectora.

Por otra parte, hemos podido encontrar multitud de los denominados por Crystal (1996) como juegos del lenguaje, debido a la cantidad de canciones que se trabajaban en el día a día, enmarcados en nuestro objetivo (6), es decir, en qué se hace en los momentos fijos para trabajar la lectoescritura.

En cuanto al paradigma o teoría desde el que se entiende el aprendizaje de la lengua escrita, relacionado de nuevo con nuestro objetivo (2) acerca de qué base teórica se parte, y siguiendo las ideas presentadas en el marco teórico de Castells (2009), cabe subrayar que localizamos características de los tres paradigmas. Así, encontramos que la correspondencia fonema-grafema del cognitivista, los conocimientos que se adquieren gracias a lo social y contextual, la riqueza del ambiente del psicogenético y el respeto por las construcciones del propio niño del socioconstructivista confluyen en una misma práctica pedagógica. Es precisamente esta idea la defendida por Rodríguez y Clemente (2013), pues afirman que en la lectoescritura pueden influir multitud de aspectos de varias teorías, tal y como planteamos en nuestra conclusión.

En esta línea, respondiendo al objetivo (2) y contextualizando la metodología empleada en el aula con los tres métodos principales para la enseñanza de la lectoescritura comentados por Freeman y Serra (1997), podemos decir que no se trabaja en base a un método sintético silábico, onomatopéyico o alfabético, pero sí fónico, partiendo de unidades completas con significado. Sin embargo, también hemos encontrado rasgos del método alternativo o lenguaje integral, puesto que se emplean actividades significativas y materiales que cumplen propósitos reales, presentando, a su vez, las prácticas de lectura y escritura de manera integrada, aunque se busca más que se realicen inferencias de manera autónoma e individual a compartidas.

Por otro lado, nos gustaría hacer referencia a los factores que Joshi y Aaron (2000) bautizaron como ecológicos y psicológicos y que se relacionan con el valor que en el contexto se le otorga a la lectoescritura, incluyendo las prácticas familiares. Son éstas precisamente las que consideramos que se potencian en gran medida en la escuela, simplemente por el mero hecho de dar la posibilidad de llevarse un libro distinto a casa cada día, estableciendo unos momentos específicos, A.T.A. 1 “llegada y selección de libro”, que el niño/a puede compartir con su familia para elegir su lectura y, a su vez, por el hecho de aportar consejos a través de carteles en el aula (Tabla 17). Estos momentos fijos para trabajar la lectoescritura se relacionan con nuestro objetivo (5) y con el objetivo (6), referido a qué se hace en esos momentos.

En la misma dirección, podemos corroborar las palabras de Camps (1997) al afirmar que la carga ideológica de los demás, en este caso de las familias que trasladan a los niños/as los textos, influyen en la interpretación que éstos realizan de éste, algo que se hacía tangible en los razonamientos que expresaban en voz alta.

Así, podemos comprobar que, a diferencia de lo tradicional, aprender a leer para leer, y en respuesta al objetivo (2), en este aula se aprende leyendo, promoviendo las actitudes necesarias para ello, y que, según Mayorga (2001), son más importantes que el propio método que enseña a leer. Coincidiendo con la idea de alfabetización emergente, defendida por Llamazares y Alonso-Cortés (2016). Es precisamente la alfabetización emergente lo que consideramos que es la base del trabajo lectoescritor en la escuela: el trabajar las actitudes, conocimientos y

habilidades que generan el aprendizaje de la lectoescritura, incluyendo el juego, lo fonológico, lo lingüístico, el conocimiento de la lengua escrita, y el tener siempre en cuenta al alumnado como ser individual, lo cual continúa dando respuesta a nuestro objetivo (2). A diferencia de otras escuelas y metodologías, y en base a lo que postulan Kisbye et al. (2005), cada niño tiene una base que es tenida en cuenta y no se le apremia para que llegue al mismo punto en el que están otros. Como se plantea claramente en el currículum hay unas áreas fundamentales para el desarrollo de la persona y hasta que no estén cubiertas, tarden el tiempo que tarden, el resto no importan.

Finalizamos este Trabajo de Fin de Grado con la esperanza de que pueda poner al alcance de los lectores una perspectiva diferente sobre cómo trabajar la lectoescritura, concretamente en Reino Unido, considerando que es más respetuosa con los ritmos y tiempos individuales de cada individuo y que puede abrir puertas o al menos servir de modelo para realizar cambios en las metodologías actualmente llevadas a cabo en las aulas.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después–. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Argiró, L. E. (2005). Comenzar antes no siempre significa llegar más lejos: algunas reflexiones sobre las prácticas de alfabetización, la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. *Lectura Y Vida*, 26(3), 56-61.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Barragán, C., y Medina, M. D. M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *XXI. Revista de Educación*, 10, 149-166
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 12(3), 328-344.
- Díaz, L. (2013). *Enfoques, perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en Asturias* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Oviedo, Asturias.
- Education, E. (2012). Development matters in the early years foundation stage (EYFS). London: Early Education.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con Jose Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa Maria Torres*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Fons, M., y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y educación*, 24(4), 401-413.
- Freeman, Y., y Sierra, M. (1997). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. *Lectura y Vida*, 18(2), 72-81.
- González, X. A., Buisán, C., y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer ya escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Goodman, K. (1984) "Unity in Reading." En A. Purves y O. Niles (cd.), *Becoming Readers in a Complex Society: Eighty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp 79-114). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. Pearson College Division.
- Joshi, R. M., y Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.
- Kisbye, A. B., López, M. E., Migueltorena, L., y Möller, M. A. (2005). Debate sobre alfabetización inicial. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 40-46.
- Llamazares, M. T., y Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 71, 151-172.
- Marqués, E. (2013). *Análisis de los métodos delectores* (Tesina no publicada). Universidad de Palencia, Palencia.
- Mayorga, G. (2001). Deletrear el deseo de leer y escribir. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 23-26.
- Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y educación*, 24(4), 435-447.

- Rodríguez, I. y Clemente, M. (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.
- Sainz, A. (2016). *Entrando en el mundo de S. Tan. Análisis y propuesta didáctica de dos álbumes* (Tesina no publicada). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 56-59.
- Serrano, S (2000). El aprendizaje del a lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. *Conferencia en el Simposio Internacional de Educación en la Diversidad "Porque todos somos diferentes"*, Panamá.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tolchinsky, L., y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 131-140.
- Venezky, R. L. (2005). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 26(1), 62-65.

8 ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS

- INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS-

1		2	3	4
PREGUNTAS		OBSERVA- CIÓN AULA	ENTREVIS- TA a DO-	RESPUESTAS
I PREGUNTAS DE CARÁCTER GENERAL				
I.I Preguntas referidas a la importancia concedida a las prácticas lectoescritoras				
1.	<p>¿Cuánto tiempo ocupan las prácticas lectoras a lo largo de la jornada escolar? ¿Y a lo largo de la semana? ¿Y las escritoras?</p> <p>Específicamente: ¿cuándo tiempo se le dedica a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonológica - la enseñanza del código 	X		<p>Es difícil concretar esta pregunta, pues no hay un horario estipulado y es difícil contabilizar los tiempos en los periodos de juego libre, pues cada niño puede realizar la actividad que quiera, entre las que muchas implican el contacto con la lectoescritura. Si bien, a lo largo del día se leen diversos cuentos, ya sea en los momentos de juego libre o en actividades en gran o pequeño grupo. Cuando los niños juegan, muchos de ellos imitan las prácti-</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - la lectura - las actividades de comprensión - la elaboración de textos (o, al menos, de frases)? 		<p>cas lectoras y escritoras y siempre, a través de situaciones que surgen, de momentos cotidianos o en actividades grupales. A su vez, siempre se hace hincapié en lo fonológico, trabajando lo léxico solo a través de gestos, puesto que el centro emplea la metodología Makaton, de la que hablaré posteriormente y obviando lo silábico, primando la correspondencia fonema-grafema, pero no trabajando el nombre propio del grafema, aunque algunos niños lo reconocen.</p> <p>Por todo ello, en la Tabla 14 se ha recogido una estimación del tiempo diario dedicado a la lectoescritura.</p>
<p>2.</p>	<p>¿Con qué frecuencia se leen álbumes ilustrados en voz alta en el aula?</p>	<p>X</p>	<p>Se leen álbumes ilustrados, entendiéndolos bajo la definición que presenta Fernández (2009) (citado en Sainz (2016), y que establece que es un elemento narrativo que subraya la interacción entre la imagen y el texto, buscando su comprensión, y donde, por medio de las imágenes, se narran ele-</p>

				mentos de la historia que no podrían ser descritos a través del mero texto; con una frecuencia variable. Al menos suelen leerse dos al día, aunque en los momentos de juego libre también se leen, a demanda de los propios niños/as.
I. II Preguntas referidas a las creencias acerca de las prácticas lectoescritoras				
1.	¿Cuáles son las preocupaciones y convicciones o creencias del centro educativo y de los docentes de Ed. Infantil acerca de la alfabetización de los niños/as?		X	No hay una obsesión por trabajar la alfabetización, se contempla como un logro secundario. (La respuesta a esta pregunta se solapa con la número 2 del apartado de competencias).
2.	¿Qué teoría del aprendizaje explica mejor para el/la docente cómo se aprende y debe enseñarse el lenguaje escrito?		X	La teoría o método fonológico.
3.	¿Qué rol considera el/la docente que debe representar el maestro/a en el aula en relación a la enseñanza de la lectoescritura? ¿Y qué rol considera que debe desempeñar el alumnado?		X	El alumnado debe tener un papel activo y constructor del conocimiento, debe ser el que hace las hipótesis y conexiones y el maestro debe tener un rol secundario, de guía y observador para observar las construcciones que va realizando el alumno para poder guiarle cuando necesite ayuda.

II COMPETENCIAS: Son aspectos generales que integran saber conocimientos, saber hacer algo con ellos, (saber usarlos), y saber ser; Integración de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes.				
1.	¿Qué competencias se consideran necesarias para adquirir durante este curso relacionadas con la lectoescritura?		X	Como las agrupaciones son interedades y los niveles de cada niño son distintos, las competencias contempladas a adquirir varían mucho. Si bien, no se espera que la maestra pautе unas competencias u objetivos estructurados, sino que el niño vaya construyendo el conocimiento en base a los estímulos del entorno.
2.	¿Qué competencias (requisitos) se consideran necesarias que tenga el alumnado para comenzar el aprendizaje de la lectura? ¿Y de la escritura?		X	La explicación queda recogida en el apartado de este TFG referido a la “Contextualización del centro educativo”.
III OBJETIVOS: Especifican logros vinculados a las competencias, sirve para saber para qué se hacen en el aula las cosas que se hacen.				
1.	¿Qué objetivos explícitos e implícitos se persiguen o contemplan en relación con el desarrollo			El objetivo principal que se contempla en relación a la escritura es que los niños utilicen su conocimien-

	de la capacidad lectora y escritora en el aula?		X	<p>to fonológico para escribir palabras y que sean capaces de escribir palabras comunes con sonidos irregulares (puesto que el inglés no tiene correspondencia grafema-fonema, ya que hay 12 sonidos para sus 5 vocales). También, se establece que sean capaces de escribir frases simples que sean legibles para ellos mismos y para otros y que algunas palabras sean correctas a nivel de grafema-fonema y que otras sean, al menos, fonológicamente comprensibles, es decir, que pueda entrelazarse lo que ha querido escribir a través de la lectura de los sonidos que ha escrito.</p> <p>En cuanto a la lectura, se especifica como objetivo global que los niños lean y entiendan frases simples y que usen el conocimiento fonológico para decodificar y leer palabras en voz alta, al igual que que lean algunas palabras irregulares comunes, demostrando comprensión cuando hablan con otros sobre lo que han leído.</p>
2.	¿Los objetivos que se plantean son generales,		X	Totalmente individualizados, cada maestra tiene un

	para todo el aula, o individualizados?			cuaderno de cada niño/a en el que realiza observaciones, objetivos y establece pautas a seguir.
3.	¿Se trabaja la lectura y la escritura con objetivos dirigidos a la <u>función comunicativa</u> que tiene el lenguaje escrito, como medio de obtención de <u>conocimiento e información</u> (del mundo, de situaciones, de objetos...), como medio de aprendizaje de la lectoescritura (vocabulario...) y/o como medio de disfrute del <u>placer</u> de la literatura y de la cultura literaria?		X	Sí, dirigido tanto a la función comunicativa, como de medio de conocimiento e información y de placer, siempre a través del cumplimiento de un fin, utilidad o propósito real, a través de situaciones cotidianas.
IV CONTENIDOS: Incluye qué aspectos de la lectoescritura o relacionados con ello se trabajan.				
1.	¿Se trabajan conceptos y/o vocabulario relacionado con las áreas del currículum, procedentes de experiencias personales y familiares, de tipo abstracto, ficticio...?		X	Sí.
2.	¿Se trabajan los distintos géneros textuales de			Solo hemos presenciado una práctica en la que se

	<p>cara a la comprensión de textos? ¿de cara a la producción de textos? ¿de cara a ambos aspectos?</p> <p>Si se emplean distintas tipologías o géneros textuales, ¿se le explica al alumnado en qué difieren unas de otras, se busca que lo infieran ellos...?</p> <p>¿Se introducen textos no conocidos de uso social (carteles folletos, comics...)?</p>	<p>X</p>	<p>ha mostrado un género textual diferente al cuento infantil, cuando el abuelo de un niño falleció y éste trajo al aula un libro que ahora era de él, que pertenecía a su abuelo, de forma que la maestra explicó que era un tipo de libro especial, “<i>an information book</i>”.</p> <p>Sin embargo, tienen acceso a distintos materiales que presentan lenguaje escrito para jugar, como catálogos, cuadernos, folletos, periódicos, revistas, envases de alimentos...</p>
<p>3.</p>	<p>¿Se trabajan los distintos aspectos del lenguaje oral como ayuda para la lectoescritura?</p>	<p>X</p>	<p>Sí, se trabaja el lenguaje oral tanto a nivel comprensivo como expresivo, haciendo mucho hincapié en lo comprensivo, empleando las maestras símbolos Makaton para acompañar sus producciones y hacer más fácil su comprensión. A su vez se leen cuentos, se trabajan canciones que requieren el desarrollo bucofacial y expresivo, se propone la narración e invención de cuentos que la maestra transcribe, se les incita constantemente a realizar suposiciones, a describir lo que ven. Y, a su vez,</p>

				<p>cada niño cuenta con un <i>learning journey</i> o diario de aprendizaje en el que el que, con ayuda de las maestras, se redacta el discurso oral del propio niño/a, instando a este último a realizar descripciones, observaciones y explicaciones de las distintas tareas, actividades y aprendizajes que tienen lugar en las fotografías que se le toman y que se imprimen para desarrollar este cuaderno.</p>
4.	¿Se trabajan los distintos niveles de la conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica?	X		Se trabaja la conciencia fonémica y léxica.
5.	¿Se trabaja la enseñanza del código en sus diferentes aspectos?	X		Sí, se trabaja la correspondencia fonema-grafema, no prestando atención al nombre del grafema.
6.	¿Se trabaja la grafomotricidad?	X		Se trabaja la motricidad en base al desarrollo motor fino a través de la experimentación, manipulación de objetos, actividades cotidianas, juegos específicos, canciones que requieren respuestas motoras... pero no a través de fichas específicas.
7.	¿Se trabaja la comprensión lectora?	X		Ocasionalmente se trabajan algunos aspectos de la comprensión lectora, como la comprensión de

				vocabulario o de metáforas y la realización de inferencias.
8.	¿Se trabaja la literatura infantil?	X		Sí, se trabaja la literatura infantil a través de cuentos, álbumes ilustrados e historias con rimas.
9.	¿Se trabaja la escritura? (de palabras, frases o textos completos)	X		Sí, se trabaja la escritura, de forma individualizada, de forma que, concretamente un niño, realiza producciones de palabras unidas por un nexo, puesto que se encuentra avanzado con respecto al resto de sus compañeros, escribiendo éstos palabras sueltas o su nombre. En casos específicos te pueden pedir que les hagas los puntitos del título de un cuento, por ejemplo, para que lo repasen.
10.	¿Se trabaja alguna norma ortográfica en el aula adecuada a la edad del niño?	X		No, solo a través de lo fonológico.

V METODOLOGÍA: Hace referencia al cómo se trabajan las competencias, los objetivos y los contenidos relacionados con la lectoescritura.

<p>1.</p>	<p>¿Se emplea algún método, entendido como un procedimiento pensado, planificado, sistemático...para aproximar a los niños a los distintos aspectos/ contenidos de la lectura y a la escritura? En caso afirmativo ¿Cuál?</p>		<p>X</p>	<p>Podría decirse que emplean un método mixto, incorporando elementos tanto del método global como del método fonológico. Del método global encontramos la importancia de partir de su propio nombre, teniendo cartulinas plastificadas con éste, y todo lo demás se basaría en el método fonológico, pues el foco principal del trabajo de la lectoescritura son los sonidos aislados de las letras y su correspondencia con el grafema, del que no aprenden el nombre todavía. A su vez, la escritura se plantea en minúscula, ya que, al trabajar de forma individualizada con aquellos que están preparados para escribir, no es necesario que aprendan a utilizar primero la mayúscula, ya que sería un doble aprendizaje, pues después tendrían que empezar de nuevo a aprender en minúscula, que es el tipo de escritura que verdaderamente usamos más.</p> <p>Sin embargo, no hay una planificación o sistematización en cuanto a la enseñanza, todo se basa mucho más en el constructivismo y en que los ni-</p>
-----------	---	--	----------	---

				<p>ños lleguen al significado por su cuenta, de forma que las maestras solo estén para guiar y observar cómo construyen el conocimiento.</p> <p>Aunque, por otro lado, en algunos momentos y para determinados grupos, por ejemplo, que necesitan estimulación del lenguaje oral, se plantean actividades específicas y, posteriormente se rellena un documento, “<i>Focus Activity Plan</i>”, en el que deben reflejar los objetivos que se planteaban, el grupo elegido y las características, la descripción de la actividad, los problemas y cómo se han resuelto y las observaciones y siguientes objetivos o pasos a llevar a cabo.</p>
2.	Con método o sin él, ¿cuáles son las estrategias generales que utiliza el docente en el aula para llevar a cabo la lectoescritura?		X	<p>Sobre todo, lo principal es hacer hincapié en los sonidos y en crear un ambiente físico estimulante, pero tampoco hay ningún tipo de obsesión por que escriban o lean, como comentaré posteriormente, el currículum contempla unas “<i>prime areas</i>” en las que se centran antes que en las “<i>specific areas</i>”, en las que estaría la lectoescritura.</p>

3.	¿Se plantean actividades o tareas para que el niño encuentre un sentido al aprendizaje del lenguaje escrito? (comunicación con otras personas, instrucciones para aprender a utilizar algo, pasos para poder elaborar algún producto, adquirir conocimientos...). En caso afirmativo, ¿Cuáles?	X	Puesto que en la escuela no se realizan prácticamente actividades dirigidas y todo se basa más en lo cotidiano, puedo decir que sí que se realizan tareas para que el niño encuentre un sentido al aprendizaje del lenguaje escrito. Por ejemplo, si alguna vez olvidan la mochila en la que se llevan el cuento diario a casa, se les anima a escribir su nombre en un papel junto al libro, para que todo el mundo sepa que ese libro ya tiene dueño. Otro de los días había desaparecido un pictograma y la maestra se inventó que se le había llevado un monstruo y que podríamos escribirle una carta para que nos le devolviese. También, un grupo de niñas estuvo preguntando en otra ocasión que cuándo íbamos a recoger, ante lo que la maestra que estaba con ellas les dijo que realizaríamos una carta para enviársela a la directora y que nos lo dijese.
4.	¿Se trabaja la lectura y la escritura a partir de situaciones significativas como generar oralmente de	X	Sí. Por ejemplo, un día nevó, y, de manera oral, estuvieron diciendo todas las cosas que hacían y

	manera colectiva alguna frase sobre sus experiencias personales (por ejemplo, lo que hicieron el domingo) y luego escribirla cada niño-a individualmente?			que ocurrían cuando había nieve, surgiendo palabras, que la maestra fue anotando, como: <i>ice, outside, melting, cold, brrr, cracking, cold, freezing, snow, o chilly</i> . Luego recortó las cartulinas en las que había escrito las palabras y entregó una a cada niño/a, alentándoles a que copiasen las palabras. Algunos de ellos estaban todavía en una etapa de garabato, pero se les alabó de igual forma. A su vez, T., un niño que ya escribe perfectamente, obtuvo una cartulina diferente con dos palabras unidas por un nexo, pues individualizaron su habilidad y se ajustaron a ella.
5.	Cuando va a llevarse a cabo una actividad lectoescritora, ¿se explicita cuál es su objetivo/intención/meta?	X		Depende de la actividad. Por ejemplo, un día se les explico que íbamos a escribir palabras relacionadas con la nieve para que ellos puedan copiarlas después y practicar su escritura.
6.	¿Se pone el mismo énfasis en todos los componen-	X		No, el foco principal se pone en lo fonológico.

	tes de la lectura y de la escritura?			
7.	¿Los contenidos de lectura y escritura que se van a desarrollar durante el curso están decididos antes de comenzar éste?		X	No, se espera a observar las capacidades y necesidades del alumnado y se crean objetivos específicos para cada uno.
8.	¿Hay momentos fijos para leer y escribir o dedicados a la preparación para leer y escribir? ¿Qué se hace en esos momentos?	X		No hay momentos específicos marcados por un horario, cada semana las actividades pueden variar, sin embargo, sí que suelen realizarse al menos dos actividades de lectura de cuentos, ya sean en pequeño o en gran grupo al día, pero no hay momentos específicos para trabajar la escritura, se realiza de forma integrada en los momentos de juego libre o en distintas actividades grupales o individuales, como en la redacción de los diarios de aprendizaje o <i>learning journey</i> .
9.	¿Se aprovechan las situaciones que surgen espontáneamente, accidentalmente o incidentalmente en el aula para trabajar la lectura/escritura?	X		Depende de la situación, pero normalmente suelen aprovecharse, sobre todo de cara al reconocimiento de letras y a lo fonológico.
10.	¿Se trabaja la lectura y la escritura de manera integrada o de manera independiente una de la otra?	X		Depende del momento, pero, en general, suele trabajarse de forma integrada.

11.	Fundamentalmente, ¿cómo se trabaja la lectura y la escritura y sus diferentes aspectos: a través de ejercicios, o más bien de actividades y/o de tareas? ¿Qué tipos de tareas o de actividades o de ejercicios se usan para trabajar la lectoescritura? ¿A qué tareas o actividades concretas dan lugar? Entre ellas, ¿hay alguna o algunas que supongan que los niños lean y escriban de manera autónoma? Por ejemplo, ¿hay elaboración propia de cuentos por parte de los niños?	X	La lectura y escritura se trabaja a través de tareas y del juego, nunca a través de ejercicios o fichas estructuradas. En todos los momentos de juego libre los niños leen y escriben de forma autónoma, haya correspondencia real o no, imitan el acto lector y escritor por su cuenta. También, se leen cuentos, se trabajan canciones que requieren el desarrollo grafomotor y bucofacial, se proponen juegos con materiales que implican la grafomotricidad, se les incita a escribir su nombre o cualquier cosa en sus producciones artísticas, se propone la narración e invención de cuentos que la maestra transcribe...
12.	¿Las actividades de lectura/escritura se realizan en pequeños grupos, con el grupo-clase o de manera individual? ¿En qué casos de una manera y en qué casos de otra?	X	Hay actividades de lectura con el grupo-clase y actividades en pequeño grupo. Las actividades de lectura en gran grupo suelen ocurrir unas dos veces al día y, cuando se realizan agrupaciones para trabajar algún aspecto específico, por ejemplo, el lenguaje oral o la escucha activa, se realizan actividades de lectura en pequeño grupo. En cuanto a

				las actividades de escritura, no se realizan en gran grupo, sino que, dependiendo de las habilidades de cada niño/a y el momento de desarrollo en el que se encuentran, se subdividen en un pequeño grupo u otro.
13.	¿De qué manera se trabaja el vocabulario, especialmente del más complejo o desconocido? (Aporta el significado, anima a que lo busquen en un diccionario/internet, realiza una lluvia de ideas sobre lo que el alumnado cree que significa esa palabra...).	X		Cuando durante una lectura aparece vocabulario metafórico o complejo, se les anima a realizar inferencias y suposiciones. Por ejemplo, en un libro que estuvimos leyendo aparecía una metáfora: " <i>White blanket</i> ", haciendo referencia a la nieve. Por lo que realizamos una lluvia de ideas para recoger lo que creían que significaba.
14.	¿De qué manera se enseña y qué actividades se emplean para la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonémica? (reconocimiento de letras, discriminación de fonemas y/o sílabas, aprender el alfabeto, reconocer palabras, identificar sonidos o letras dentro de palabras, etc.).	X		El foco principal se pone en lo fonológico, buscándose la discriminación de fonemas aislados, no de sílabas, y la formación de palabras a través de la unión de fonemas. A su vez, se busca la discriminación de las letras, pero asociándolas primero a su fonema, no al nombre de la letra. Para ello, se emplean actividades cotidianas, realizando un trabajo de forma integrada y con materiales como

			<p>puzzles de letras, cuentos, manipulación y experimentación de letras en mesas de luz, se les da órdenes separando los sonidos de las palabras para que discriminen lo que se les está pidiendo... constantemente se está haciendo alusión a los sonidos, sin utilizar actividades dirigidas o específicas.</p> <p>Como ejemplos de lo anterior, adjunto las siguientes producciones de una de las maestras: <i>“If your name starts with “ssss” (haciendo el sonido) or “emmm” you can get up to have lunch”, “We are going to ssss, iiiii, tttt”, “Is it a cccc, aaaaa, tttt?”</i>. De forma que, como puede observarse, lo fonológico que incorpora en lo cotidiano, en órdenes y conversaciones, siempre en base al sonido determinado que se presenta en una palabra concreta, puesto que, a diferencia del español, sus cinco vocales dan lugar a doce sonidos diferentes.</p> <p>A su vez, una de las maestras nos ha comentado que es muy importante para comenzar a escribir</p>
--	--	--	---

				<p>que, cuando les digas una palabra, sean capaces de decirte una con el mismo sonido o similar, por ejemplo, a una de las niñas le dije, “¿<i>Qué palabra suena como “hat”?</i>”, y dijo rápidamente “<i>cat</i>” y “<i>bat</i>”.</p> <p>En relación a lo léxico, como hemos comentado, se emplean signos Makaton.</p>
15.	¿De qué manera se enseñan las habilidades relacionadas con la enseñanza del código (correspondencia fonema-grafema y grafema-fonema)? ¿Hay una instrucción explícita y sistemática del código por medio de actividades específicas para este fin?		X	Esta pregunta queda respondida en la anterior.
16.	¿Es la enseñanza del código algo desvinculado de la comprensión y producción de textos o se enseña a la vez? (se aprovechan tareas o actividades de comprensión y producción de textos para enseñarles el conocimiento del código, reconocimiento de letras/fonemas, sílabas o palabras)		X	El código se enseña de forma integrada con distintas actividades, no de forma pautada, pero se aprovechan situaciones cotidianas para trabajar lo fonemas y el reconocimiento de letras, aunque en menor medida. Sobre todo, prima lo fonológico, lo silábico no se trabaja.
17.	¿Es empleada la lectura en voz alta por parte de los	X		Los niños no saben leer en sí. Aunque imitan el acto lector y narran en voz alta lo que recuerdan o

	niños/as como mecanismo de aprendizaje?			inventan su propia historia en base a los dibujos.
18.	¿Se apremia al alumno/a para que lea a una mayor velocidad/ritmo?	X		No lo hemos observado, pues ninguno sabe leer en sí, solo palabras sueltas relacionadas con su nombre o entorno cercano.
19.	¿Se proponen actividades para fomentar una lectura comprensiva? ¿Hay ejercicios, tareas o actividades dirigidas a que los niños dominen aspectos de la microestructura del texto?	X		No, en general, solo hemos observado actividades en las que, como mucho, se busca que comprendan el significado de algún término difícil o de alguna metáfora; ante lo que se les invita a hacer suposiciones de lo que creen que significa, pero solo lo hemos presenciado en casos muy puntuales.
20.	¿Se realizan actividades o prácticas a través de las cuales el alumno/a tiene la posibilidad de proporcionar información concreta sobre su comprensión lectora? (3 momentos: <u>antes</u> (conocimientos previos), <u>durante</u> (vocabulario, inferencias...), y <u>después</u> (moraleja, inferencias, distinto final...).	X		De vez en cuando se seleccionan cuentos relacionados con algo que ha ocurrido, por ejemplo, si ha nevado se eligen cuentos relacionados con la nieve y, de forma previa, se habla un poco sobre lo que ha ocurrido. Sin embargo, no hemos observado el momento de antes ni de después. Aunque el

				de durante, como hemos comentado en un ítem anterior sí.
21.	¿Cómo se trabaja la escritura? ¿Los niños copian o imitan escritura (palabras, frases) a partir de carteles, de lo que escribe la maestra en la pizarra, de lo que les pone la docente en un folio, etc.? ¿Los niños escriben sin copiar, es decir, con sus propias grafías, sea cual sea la etapa de escritura en la que estén?	X		Los niños tienen un cubo en el que están escritos sus nombres en distintas cartulinas plastificadas, sin embargo, no le hacen mucho caso, se suelen pedir ayuda directamente para que les hagas los puntitos de lo que quieren escribir, de forma que puedan repasarlo. O, también, suelen escribir lo que les parece y como les parece, sin copiar nada, a través de lo fonológico.
22.	¿En el aula se construyen de manera colectiva y oral frases y luego se escriben? ¿Las escribe la maestra en la pizarra o los niños en su propio papel, o ambas cosas? ¿La maestra transcribe lo que los niños (o la maestra y los niños) van creando colectivamente de forma oral, ya sean frases, fragmentos de texto o textos completos?	X		Se suele trabajar más de forma individual a través de la transcripción de las producciones individuales de cada niño en su <i>learning journey</i> o diario de aprendizaje.
23.	En el caso de que se escriban textos completos, ¿se planifican oralmente antes de empezar a escribirlos?		X	No se escriben textos completos, entendidos como la unión de, al menos dos oraciones, sino que solo lo hemos observado, en un niño, que se escriben

				dos palabras unidas por unnexo, carentes de verbo.
24.	Una vez escrito un texto de manera colectiva y transcrito en la pizarra por la docente, ¿se revisa? (Por ejemplo, ¿la maestra lo va leyendo desde la pizarra pidiéndoles opinión a los niños sobre cómo ha quedado y se van cambiando cosas para sustituirlas por otras más adecuadas?).	X		En la escuela ni siquiera hay pizarra y no se escriben textos de manera colectiva. En una ocasión hemos observado a la maestra registrar palabras significativas del discurso oral de los niños relacionadas con la nieve, de forma que luego realizasen su producción, pero no era revisada su producción, simplemente se reforzaba positivamente.
25.	¿Redactan los niños, o algún niño/a de la clase, textos de forma autónoma?	X		No redactan textos de forma autónoma, pero alguno/una se nota que recibe apoyo extra en este aspecto en casa y es capaz de escribir más y mejor que el resto. A su vez, algunos/unas son capaces de escribir palabras en base a lo fonológico si se la presentas con los morfemas de forma aislada, haciendo alusión a su fonología.
26.	Aunque las producciones escritas presenten errores ortográficos ¿se exponen/hacen llegar a las familias...?	X		No hemos vivenciado que haya ocurrido. Pero estoy cien por cien segura de que se envían a las familias, puesto que no ponen el foco en la forma sino en el contenido.

27.	¿De qué manera se trabaja la grafomotricidad? ¿Se trabaja de manera específica (por ejemplo, mediante “fichas”) o, por el contrario, solo cuando los niños escriben palabras, frases o textos?		X	La grafomotricidad se trabaja con juegos y actividades de la vida cotidiana. Por ejemplo, en las comidas los niños abren las botellas de leche (de rosca), también utilizan muchas canciones que implican realizar movimientos con las manos y los dedos, utilizan mesas sensoriales con espuma, arena, harina, tienen cuchillos especiales para cortarse su fruta, se utiliza plastilina y juegos específicos para trabajar la fuerza... En definitiva, todo lo relacionado con la estimulación y el trabajo de los movimientos de la mano y el desarrollo de la precisión y la fuerza se trabaja mucho.
28.	¿La maestra hace hincapié en que hagan buena letra?		X	No.
29.	¿Qué actuación se lleva a cabo cuando el alumno/a no ha realizado correctamente lo que se le pedía en tareas de escritura? (Ej: se borra su producción, se le corrige haciendo hincapié en las palabras que no ha producido correctamente, no se le marca aquello que ha hecho mal y se le valora el esfuerzo...). ¿Y		X	En la escuela todo se basa en el refuerzo positivo. Tanto si lo han hecho bien como si lo han hecho mal, se les refuerza de forma oral, se valora el esfuerzo que han puesto en ello.

	cuando sí ha realizado correctamente lo que se le pedía? (refuerzo positivo, se muestra a la clase lo bien que lo ha hecho...).			
30.	¿De qué forma se incentiva la curiosidad del niño/a por las prácticas lectoescritoras?	X		En el día a día del aula, los cuentos y la escritura suelen estar muy presentes. Siempre surgen de forma cotidiana situaciones en las que es necesario el uso de la escritura, por ejemplo, cuando hacemos galletas y tenemos que escribir una etiqueta para diferenciar cuál es la nuestra o cuando no han traído su mochila y tienen que poner su nombre en el libro que quieren llevarse por la tarde a casa. También, la maestra busca su opinión muchas veces para saber si llevar determinados cuentos a su casa para contarle a su hija esa noche o no, subrayando lo importante que es su opinión...
31.	¿Alienta la maestra a los niños para que escriban aquellas palabras o frases que necesitan pero que no saben escribir?	X		Los propios niños, si se da el caso, te piden que les hagas los puntitos de palabra que no saben realizar para poder repasarlos. Por ejemplo, uno de los días que nevó leímos un cuento sobre la nieve y, tras su lectura, unas niñas nos pidieron que les

				hiciese los puntitos del título del libro para poder repasarles.
32.	¿Se usa la literatura infantil para motivar hacia el aprendizaje de la lectoescritura? Por ejemplo, ¿se fomenta la lectura e interpretación de álbumes ilustrados de manera individual?	X		Sí, se fomenta la lectura e interpretación de álbumes ilustrados de manera individual, concretamente en el momento diario de lectura autónoma, al igual que se respeta que los niños lean álbumes ilustrados por inquietud propia en los momentos de juego libre, es más, lo hacen mucho; creando sus propias historias y narrándolas en voz alta, entre ellos o para sí mismos, señalando en alguna ocasión las grafías que corresponden a su nombre en las páginas, dándole los significados que ellos consideran.
33.	Cuando se utilizan álbumes ilustrados, ¿se da la posibilidad al niño/a de darle un significado propio a través de las imágenes antes de leerlos? En caso afirmativo, ¿se comentan los distintos significados que cada niño/a ha construido?	X		Cuando leemos álbumes ilustrados no hemos observado que se dé la posibilidad al niño/a de darle un sentido propio a través de las imágenes antes de leerlo. Sin embargo, sí que hemos observado a niños/as realizar sus propias interpretaciones de las imágenes de los cuentos y crear su propia historia de forma autónoma en voz alta (en los mo-

				mentos de juego libre), aunque no se le interrumpe para preguntar qué significado le está dando.
34.	En caso de que se trabaje la literatura, ¿cómo se hace? ¿Los niños construyen cuentos, historias, relatos? ¿De forma oral o escrita? Si lo hacen, ¿qué procedimientos o técnicas se utilizan para que los niños hagan estas producciones orales y/o escritas: ¿a partir de una sola palabra, a partir de dos, etc.?	X		<p>En relación a la literatura, puedo decir que los niños construyen de forma oral sus propios <i>learning journey</i> o diarios de aprendizaje, transcribiendo la maestra sus producciones. A su vez, se realizan actividades de creación de historias de forma oral, que luego se plasman en el papel, o no. La técnica para que realicen las producciones orales se basa en el uso de una imagen del propio niño realizando algo, en el caso del diario de aprendizaje, o de la lectura de un cuento previo, por ejemplo.</p> <p>También, en los momentos de juego libre, puede observarse a los niños/as jugar a crear sus propias historias a través de la narración de las imágenes de los cuentos o, también, puedes observarles “escribir” historias inventadas en papel.</p> <p>Cuando se produce que escriban sus propias historias en papel, algunas veces, se les pregunta el significado y se escribe por el otro lado, o simple-</p>

				mente se le pregunta lo que ha escrito, depende de la situación. Si bien, siempre se les anima a llevar la producción a su cartera para llevarlo a casa.
35.	¿Se utilizan juegos de roles, representaciones teatrales o mimo como otra forma de expresión en el aula y como apoyo a la lectoescritura? Es decir, ¿juegan algún papel esas actividades para el aprendizaje de la lectoescritura? Si lo hacen, ¿cuál?	X		No se utilizan estas actividades de forma dirigida, sino que puedes observar a los propios niños realizar juegos de rol que implican la lectoescritura. Por ejemplo, tienen un teclado de ordenador real, pero no conectado a nada, con el que juegan y hacen que escriben o se hacen regalos y tarjetas entre sí en las que imitan la escritura.
36.	¿En el caso de que se trabaje la lectura o la escritura en grupos, ¿cómo los organiza? ¿Pone a los niños del mismo nivel en el mismo grupo?	X		Cuando se realizan actividades específicas de escritura, y siempre, se elaboran agrupaciones en base a su nivel y características. Además, debido a la cantidad de recursos humanos del centro, los grupos suelen ser muy pequeños, lo que permite entregar una atención individualizada.
37.	Cuando un alumno/a no ha adquirido las habilidades necesarias para comenzar con la lectoescritura, ¿se espera o se le proponen las mismas actividades que al resto?		X	Si el niño/a no ha adquirido las habilidades necesarias no se le proponen las mismas actividades que al resto. Las prácticas son totalmente individualizadas.

38.	¿Qué metodología de trabajo se sigue con aquel alumnado con necesidades educativas especiales? ¿Y con aquel que presenta altas capacidades? (individualizada, hacen lo mismo que el resto, realizan otras actividades fuera del aula...)		X	El alumnado que presenta necesidades educativas especiales, al igual que el resto de niños, realiza actividades individualizadas de acuerdo con su nivel, al igual que el alumnado con altas capacidades, que, en este caso, no hay. Pero sí que puedo corroborar que el alumnado que se encuentra más avanzado realiza actividades individualizadas y de acuerdo con su nivel.
39.	¿Cómo se trabajan en el aula las normas ortográficas, en caso de que se haga? ¿Se hace de un modo dinámico? (Es decir, inscritas en actividades significativas de escritura como la elaboración de cartas, redacciones sobre las actividades realizadas en el fin de semana, actividades diarias en la pizarra, etc.)	X		No hay un trabajo de las normas ortográficas, todo se basa en lo fonológico, no se repara en ellas.
40.	¿Se hace uso de estrategias internivelares? En caso afirmativo, ¿qué influencia tienen las aulas internivelares en el desarrollo de la lectoescritura?		X	Sí, se hace uso de estrategias internivelares y hemos presenciado los beneficios que esto implica. Pues los más pequeños aprenden de los mayores y son ayudados y enseñados por éstos. Los más pequeños observan las prácticas de los mayores,

				cómo agarran los libros, cómo pasan sus páginas, cómo sujetan los lápices y escriben, su interés por ello... y cobra interés para los pequeños porque observan a sus iguales y porque éstos les ayudan, es un modelado.
41.	¿Se organiza el trabajo de la lectoescritura de manera coordinada con los maestros de E. Primaria?		X	No, puesto que es una escuela únicamente de infantil.
42.	¿Qué papel tienen las familias en este proceso? ¿Hay una documentación del proceso que siguen sus hijos/as? ¿Se les informa y/o da pautas acerca de cómo potenciar este proceso en el hogar?	X		<p>Por un lado, cada viernes el centro publica en la web del centro y envía a las familias una <i>newsletter</i> en la que se resume la semana, se adjuntan fotos de las actividades más significativas, se invita a las familias a acudir a distintas actividades y se hace una recomendación para trabajar esa semana. Por ejemplo, buscar y reconocer en casa distintos objetos por sus formas o leer los números de las matrículas de los coches.</p> <p>Por otro lado, cada niño tiene un <i>learning journey</i> o diario de aprendizaje que es actualizado semanalmente con cosas significativas que realiza ese niño acompañado de fotos. Las maestras pasan un</p>

			<p>tiempo de calidad con cada niño/a de forma individual elaborándolo, de forma que se les pregunta por lo que ocurría en la foto, y las maestras lo escriben de forma literal.</p> <p>También, en la <i>newsletter</i> se publican distintos horarios en los que las familias pueden entrar a las aulas a ver cómo realizan las actividades, pudiendo incluso pasar una mañana entera o viniendo en actividades específicas de canto, por ejemplo.</p> <p>A su vez, hay reuniones individuales bastante frecuentes en las que se hacen recomendaciones a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos en los aspectos en los que se considera, incluyendo la lectoescritura.</p>
<p>VI RECURSOS: Se trata de los materiales físicos con los que se trabaja la lectoescritura.</p>			
<p>1.</p>	<p>¿Qué tipo de recursos y qué materiales específicos se emplean para trabajar la lectura (código),</p>		<p>En las aulas no se contempla el trabajo por editoriales o con libros o cuadernos de texto. En cam-</p>

	<p>la comprensión, la grafomotricidad y la escritura?:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros de texto, cuadernos de las editoriales o similares - Libros no de texto (enciclopedias; diccionarios; monografías o libros con textos expositivos; literatura infantil y dentro de ella cuentos, ...) - TIC e Internet (mails ...) - Pictogramas - Cartas (“cartas de fin de semana”, ...) - Textos de uso social: periódicos, anuncios publicitarios, cartas, recetas cocina, etc. 	X	<p>bio, sí que tenemos pictogramas y diversos materiales escritos a su alcance, como revistas, cuadernos, folletos, literatura infantil, cajas de cereales, envases de comida, teclados de ordenador, ordenadores... A su vez, tanto rotuladores como tijeras, tizas, acrílicos, pinturas, témperas, tijeras, puzzles, cuchillos especiales, moldes, pinzas, cartulinas, folios, papeles, corchos... están a su alcance y pueden tener una finalidad específica para desarrollar la grafomotricidad y la escritura. El horario que se utiliza cada día para estructurar su rutina está basado en pictogramas y, como recurso para trabajar la comprensión del léxico y las acciones y órdenes, se emplean los signos Makaton.</p>
2.	¿Existen espacios fijos/definidos (rincones...) para trabajar la lectoescritura en el aula?	X	<p>En las aulas hay zonas específicas de biblioteca, con expositores de libros Montessori y con alfombras, cojines y mucha luz. Sin embargo, los niños pueden decidir leer donde quieran y como quieran.</p> <p>En cuanto a la escritura, hay varias zonas con mesas en la escuela, pero también hay caballetes o el</p>

				mismo suelo para escribir. Depende del día los niños se sienten más cómodos en un sitio u otro.
3.	¿Se da voz a los espacios comunes, como son las bibliotecas de centro, para la práctica de la lectura?	X		No hay una biblioteca de centro.
4.	¿Hay recursos especiales/adaptados para aquel alumnado con necesidades educativas especiales/altas capacidades?	X	X	No hay ningún niño en el centro con necesidades educativas especiales graves, como puede ser un autismo, sino que puede haber uno o dos niños con retrasos a nivel de desarrollo en distintos aspectos, al igual que no hay alumnos con altas capacidades. Sin embargo, todos tienen a su alcance el mismo tipo de material y recursos.
5.	¿Proporciona la maestra goma de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben?	X		Sí.

VII EVALUACIÓN: Aspectos en los que nos fijamos para saber si se han cumplido los objetivos; indicadores e instrumentos que nos permiten saber si los niños han logrado los objetivos que queríamos que logaran

1.	¿Desde qué enfoque se plantea la evaluación? (constructivista/conductista...).	X	<p>La evaluación se plantea desde un enfoque completamente constructivista, teniendo siempre muy presentes las diferencias individuales, intereses, capacidades y habilidades de cada niño/a. Las maestras tienen cuadernos de observación individuales para cada niño/a, tanto en el bosque como en el interior de la escuela, y documentan los avances de cada niño a través de fotografías. A su vez, tienen una pizarra grande de tipo vileda en la sala de profesores en la que hay escritos objetivos específicos para cada niño/a, para que todas las maestras y ayudantes que tengan contacto con ellos lo sepan y otra pizarra del mismo tipo en la cocina en la que se reflejan los intereses individuales de cada uno de ellos y los elementos en los que habría que hacer más hincapié.</p>
2	¿Se realiza una evaluación específica de la grafomotricidad individual del alumnado antes de comenzar las prácticas escritoras? (presión necesaria para el trazo, direccionalidad del trazo, tra-	X	<p>Se realiza una evaluación específica e individualizada a través de la observación directa, tomando notas progresivamente, de forma que se tienen muy en cuenta sus producciones artísticas. Así, si</p>

	<p>zado de las letras...)</p>			<p>todavía se encuentran en una etapa de garabato o de <i>stick people</i>, se considera que se encuentran todavía en una etapa de desarrollo anterior a la escritura.</p>
<p>3.</p>	<p>¿Qué se evalúa sobre lectoescritura? ¿Qué aspectos y qué criterios?</p> <p>Para realizar una evaluación sobre la lectura del niño, ¿se observa si leen con fluidez y exactitud?</p> <p>¿Es un criterio predominante para la evaluación de la escritura, el tener buena o mala letra?</p> <p>¿Se evalúa si los niños han comprendido o no, y en qué medida, textos trabajados en el aula?</p> <p>Si escriben colectivamente un texto, ¿se evalúa si han sabido ajustarse a la tipología textual de que se trate?</p> <p>Si escriben colectivamente un texto, ¿se evalúa si han sabido ajustarse al destinatario?</p>		<p>X</p>	<p>Destacar que no se hace hincapié en la fluidez y exactitud con la que los niños leen y tampoco en su buena o mala letra, al igual que tampoco la tipología textual o el ajustarse al destinatario, pues no se proponen actividades que den lugar a ninguno de estos ítems.</p> <p>Por otro lado, en relación a la comprensión de los textos, como hemos comentado previamente, solo se evalúa a través de preguntas y/o inferencias muy puntuales sobre si conocen el significado de determinadas palabras o metáforas o no.</p> <p>Esta pregunta podrá verse respondida de forma más desarrollada en la ampliación del instrumento que se encuentra al final de éste y que clarifica algunos aspectos reflejados en el curriculum del centro en relación a la lectoescritura.</p>

4.	¿Hay ejercicios, actividades o tareas dirigidas a comprobar las dificultades que los niños puedan tener en la comprensión de los textos trabajados en el aula?	X	No hemos presenciado ninguna, solo se repara en aquel vocabulario o metáforas que puedan resultarles complicadas. Si tienen alguna dificultad para comprender el texto normalmente lo expresan en voz alta, aunque no suele darse el caso.
5.	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar el desarrollo de la adquisición de la capacidad lectora? ¿Y escritora? ¿Se adaptan esos instrumentos a los criterios de evaluación?	X	Las maestras tienen cuadernos para cada niño en los que hay distintos ítems relacionados con la lectoescritura sobre los que incorporan de forma gradual, anotando las fechas, sus observaciones. Estos instrumentos nacen de lo contemplado en los criterios de evaluación del currículo del centro. (Véase: Contextualización del centro).
6.	¿Se corrigen los errores de lectoescritura en voz alta para que todos los niños conozcan el error? (Ej: se borra su producción, se le corrige hace hincapié en las palabras que no ha realizado correctamente. No se le marca aquello que ha hecho mal y se valora el esfuerzo, etc. ¿Y cuando sí ha realizado correctamente lo que	X	No se corrigen los errores en voz alta porque la forma de trabajo es individualizada, de esta forma, si el niño/a comete un error, no se borra o hace hincapié en las palabras que no ha realizado correctamente. Siempre se valora su esfuerzo con refuerzo positivo, independientemente de que esté bien o mal.

	se le pedía? (refuerzo positivo, se muestra a la clase lo bien que lo ha hecho...)			
7.	¿Cómo se contempla la evaluación y qué instrumentos se emplean con el alumnado con necesidades educativas especiales en relación a la lectoescritura? ¿Y con el de altas capacidades?		X	<p>En relación al alumnado con necesidades educativas especiales, no se contempla una evaluación o unos instrumentos específicos, pues el currículum inglés y del centro establece dos áreas de conocimiento determinadas, las “<i>prime areas</i>” y las “<i>specific areas</i>”. (Véase: Contextualización del centro). Por lo tanto, si el niño con necesidades educativas especiales no ha conseguido superar las “<i>prime areas</i>”, no se considera que haya que centrarse en la “<i>specific areas</i>”, es decir, en la lectoescritura, pues se considera mucho más importante dedicar los esfuerzos a trabajar el desarrollo social, emocional, comunicativo o físico del niño/a.</p> <p>En cuanto al alumnado con altas capacidades, no tienen ninguno. Sin embargo, las actuaciones serían, al igual que con el resto de niños, individualizadas, de forma que se adaptarían las demandas y</p>

				<p>actividades planteadas a sus ritmos y la evaluación sería individualizada también, a través de la observación y en base a las pautas del currículum del centro.</p>
8.	<p>¿Se contempla una autoevaluación del propio alumnado? ¿Y de el/la maestra/o?</p>	X		<p>No se contempla una autoevaluación del propio alumnado.</p> <p>Por otro lado, cuando las maestras plantean una actividad deben rellenar después un documento, “<i>Focus Activity Plan</i>”, en el que deben reflejar los objetivos que se planteaban, el grupo elegido y las características, la descripción de la actividad, los problemas y cómo se han resuelto y las observaciones y siguientes objetivos o pasos a llevar a cabo (aunque no siempre se rellena, solo cuando se plantean actividades con fines específicos para un determinado grupo). Por lo tanto, no hay una evaluación específica en sí, pero es cierto que las maestras deben reflexionar sobre su propia praxis para rellenar dicho documento.</p>

Tabla 18 Instrumento de observación con respuestas. Elaboración colaborativa con el grupo de trabajo de TFG de infantil 2017-2018. a partir del documento de Rodríguez y Clemente (2013)

ANEXO 2

PLANTILLA FICHAS DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD número 1: [Intenta ponerle un nombre identificativo] Ej: Trazado de letras	ATA: [Indicar en qué A.T.A.se produce]
1	Objetivo: [Explicitarlo; se trata de responder a la pregunta ¿para qué se hace?] <i>Ejs.:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lograr que los niños sepan trazar mejor alguna letra.</i> - <i>Conseguir que se queden con el mensaje global de un cuento.</i>
2	Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja: [Señalar cuál de ellos es, de los que figuran en nuestro instrumento] <i>Ejs.:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Grafomotricidad</i> - <i>Comprensión lectora de textos narrativos</i>
3	Naturaleza de lo que se ha hecho: [Indicar si tiende más a ejercicio o a tarea]. <i>Ejs.:</i> <ul style="list-style-type: none"> - En el caso de una ficha de grafomotricidad, sería ejercicio porque hay una solución correcta y solo una y el procedimiento es único. - En el caso de la comprensión lectora acompañada de preguntas, sería actividad. - En el caso de que se tengan que inventar una historia para contarla o escribir un texto, sería tarea, porque no hay una solución correcta (muchas pueden ser válidas) y el procedimiento a seguir no tiene por qué ser único.
4	Tarea, actividad o ejercicio: [Describirla; se trata de responder a la pregunta ¿en qué consiste?]. <i>Ejs.:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Consiste en realizar una ficha en la que los niños-as tienen que trazar 10 veces la misma letra, repasando con el lápiz letras que aparecen entrecortadas.</i> - <i>Consiste en que los niños escuchen un cuento que narra/lee la docente y en contestar unas preguntas que les va haciendo durante/después de la lectura.</i>
5	Papel de la profesora/niños-as: [Decir si el protagonismo lo tiene la docente o en qué medida lo tiene ella sola o lo distribuye entre ella y los niños-as; por ejemplo, si ella decide todos los aspectos de la actividad o los niños-as pueden cambiar algo; en el caso de que los niños-as quieran continuar o se les ocurra alguna ampliación, se les permite

	<p>o no; etc.].</p> <p>Ejs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al tratarse de una ficha, el protagonismo es de la editorial, ya que está marcado exactamente lo que hay que hacer. El único protagonismo de los niños-as es que, si se cansan, la docente les deja no acabar. - Aunque se trata de una ficha de grafomotricidad, la profesora les deja (después de que hayan trazado algunas letras y si los niños se lo piden) intentar poner palabras que llevan esa letra, pero dentro del tiempo estipulado. - A medida que la docente narra/lee el cuento, los niños hacen aportaciones: preguntas, comentarios, etc.
6	<p>Agrupamiento: [Indicar modalidad organizativa en la que se realiza esta actividad, tarea o ejercicio].</p> <p>Ejs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual. - Colectiva (todo el aula). - Grupos de cuatro niños-as.
7	<p>Espacio en el que se realiza:</p> <p>Ejs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la mesa de cada niño. - En la alfombra.
8	<p>Recursos: [Objetos, materiales o personas que se precisan para llevarla a cabo]:</p> <p>Ejs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de la editorial. Lápiz, goma de borrar. - Cuento. - Padre o madre que han venido a contar un cuento.
9	<p>Evaluación: [Poner si se evalúa o no, si se evalúa durante el transcurso del ejercicio, actividad o tarea, o después; si tiene algún instrumento para evaluarla (por ejemplo, sistema de categorías; rúbrica; lista de control, etc.); si los niños reciben retroalimentación sobre cómo lo están haciendo y qué retroalimentación (por ejemplo, si solo se les dice “mal” o se les explica el qué está mal y cómo lo pueden corregir; etc.).]</p>
10	<p>Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio: [Indicarlo].</p>

Tabla 19 Plantilla de fichas de actividades. Fuente: Melero, Ángeles, Grupo LEAD (2018). Universidad de Cantabria.