



Curso 2012 – 13

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN  
CONTEXTOS EDUCATIVOS

ARRANCA LA AVENTURA DE APRENDER A ESCRIBIR  
EN EL AULA DE 2 AÑOS

AUTORA: ESTHER VÉLEZ RUBÍN

DIRECTORA: Dra: NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

FECHA: 11 de Diciembre de 2012



Curso 2012 – 13

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN  
CONTEXTOS EDUCATIVOS

ARRANCA LA AVENTURA DE APRENDER A ESCRIBIR  
EN EL AULA DE 2 AÑOS

AUTORA:  
ESTHER VÉLEZ RUBÍN

DIRECTORA:  
Dra. NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

FECHA: 11 de Diciembre de 2012

**Arranca la aventura de  
aprender a escribir en el aula  
de 2 años**

**Máster en Investigación e Innovación en  
Contextos Educativos**

**Universidad de Cantabria  
Facultad de Educación**

11/12/2012

**Autora: Esther Vélez Rubín**

**Directora TFM: Dra Natalia González Fernández**

## INDICE GENERAL

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
MOTIVACIÓN.....	6
CAPITULO I.....	10
1.1.JUSTIFICACIÓN (PROBLEMATIZACIÓN).....	10
1.2.MARCO TEÓRICO. La adquisición del lenguaje escrito.....	17
1.2.1    Marco legislativo.....	17
1.2.2    ¿Lectura versus escritura?.....	23
1.2.3    La escritura de palabras.....	24
1.2.3.1    Delimitación conceptual.....	25
1.2.3.2    Dimensiones básicas de la escritura.....	26
1.2.3.3    Desarrollo del aprendizaje de la escritura.....	32
1.2.4    Teorías maduracionistas.....	35
1.2.5    Enfoque psicolingüístico.....	36
1.2.6    Enfoque sociohistórico-cultural.....	39

1.2.7	Enfoque constructivista.....	40
1.2.8	Recapitulación.....	43
CAPITULO II ESTADO DE LA CUESTIÓN.....		44
CAPITULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.....		46
3.1. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....		46
3.1.1	Tema a investigar.....	46
3.1.2	Identificación del problema.....	47
3.1.3	Objetivos.....	48
3.1.4	Hipótesis.....	49
3.1.5	Variables .....	50
3.1.6	Diseño.....	52
3.1.7	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	54
3.1.8	Temporalización.....	61
3.1.9	Muestra de la investigación.....	63
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....		65
CAPITULO V: INTERPRETACION Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS....		79
5.1. Discusión de los resultados.....		79

<b>5.2. Conclusiones de la investigación.....</b>	<b>84</b>
<b>5.3. Implicaciones educativas.....</b>	<b>87</b>
<b>5.4. Propuestas de mejora, (autocrítica).....</b>	<b>88</b>
<b>5.5. Futuras líneas de investigación.....</b>	<b>89</b>
<b>CAPITULO VI: BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO IV INDICE DE TABLAS Y GRAFICOS.....</b>	<b>106</b>

## **RESUMEN**

Este trabajo ha consistido en investigar en una muestra de 16 niños de un aula de dos años, de un Ceip Público de zona rural de la provincia de Cantabria, la viabilidad de iniciar el aprendizaje de la escritura, implementando un programa de entrenamiento en conciencia fonológica combinado con la enseñanza sistemática de las RCGF apoyado con letras manipulativas.

Los principales hallazgos del estudio coinciden con los resultados obtenidos en otros estudios realizados, aunque en muestras con edades superiores a los dos años. Los resultados obtenidos a través de la observación participante y la técnica del Focus Groupe o Grupo de Discusión, muestran que los niños de éste aula de dos años, son capaces de adquirir con gran rapidez y precisión las RCGF, y de iniciarse en la construcción de textos significativos con letras móviles en tarea de dictado. Al igual que transferir esos aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana. Por último, se describen las implicaciones educativas que se derivan de los hallazgos encontrados en la investigación.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje de la escritura, conocimiento fonológico, RCGF, Aula de dos años, motivación, transferencia.

## **ABSTRAC**

This work has to investigate in a sample of 16 children in a classroom for two years, a Public Ceip rural area of the province of Cantabria, the feasibility of starting the learning of writing, implementing a training program in phonological awareness combined with the systematic teaching of manipulative letters RCGF supported.

The main findings of the study are consistent with the results of other studies, although in samples aged over two years. The results obtained through participant observation and technique of Groupe Focus Group Discussion or show that children in this classroom for two years, are able to acquire very quickly and accurately RCGF, and construction started in significant texts lettered mobile dictation task. As transfer those learnings to everyday life situations. Finally, we describe the educational implications arising from the findings in the investigation

**KEYWORDS:** Learning to Write, phonological awareness, RCGF, Aula two years, motivation, transfer.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de una práctica social reflexiva, está enmarcado en la línea de la investigación-acción. Se centra el objeto de estudio en una de las competencias básicas requeridas para poder participar activamente en la sociedad del S.XXI, sociedad de la información, del conocimiento, de la innovación y la creatividad. "Sociedad en constante transformación, de gran complejidad y de interdependencia" Proyecto DeSeCo en Resumen Ejecutivo (2005).

Esta competencia es la Competencia Lingüística, y de las cuatro destrezas básicas que la componen, se centra el estudio en la escritura.

Con ello se busca dar respuesta a una necesidad detectada en los alumnos de nuestro centro educativo, adquirir un mejor manejo de las destrezas básicas, la lectura y la escritura, mejorando la comprensión y expresión escrita. Como refiere Brunner (2000) "ser competente en lectura, escritura y matemáticas es la condición necesaria para participar en la sociedad de la información y el conocimiento".

El interés del estudio se fundamenta en el reconocimiento y la toma de conciencia de que iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito es uno de los objetivos de la primera etapa del sistema educativo, la Educación Infantil, ajustándonos a lo recogido en el R.D.829/2003 de 27 de Junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación infantil (BOE 1/7/2003). Por ello, se propone acompañar a los alumnos en la adquisición del lenguaje escrito desde el primer momento en que entran en contacto con la educación formal. "La alfabetización se inicia en los contextos socioculturales desde el primer año de vida. La escuela ha de aprovechar y desarrollar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, en lugar de cortarla por el simple hecho de que empiece su etapa de Educación Formal" Goodman (1992).

La originalidad del estudio radica en investigar la viabilidad de iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito en las aulas de dos años, como medida preventiva y como estimulación.

Esta originalidad se trabaja revisando y repensando el proceso de enseñanza-aprendizaje y reformulando los métodos de aproximación a la habilidad de la escritura, en éste aula concreto de dos años. Para ello se implementan nuevas prácticas al uso, un programa de entrenamiento en conciencia fonológica combinado con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema -fonema, el código alfabético, con letras manipulativas. Todo ello planificado de manera coherente, dentro de un proyecto de trabajo significativo.

Este proceso enseñanza-aprendizaje se construye desde la complementariedad paradigmática, superando las teorías maduracionistas y edificado teniendo como teorías subyacentes, la Teoría de las rutas de acceso, el enfoque sociohistórico-cultural, el constructivista y las teorías psicolingüísticas.

Se centra la atención en la relación entre el lenguaje escrito con conciencia fonológica y con conocimiento alfabético, con los procesos de identificación y asociación de los fonemas y su representación gráfica (RCGF). Por ser considerados, de acuerdo con las investigaciones nacionales e internacionales, Ramos (2004), (Defior, 1994 y 1996; Bradley, 1998; Waters, Bruck y Seidenber, 1985) en (Defior, 2008) prerequisites necesarios para acometer con éxito el aprendizaje de la lectura y la escritura, con efectos mayores sobre la escritura. Al estar hablando del español como un sistema transparente, es esa transparencia la que posibilita el abordaje de la lectura y la escritura a través de mecanismos fonológicos (Signorini, García Jurado & Borzone, 2000) en (Sánchez, Diuk, Borzone y Ferroni, 2009).

El trabajo se ha estructurado en seis capítulos ajustándonos a la metodología seleccionada:

El capítulo I, recoge la justificación y el marco teórico sobre el que se construye la investigación.

El capítulo II, analiza el estado de la cuestión, realizando un recorrido a nivel nacional e internacional en busca de información y de experiencias que nos aporten luz sobre el objeto de nuestro estudio.

El capítulo III, muestra el proceso metodológico de la investigación.

El capítulo IV, presenta el análisis de los resultados.

El capítulo V, incluye la interpretación y discusión de los resultados.

El capítulo VI, referencia todas las consultas bibliográficas realizadas en la elaboración de este estudio.

## MOTIVACIÓN

Al ser docente con una visión de educación contextualizada, en mi Centro Educativo, soy consciente de que formo parte de una comunidad educativa y de que participo desde la etapa de Educación Infantil en la implementación de un proyecto pedagógico único y común de centro. Al igual que participo de unos planes ofrecidos por la Consejería de Educación como herramientas para favorecer el desarrollo de las diferentes competencias básicas. Todos ellos son el resultado del diálogo, del debate, de la reflexión, del contraste intersubjetivo de los miembros de nuestra comunidad educativa, en un intento de adaptarlos y dar respuesta a las características y necesidades de nuestro alumnado. Por ello, comparto los logros y éxitos de todos nuestros alumnos/as y siento la responsabilidad de contribuir a prevenir, a estimular y a detectar factores de riesgo que puedan incidir en el desarrollo, y por lo tanto, a implementar las medidas de intervención acordadas que ayuden a mejorar la formación y favorezcan el desarrollo integral y armónico de nuestros alumnos/as. Trabajando sobre lo que las numerosas investigaciones nacionales e internacionales determinan como factores protectores.

Siento la necesidad de contribuir con mi quehacer educativo en mi aula de dos años en uno de los temas de mayor interés y preocupación en el ámbito educativo. Todos somos conocedores de la trascendencia que tiene el éxito o fracaso en la adquisición de la lectoescritura, si fracasan, esto afectará en su proceso de enseñanza-aprendizaje y dificultará, limitará la posibilidad de acceso a la cultura.

Motivada por una actitud indagadora, crítica y reflexiva. Preocupada por encontrar, seleccionar y experimentar nuevos métodos y situándome en la línea de aquellos docentes investigadores que crean y elaboran sus propias estrategias de intervención, como resultado de su pensamiento y práctica docente, de sus teorías y creencias, de su forma de entender y de dar sentido a su quehacer educativo, a su actividad docente, como refiere Kelly (1995) en (Pérez y Gimeno, 1988), estrategias de intervención, "fruto del sistema de constructos personales, elaborado a lo largo de la experiencia vital del individuo. Adquiridos en el intercambio cotidiano con el medio y que se van consolidando a lo largo de la existencia individual en el marco de la experiencia colectiva. Provisionales y permeables a las nuevas experiencias y acontecimientos". Me planteo, tras varios años del arranque de las aulas de 2 años, varias preguntas de

reflexión, Qué se hace? ¿Por qué se hace? ¿Para qué se hace? Y Si sería posible y conveniente debatir, reflexionar y experimentar otras prácticas que puedan complementar las ya implementadas y reconocidas como prácticas habituales en las aulas de 2 años, prácticas que surjan de reflexiones y respuesta a preguntas como: ¿Cómo estamos motivando los procesos iniciales de escritura y lectura?, ¿Qué oportunidades damos y qué situaciones de aprendizaje programamos para que los niños hablen, escuchen, escriban, lean? ¿Ofrecemos un verdadero ambiente impreso en nuestras aulas? realmente conocemos ¿Cuánto saben nuestros alumnos sobre el lenguaje escrito?, ¿cómo aprenden nuestros alumnos? Y todo ello teniendo en cuenta:

- La concepción del niño como “ser capaz de...”
- La orientación conceptual de este ámbito como una etapa educativa-formativa que abarca lo social, lo lúdico, lo creativo, lo afectivo, lo diferencial, lo motriz, lo cognitivo...) Argos (2006).
- Bruner (1984) en (Palacios, 2004) “Cualquier materia puede enseñarse a cualquier persona y a cualquier edad siempre que se haga en la forma adecuada, honesta y eficaz”.
- Según los estudios realizados por los investigadores situados en la neurociencia cognitiva, de los 2 a los 6 años se produce la etapa de mayor plasticidad cerebral, en ella se generan constantemente múltiples y nuevas conexiones neuronales, debido a la capacidad de las neuronas inmaduras para establecer esas conexiones. Al respecto Martínez (2003) en (Regidor, 2005) destaca que a los cinco años de edad los niños cuentan con un desarrollo del cerebro de entre el 75 y el 90%, las experiencias en edades tempranas resultan las más significativas para la formación de los circuitos neuronales relacionados con el aprendizaje, (Mustad, 2003) siendo necesario que durante esta etapa se tomen las medidas de estimulación necesarias. Teniendo como referencia de intervención en esa estimulación que es el niño quien genera, demanda y construye sus experiencias, en base a sus intereses y necesidades.

- Un modelo de enseñanza como define Monfort y Juárez (2004):

*“Diseñado a partir de una metodología adaptada a las características y al ritmo del alumnado. Con un contenido extraído de lo que ya sabe el niño. Un modelo de enseñanza individual, sin obligaciones en el tiempo y sin comparaciones”.*

Y finalmente, una gran motivación que me mueve a investigar en este campo, es el compromiso y la satisfacción, tanto personal como profesional de intentar conseguir un gran reto para todo docente, el “ser capaz” de despertar en los alumnos y alumnas el deseo de aprender en edades tan tempranas. El ser capaz de favorecer la motivación y despertar el interés por expresarse y comunicarse con la mayor variedad de lenguajes posibles y entre ellos, por qué no, la lengua escrita, sistema de comunicación social y cultural y de información presente en todos los ámbitos de la sociedad. Y fundamental, el despertar una actitud positiva hacia el texto escrito, hacia estas dos destreza básicas la lectura y la escritura, que constituyen una de las competencias básicas, la competencia lingüística, que va a permitir a los alumnos/as, tener una trayectoria escolar de éxito, personal, académico y social, como señala Brunner (2000) *“ser competente en lectura, escritura, y matemáticas es la condición necesaria para participar en la sociedad de la información y el conocimiento”*. Intentar que con el lenguaje escrito puedan y requieran disfrutar con él. Dentro de un entorno de bienestar personal y social, donde el alumno/a se sienta feliz.

Soy consciente de que experiencias de investigación e intervención como la que se presenta para implementar en este aula concreto de 2 años genera debate, posturas contrapuestas, detractores, defensores, en definitiva gran desconcierto entre los docentes. Todo ello, te hace sentir “que vas contra corriente”, da vértigo el pensar que por ello puedas ser encajada en una orientación conceptual de este ámbito educativo que en absoluto refleja la realidad de tu práctica docente. Si bien, uno vuelve al equilibrio cuando reflexiona y comprueba que hay una correspondencia positiva, entre tu teoría práctica y tu teoría al uso. Cuando es consciente de que su práctica parte de la reflexión, del intercambio de opiniones y de puntos de vista con colegas y especialistas en la materia. Cuando uno se plantea intervenir después de responder a cuatro grandes coordenadas:

¿Dónde educo?, ¿A quién educo?, ¿Para qué educo?, ¿Cómo educo?

Y teniendo presente parafraseando a Doman (1989) que “*El descubrimiento del lenguaje escrito debe ser una aventura feliz para el niño pequeño*”.

## CAPITULO I

### 1.1. JUSTIFICACIÓN (PROBLEMATIZACIÓN)

Vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento. Una sociedad pos moderna cuyo motor es el conocimiento, la innovación y la creatividad. Definida por grandes y vertiginosos cambios sociales, culturales, tecnológicos, económicos, políticos, por la globalización. Proyecto DeSeCo en Resumen Ejecutivo (2005), la define como sociedad en constante transformación, de gran complejidad y de interdependencia. Cada vez más diversa y fragmentada donde las relaciones interpersonales son cada vez más exigentes y donde cada día es mayor la interacción con personas diferentes.

Participamos de unos escenarios sociales cada vez más multiculturales motivados por la llegada masiva de familias inmigrantes que se ha dejado sentir con fuerza en todos los ámbitos de la vida social, entre ellos el educativo. Al mismo tiempo sentimos una precariedad en los vínculos humanos, somos cada vez más individualistas, independientes. Todo esto nos obliga a tener que “aprender a convivir” y desarrollar un repertorio de habilidades sociales que favorezcan la convivencia pacífica en este escenario cada vez más diverso.

Una sociedad del S.XXI con escepticismo en ideas de progreso, pérdida de confianza en utopías. Las nociones de proceso y devenir están siendo sustituidas por la exaltación del instante, de lo fugaz, por el “Reinado de lo efímero” Lipovsky (1989) en (Malagón, 2010). Una sociedad en la que la identidad del “ser” fue reemplazada por el “tener”.

Una sociedad pos moderna, que según Bauman (2003) define como líquida, de cambio, de des regulación y liberación de mercados, de creciente internalización de las economías, lo que conlleva nuevos enfoques en la organización de las empresas que demandan trabajadores con competencias específicas y al mismo tiempo genéricas que les permitan adaptarse de forma permanente a las nuevas exigencias laborales para aumentar la productividad y seguir siendo competitivos. Mundo laboral que exige cada vez un mayor dominio tecnológico, que para aprender a trabajar con ello se

requiere un dominio de procesos y de capacidad de adaptación, Proyecto DeSeCo en Resumen Ejecutivo (2005) Una sociedad marcada por la incorporación de la mujer al mundo laboral, con los cambios que implica en la organización familiar,

Esta sociedad tan compleja con tantos prerrequisitos psicosociales demanda ciudadanos con un amplio repertorio de competencias, es decir, precisa ciudadanos competentes, para el buen funcionamiento de la sociedad.

El Diario Oficial de la Unión Europea publica en 2006 en el texto, *competencias clave para el aprendizaje permanente*, las ocho competencias clave, definiendo las capacidades, actitudes y conocimientos a desarrollar a través de cada una de ellas. .

- ***“La comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.***
- ***La comunicación en lenguas extranjeras, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.***
- ***La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza. Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.***
- ***La competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).***
- ***Aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos,***

*según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.*

- ***Las competencias sociales y cívicas.*** *La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).*
- ***El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa,*** *que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza.*
- ***La conciencia y la expresión culturales,*** *que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas)”.*

La Ley Orgánica de Educación, de 3 de Mayo de 2006, las incorpora como uno de los elementos del currículum (artículo 6) y como referente de evaluación diagnóstica y de promoción. Siguiendo la recomendación de la U.E en España, adaptamos las establecidas por la OCDE a las características de nuestro Sistema Educativo y de las Comunidades autónomas. El Real decreto 1513/2006 define ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Cada competencia clave deberá según Proyecto DeSeCo en Resumen Ejecutivo OCDE (2005)

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos”.

La escuela, los profesionales de la educación, en esta sociedad pos moderna, tiene un gran reto y una gran preocupación. Los docentes debemos asumir la gran responsabilidad de formar sujetos competentes para la vida, ayudándolos a adquirir y desarrollar dichas competencias básicas. Responsabilidad, en cierto modo, creada. El Diario Oficial de la Unión Europea en el texto *Competencias Clave para el desarrollo permanente* (2006), recomienda a los Estados Miembros,

*“Velar porque la educación y la formación inicial ponga a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias claves en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienta las bases para el aprendizaje*

*complementario permanente y la vida laboral.”*

Pero algo está pasando, las pruebas de evaluación nacionales e internacionales, PISA y las pruebas de evaluación de diagnóstico de cuarto de primaria, la realidad de nuestras aulas, las diferentes fuentes de información (Cuadernos, registro de las tareas de aula,) nos dicen que nuestros alumnos/as presentan dificultades en el manejo de las destrezas básicas leer, escribir, hablar y escuchar, puntúan por debajo del nivel medio en lectoescritura. Manifiestan que la implementación de las metodologías y prácticas al uso no consiguen que nuestros alumnos manejen estas destrezas básicas con autonomía cuando finalizan la escolaridad obligatoria.

Esta realidad preocupante crea debate, diálogo, invita a la reflexión en los centros educativos ¿Qué está pasando? , ¿Por qué?, ¿qué se puede hacer?, ¿Cómo?, ¿A quién le corresponde? y ¿para qué? A partir de la percepción y constatación de esta realidad en nuestro centro educativo, surge la necesidad de marcar una línea de actuación común, suponemos la necesidad de un cambio en la intervención desarrollada hasta el momento y la necesidad de determinar cuándo y cómo empezar a hacer esa aproximación al manejo de esas dos destrezas básicas (la lectura y la escritura). Siempre desde el cómo aprenden los niños. Para poder establecer propuestas de intervención que incluyan estrategias para generar cambios y mejoras en los procesos y resultados. Una intervención como proceso de cambio que incremente el desarrollo de la competencia lingüística mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta fase de reflexión, concluimos que la adquisición de estas destrezas lingüísticas no se limitan al ámbito escolar, sino que comienza en contextos sociales y culturales de los que los niños participan desde el momento del nacimiento. Goodman (1992) afirma *“para la mayoría de los niños, el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito comienza tanto en contextos urbanos como rurales, en ambientes ricos en materiales impresos. Los niños están continuamente interactuando, organizando y analizando los significados del lenguaje impreso, los textos escritos que encuentran (juguetes, carteles en la calle, signos de restaurantes, señales, carteles informativos...)”*. Defiende Goodman (1992) que *“la alfabetización se desarrolla y es influenciada por los intercambios que los niños tienen con la alfabetización en sus comunidades desde el primer año de vida, y aunque reconoce el papel significativo de la escuela, admite que la casa y la comunidad son los primeros alfabetizadores de los niños”*. La escuela,

continúa Goodman (1992), *“ha de aprovechar y desarrollar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, en lugar de cortarla por el simple hecho de que empiece su etapa de educación formal. La escuela debe dar continuidad a esta alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, útil, funcional vinculado a la cultura escrita de su entorno”*.

Freinet (1971) en (Rivera, 2007) incidió en la idea de que los niños están familiarizados con el lenguaje escrito antes de que le enseñen a leer y escribir en la escuela, a través de la interacción con los textos cotidianos, están rodeado de un ambiente rico en materiales impresos. La escuela, lejos de cortar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, lo que ha de hacer es desarrollarla desde que el niño empieza la etapa de Educación Infantil.

Desde esta perspectiva de dar continuidad, de potenciar y optimizar este proceso natural de aproximación al lenguaje escrito que ocurre en su contexto sociocultural, y ajustándonos a la legislación actual sobre la ordenación académica la LOE, se plantea la presente investigación-acción en un aula concreto de 2 años.

La L.O.E L.O2/2006 de 3 de Mayo, dice en su artículo 13 referido a los objetivos de la etapa de infantil:

*“La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:*

- *Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.*
- *Observar y explorar el entorno familiar, natural y social.*
- *Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.*
- *Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- *Relacionarse con los demás y adquirir pautas elementales de convivencia y relación social y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*

- *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.*
- *Iniciarse en las habilidades numéricas básicas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”.*

Una vez debatido y llegado al acuerdo del momento de inicio, reflexionamos sobre cómo aprenden los niños, para poder buscar la mejor estrategia de intervención que estimule, despierte el interés y poder ayudarles a acometer el aprendizaje de la lengua escrita con éxito. Sobre cómo iniciar a los alumnos y alumnas en el manejo de la lectura y la escritura como sistema de comunicación, información y conocimiento, de una manera significativa, funcional, como fuente de placer y desde un uso motivador. Aquí centramos la investigación-acción, en experimentar si la implementación de determinadas estrategias de aprendizaje, significativas y funcionales, en el aula de dos años, favorece la aproximación a la adquisición del lenguaje escrito como herramienta de comunicación social, y previenen sobre determinados factores de riesgo que dificulten en un futuro el éxito lectoescritor.

## **1.2. MARCO TEÓRICO**

Consciente del debate, de las posturas divergentes y del desconcierto que suscita el tema de la lectura y la escritura entre los docentes que imparten docencia en la etapa de Educación Infantil, y de manera general en la comunidad educativa e Incluso entre las Administraciones Educativas, creo necesario comenzar por establecer como marco de referencia, aquello que establecen los diferentes documentos legales, por los que nos regimos y a los que anteriormente se hizo breve mención. Son ellos, quienes respetando nuestra libertad de cátedra, nos indican sobre qué y cómo debería edificarse nuestra planificación e intervención educativa en esta etapa educativa 0-6 años.

### **1.2.1 Marco Legislativo**

Nos vamos a situar como punto de partida, en las últimas décadas del siglo pasado, analizando las diferentes posiciones y revisiones de los objetivos de la etapa de Educación Infantil respecto al tema que nos ocupa.

Uno de los momentos importante surgió con la elaboración del Diseño Curricular Base (D.C.B). La Administración Educativa en el Diseño Curricular Base de Educación Infantil (1989), en relación con la adquisición del lenguaje escrito señaló la importancia del desarrollo del lenguaje oral y los conocimientos y experiencias previas que puedan tener los niños sobre este lenguaje. Si bien la enseñanza sistemática del lenguajes escrito no es objetivo básico que corresponda a esta etapa, pero si es posible hacer una aproximación significativa y funcional a ese sistema de comunicación. Se debe prestar especial atención a las capacidades de los niños en esta etapa y a las exigencias a las que tendrán que responder en primer ciclo de educación primaria, momento en que abordarán la adquisición completa de las destrezas básicas, la lectoescritura.

La Administración Educativa en esa década, incluyó en el BOE del 07/09/91 el Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que establecía los elementos básicos de Educación Infantil respecto a la lectoescritura:

*“La iniciación a los códigos de la lectura y escritura cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente (...) convirtiéndose en una meta supeditada a*

*otras más importantes: La motivación por adquirir nuevos códigos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y la valoración de su utilidad funcional. De este modo, los niños aprenden las propiedades de significación información y comunicación inherentes al texto escrito, (...) si ello se propicia adecuadamente, se interesan por la lengua escrita y su utilización.*

*Por todo ello, la enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, pero esto no debe impedir el tratamiento de ese sistema, ni la respuesta a los interrogantes que sin duda plantearán los niños, siempre desde un enfoque significativo”.*

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) L.O.10/2002 de 23 de diciembre de 2002), nuevamente revisa los objetivos de la etapa. Ello supone un hito importante para la educación en este tramo educativo, ya que en el Título I (capítulo III y art.12) incluye por primera vez como objetivo de la etapa de Educación Infantil el contribuir a “*Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura*”. Argumentando que:

*...”La Educación Infantil se constituye como etapa voluntaria pero gratuita, en consecuencia con la importancia decisiva de dicha etapa en la compensación de desigualdades en educación, y se pone el acento en ella en la iniciación a la lectura, a la escritura y el cálculo.*

*Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se orientan los fundamentos, no sólo para un sólido aprendizaje de las habilidades en lengua, cálculo y lenguas extranjeras, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, convivencia ordenada y respeto hacia los demás”...*

El R.D.829/2003 de 27 de Junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil (BOE de 1/7/2003) marca la necesidad de iniciar a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Y actualmente la ley en vigencia y por la que nos regimos la Ley Orgánica de Educación (LOE) L.O.2/2006 de 3 de Mayo en el artículo 13 refiere en relación a las enseñanzas de educación Infantil, como se recogió anteriormente, desarrollar capacidades que les permitan, “*Desarrollar habilidades*

*comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión e “iniciarse en las habilidades numéricas básicas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”.*

Si bien, esta meta estará supeditada a otras que van a ser el motor del desarrollo y construcción de este y de otros conocimientos, como son la motivación por aprender, por adquirir el código y el uso y manejo motivacional de las destrezas lectoescritora. Y fundamental, la comprensión, la valoración del uso de la lectoescritura.

Dada la importancia de la motivación en esta investigación, consideramos necesario hacer una breve conceptualización y caracterización de dicho término.

Entendemos por motivación, “aquello que nos da energía para actuar y hace que nuestra actuación se dirija hacia una meta” (Elliot, 2008; McClelland, 1985; Thrash y Hurst, 2008) en Rodríguez Moneo (2009). Es un acto voluntario que ejerce un alto control sobre los procesos de selección distribución y sostenimiento de la atención (García, 1997) en (Luque, 2009). Cuya característica principal es la orientación seleccionadora (Kahneman, 1973; Rubenstein, 1982; Roselló, 1998) en (Luque, 2009), aunque presenta otras como: La concentración, distribución de concentración, estabilidad de concentración y oscilamiento.

La motivación guarda una estrecha relación como hemos visto con la atención y con la emoción:

“El Sistema Activador Reticular Ascendente (SARA) que activa el mecanismo atencional, establece estrechas relaciones neuroanatómicas con el Hipotálamo, que es el centro motivacional por excelencia y forma parte del cerebro de las emociones al estar integrada en el sistema límbico”. Cuando un alumno desea y siente la necesidad de aprender algo, se produce un aumento de expectativa y de tensión inicial que predisponen a ese sujeto para el aprendizaje” Roselló (1998) en (Luque, 2009)

Dweck y Elliot (1983) en Rodríguez Moneo (2009) definen dos tendencias motivacionales que convergen en los contextos de enseñanza - aprendizaje, ”motivación por el aprendizaje” (motivación intrínseca), íntimamente relacionada con la “motivación de competencia”, definida por Wite (1959) en Rodríguez Moneo (2009) como la

necesidad innata de interactuar de una forma efectiva con el entorno. Esa motivación intrínseca se basa en varias necesidades psicológicas (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991) en (Rodríguez Moneo, 2009) necesidad de curiosidad, de explorar, la necesidad de causación personal, relacionada con el deseo de producir o causar un efecto en el entorno y la necesidad de efectividad, relacionada con el afán de ser eficaz en la acción realizada. Y la segunda tendencia motivacional, la “motivación por la ejecución” (motivación extrínseca). Esta última con dos tendencias, una de aproximación al éxito y otra de evitación del fracaso. En los contextos escolares un determinado número de alumnos se marcan metas de ejecución, es decir muestran una motivación extrínseca por aprender, es en los contextos cotidianos donde muestran una motivación intrínseca. Los procesos de adquisición del conocimiento en ambos contextos suele ser diferentes.

Hay dos objetivos que persigue todo docente en su práctica educativa dentro del contexto académico:

1. Despertar la motivación intrínseca por aprender, el deseo o interés por los contenidos que se van a aprender. Pues uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se aborda y el modelo instruccional en base a los que se crean los entornos de aprendizaje (Tapia, 1997; De Corte, 1995; Pintrich y Schunk, 2002) en (Tapia, 2005). Para potenciar la motivación por aprender Ames (1992) en Rodríguez Moneo (2009) desarrolló una propuesta de gran incidencia en el ámbito escolar, describió las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea y favorecer el aprendizaje.

Las seis dimensiones que se contemplan en el modelo TARGET (Epstein, 1989; Ames, 1992) en Rodríguez Moneo (2009).

<b>DIMENSION</b>	<b>RECOMENDACIONES</b>
TAREA	<p>Conseguir que los alumnos entiendan las razones por las que realizan las tareas</p> <p>Proponer múltiples tareas con objetivos similares</p> <p>Trabajar con tareas que resulten moderadamente difíciles y novedosas</p>
AUTORIDAD	<p>Orientar a los estudiantes para el desarrollo de la autonomía,</p>

RECONOCIMIENTO	Dar la posibilidad de elegir Ayudar a tomar decisiones Hacer que se responsabilicen de su propio aprendizaje  Dar a todos los alumnos la oportunidad de recibir reconocimiento y elogios Reconocer el esfuerzo y el progreso Elogiar en privado, para evitar comparaciones
GRUPO	Favorecer la interacción y la colaboración entre los alumnos Dar la oportunidad de trabajar en grupos Potenciar las estructuras de aprendizaje cooperativo
EVALUACIÓN	Basada en el criterio y no en la norma Centrada en el proceso y no sólo en el resultado Más privada que pública
TIEMPO	Dejar el tiempo suficiente para la realización de las tareas Ajustar el tiempo a las características de los estudiantes Ayudar a los alumnos a planificar sus actividades en función del tiempo

**Tabla 1 Modelo TARGET (Epstein, 1989; Ames, 1992) en (Rodríguez Moneo, 2009)**

2. Favorecer la generalización y la transferencia de los aprendizajes que el alumno realiza en el contexto escolar al contexto cotidiano. También íntimamente relacionado con los factores motivacionales. Desde las teorías cognoscitivas, en wenzelburger, se define la generalización y su proceso la transferencia como “la capacidad de usar algo que ha sido almacenado en una determinada situación de aprendizaje, en un determinado contexto, en otro diferente y nuevo. No se da de forma automática, es necesario que se den similitudes de percepción entre situaciones .Para que surjan las generalizaciones es necesario que los conceptos o intuiciones que se desarrollan en una situación puedan ser aplicadas a otra”. Hay una técnica reconocida y de fácil aplicación, como “Incremento de elementos idénticos” que facilita la generalización, consiste en crear situaciones de aprendizaje que tengan la mayor semejanza posible con la situación de aplicación, garantizar la mayor semejanza posible de estímulos, aumentar la

veracidad de estímulos proponiendo situaciones reales semejantes.

Según los cognitivistas en wenzelburger, hay dos grupos de factores que influyen en la transferencia, los relacionados con el alumno (edad, habilidad mental, estabilidad del aprendizaje...) y los factores dependientes de la situación de aprendizaje: fundamentalmente la significatividad de la situación, la organización adecuada de la materia, la tarea, los materiales...)

La motivación es un proceso dinámico, constituido por un determinado número de elementos que interaccionan entre sí como son la meta y el grado de dificultad, la expectativa, el plan de acción, el motivo, la acción, el resultado y la atribución, la autorregulación. “La motivación de los individuos variará en función de las características y los valores que adopten cada uno de ellos” (Huertas y Moneo, 1997; Moneo, 2007) en Rodríguez Moneo (2009).

Un buen indicativo de la motivación que poseen las personas es su comportamiento Heckhausen y Heckhause (2008) en Rodríguez Moneo (2009). De hecho, “el comportamiento de los individuos constituye un indicador directo para medir la motivación” (Montero y Huertas, 2003; Reeve; 1992) en Rodríguez Moneo (2009). De este indicador podemos obtener medidas como:

1. La preferencia o elección.
2. La latencia, Tiempo que pasa desde que aparece el estímulo hasta que se produce el comportamiento.
3. El esfuerzo. Utilización de recursos físicos y cognitivos para la realización de la tarea.
4. La persistencia en la tarea. El intervalo temporal desde el inicio de una tarea hasta su cese.
5. Los indicadores expresivos de las emociones. Todas las acciones en las que participamos suelen acompañarse de expresiones emocionales faciales que son indicadoras de placer o displacer que provoca la situación que estamos viviendo.

Se perciben respuestas fisiológicas, hay una actividad esquelética de la musculatura facial y postura corporal. Las emociones se producen frecuentemente en respuesta a eventos externos Izard (1993) en (Vico, 2010). La emoción está determinada por el significado que el individuo atribuye a un determinado estímulo o suceso (Lázarus, 1991, Oatley, 1992) en (Vico, 2010). Las emociones se manifiestan con tres sistemas de respuestas: verbales-expresivas, conductuales y fisiológicas.

Una vez contextualizadas las dos destrezas dentro de la ordenación legislativa somos conocedores de que la iniciación a la lectura y escritura en infantil queda incluida dentro de sus objetivos.

### **1.2.2. ¿Lectura versus escritura?**

Estas dos destrezas, la lectura y la escritura, están íntimamente ligadas, existe una relación funcional entre ellas, pues ambas juegan con el manejo del mismo código alfabético, aunque en sentido inverso. La adquisición y desarrollo de ambas habilidades puede desarrollarse en paralelo ya que desde siempre se han considerado destrezas complementarias. Determinados autores y docentes consideraban que el aprendizaje de una de ellas suponía automáticamente el aprendizaje de la otra. Tal es así, que los maestros enseñaban a escribir asumiendo que los niños automáticamente adquirirían la capacidad lectora (Firth, 1980) en (Cuetos, 1989). Esta posición fue defendida por (Chomsky, 1971) en (Cuetos, 1989) afirma que la experiencia previa en escritura facilita la lectura. Actualmente, cierto sector del cuerpo de maestros ven esta relación pero en sentido inverso, prestan mayor atención a la lectura suponiendo un aprendizaje automático de la escritura. Si bien es cierto, con esta premisa no quedamos representados todos los docentes, de hecho yo me sitúo en la posición de que es a través de la enseñanza de la escritura como se inicia el proceso lector, que de forma paralela a partir de ese comienzo hay que enseñar creando situaciones de aprendizaje que requieran la lectura. Sin embargo, las investigaciones demuestran que el aprendizaje de una de estas actividades no implica necesariamente el aprendizaje de la otra, Cuetos, (1989). Existen muchos casos de buenos lectores que comenten abundantes faltas de ortografía y personas que no comenten faltas de ortografía siendo malos lectores Firth (1980) en (Cuetos, 1989).

Por lo tanto, la lectura y la escritura, aunque complementarias e inseparables, son destrezas independientes que requieren aprendizajes específicos Cuetos (1989):

*“La lectura y la escritura son dos actividades que, aunque parecen compartir los mismos procesos psicológicos, no es así, la lectura parte de signos gráficos para llegar al significado (en el caso de la lectura comprensiva) y al sonido (en la lectura en voz alta) y la escritura parte del significado (en el caso de la composición) o del sonido (en el caso del dictado) para llegar al signo gráfico.”*

Cuetos (1989), centra este argumento en base a los resultados de sus investigaciones realizadas con 104 niños de primaria a los cuales se les presentaba una lista de 40 pseudopalabras que tenían que leer y escribir. Pudo constatar que los procesos cognitivos que se activan en estas dos tareas, a pesar de tener un mismo sistema dual, son distintos. Se encontró con niños que eran capaces de transformar correctamente ciertos grafemas en fonemas, pero cometían errores al convertir esos mismos fonemas en grafemas. Por lo tanto, la lectura y escritura exigen procesos y mecanismos cognitivos diferentes, es por ello, según estos autores (Soto y col.1986; Domínguez, 1994; Bryant y Bradley, 1998) en (Cuetos, 1989), no procede hablar del aprendizaje de la lectura-escritura, sería más adecuado hablar de la escritura por un lado y de la lectura por otro.

Teniendo presente estos argumentos. Esta investigación se centrará básicamente en la escritura.

Los presupuestos teóricos subyacentes sobre los que se construye esta investigación se alejan de las teorías maduracionistas basándose en los fundamentos de la **psicolingüística**, que postulan la necesidad del desarrollo de las habilidades metalingüísticas, en las aportaciones del Enfoque **Sociohistórico-Cultural** de Vigotsky, en cuanto a la Zona de Desarrollo Próximo, la mediación y, sin olvidar, el Enfoque **constructivista**, recordando a Bruner y Ausubel con sus indicaciones sobre conocimientos previos, aprendizaje significativo e interacción social.

Son varios los enfoques teóricos que guían esta investigación, pues apostamos por la complementariedad paradigmática. En un primer momento, se considera necesaria una aproximación conceptual que nos sitúe en el contexto de estudio.

### 1.2.3. La escritura de palabras

#### 1.2.3.1. Delimitación conceptual

En este apartado definiremos desde la perspectiva de diferentes autores qué se entiende por escribir. Antes de analizar este concepto, creo conveniente detenerme a recordar y realizar una distinción, a mi juicio necesaria, y que viene a explicar el cómo, el por qué y para qué de la propuesta de intervención en esta investigación-acción.

Por un lado, tenemos el concepto, escribir, aprender a escribir, con lo que se está haciendo referencia al aprendizaje y la adquisición del código alfabético, imprescindible en un sistema de escritura alfabético como es el español. En segundo lugar, la escritura, el lenguaje escrito, en este caso nos referimos a la utilización del código alfabético como sistema para comunicarse, relacionarse, para expresar emociones y sentimientos. Por lo tanto, son dos niveles que han de trabajarse de manera simultánea y permanente.

En base a esta idea, podemos recoger que la escritura es el resultado de la combinación de un conjunto de grafismos en base a unas reglas que determinan su relación con aquello que representan, las unidades lingüísticas, fonemas, sílaba, morfema.

Díaz Oyarce (2006) define escribir como *“una habilidad, una destreza lingüística que tiene un carácter social y cultural. Cuando hablamos de escritura, estamos refiriéndonos a algo más que la ejecución de una actividad motriz, algo más que una destreza motriz, escribir implica una forma de pensar, de expresarse y de comunicarse. Es la construcción gráfica de un significado. Es un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas”*. Por ello, Castelló (2002) plantea que cualquier tarea en el proceso de aprendizaje de la escritura debería cumplir tres exigencias: garantizar la contextualización de la escritura, asegurar la funcionalidad y el sentido del texto producido y contar con la evaluación formadora inserta en el propio proceso de enseñanza – aprendizaje.

*“Escribir es un saber práctico, un saber hacer, una competencia que se adquiere y se va desarrollando en forma continua y que a la vez implica una serie de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos del código escrito (...)”* (Álvarez y Cassany, 1991) en (Díaz Oyarce, 2006).

“Hoy en día la escritura en la etapa inicial es concebida como resultado de un proceso cultural que dirige sus esfuerzos a la comunicación, interpretación y representación de las ideas. Escribir entonces, en esta etapa, no es dibujar letras o copiar oraciones con cierta precisión, sino que es comunicarse y crear un mensaje que trasciende en el tiempo” (Cassany, 1994) en (Díaz Oyarce, 2006).

La enseñanza de la escritura no debe de ser ni un entrenamiento grafomotriz para realizar trazos, grafías de buen “escribano”, ni la escritura mecánica de palabras sueltas descontextualizadas e insignificantes, sin enseñar la funcionalidad de la misma, es decir, sin enseñar qué es el lenguaje escrito y para qué sirve.

### ***1.2.3.2. Dimensiones básicas de la escritura***

Tres son las dimensiones básicas de la escritura a las que vamos a hacer referencia;

#### **1. LA GRAFOMOTRICIDAD**

Abordaremos brevemente desde la perspectiva de varios autores la delimitación del concepto grafomotricidad:

”Tiene por objeto el análisis de los procesos que intervienen en la realización de las grafías, así como el modo en que éstas pueden ser automatizadas y cuyo resultado responda a los factores de fluidez, armonía tónica, rapidez y legibilidad” (García Nuñez, 1987).

La Real Academia de la Lengua la define como *“la capacidad de ejecutar con precisión y eficacia un conjunto de movimientos que originan la producción física de la escritura, de acuerdo con unos modelos gráficos”*

Para lograr un adecuado desarrollo grafomotor, es necesaria la interacción de factores intrínsecos dentro de los cuales se pueden incluir, (maduración, capacidades previas) con factores extrínsecos, quedando aquí incluidos (aprendizaje y entrenamiento).

Hay un gran grupo de autores que defienden que el desarrollo grafomotor requiere la existencia de requisitos previos (Klien, 1990; Lamme, 1979; Defontaine, 1980) en (García Nuñez, 1987).

Según García Nuñez (1988) en (García Nuñez, 1987) estos requisitos serían: Coordinación visomotriz, constancia en la forma, memoria visual y auditiva, correcta prensión del instrumento gráfico, integración del trazo en la estructura bidimensional del soporte, automatización del barrido y salto perceptivo-motor, capacidad de codificar y decodificar simultáneamente señales visuales y auditivas.

Pero ¿se puede supeditar el acto de escribir al dominio del movimiento de la mano para la realización de grafías? Hay investigaciones con las que se cuestionan que las habilidades previas sean condicionantes de la escritura. Roca (1992) refiere *“los problemas motrices que afectan al movimiento de las manos no constituyen un obstáculo para aprender a escribir, lo que llevaría a pensar que la motricidad manual no es requisito previo para su aprendizaje”*. Idea reforzada por Jiménez y Artiles (1990) en (Roca, 1992), constata la pobre participación de los aspectos psicomotores en las habilidades para la lectoescritura. Continúan *“Leer y escribir son aprendizajes que exigen habilidades cognitivas y lingüísticas y solo en menor medida habilidades perceptivo-motrices”*. *“No es necesario esperar a que los alumnos pronunciaran y hablaran correctamente para iniciar la enseñanza del lenguaje escrito”* Roca (1992). *Las investigaciones han demostrado que aquellos alumnos que presentaban dificultades en la articulación de fonemas han sido capaces de aprender la correspondencia del sistema alfabético.*

*“El mejor trabajo previo para un aprendizaje de la lectoescritura es el contacto Ferreiro (1982) en (Roca, 1992) con textos escritos con lectores y escritores que les permitan participar activamente (y no sólo mecánicamente) en tales funciones”*.

## 2. LA ORTOGRAFÍA

En este apartado, conceptualizaremos y analizaremos la segunda dimensión de la escritura, la ortografía:

La RAE dice que *“es la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente al hacer un uso adecuado de las letras y los signos auxiliares de escritura”*.

Dadas las características del castellano, nos encontramos con varios tipos de ortografías:

- Ortografía **fonética**: Aplicación de las reglas de conversión fonema-grafema (RCGF). Aquí quedan recogidas gran cantidad de palabras de nuestro idioma llamadas transparentes, que se escriben aplicando directamente estas reglas.
- Ortografía **arbitraria**: Hay otro grupo de palabras que no pueden ajustarse a la aplicación de las reglas de conversión (RCGF). En esta caso su aprendizaje y escritura correcta se realiza a través de la activación de procesos de identificación visual y retención de formas.
- Ortografía **reglada**: Aquí quedan englobadas aquellas palabras para las que su escritura correcta exigen el conocimiento específico de las reglas tradicionales ortográficas y la capacidad de generalización a términos nuevos y desconocidos.

Dada la variedad de ortografías en la lengua española, para poder construir un texto escrito; es decir, para realizar la escritura necesitamos emplear dos rutas de acceso a la ortografía de las palabras:

1. La ruta fonológica o indirecta. La ortografía se obtiene al aplicar las reglas de conversión Fonema-grafema. Es decir, para escribir hemos primeramente de identificar los fonemas que componen la palabra, realizar un análisis auditivo serial, para convertirlos en letras y en grafías. El procedimiento seguido desde esta vía cuando escribimos de forma espontánea comienza por activar el concepto a escribir en el sistema semántico, a continuación, buscar dicho concepto en el “almacén”, en el léxico fonológico y producir la palabra hablada en el lenguaje interno o audible. Esa palabra se analiza fonológicamente, se descompone en los sonidos que la constituyen y se identifican los fonemas correspondientes buscando en el almacén de grafemas. Identificados los fonemas se convierten en letras aplicando las RCFG. Dichas letras se reproducen físicamente mediante la realización de grafías situadas en el programa grafomotor, llegando así a la palabra escrita.

Para escribir palabras por esta ruta, no es necesario conocer o haber visto anteriormente escrita la palabra. Es la forma de acceder a la escritura de palabras desconocidas o pseudopalabras, pero si se trata de palabras con ortografía arbitraria, el escritor puede cometer errores. Esta característica del castellano favorece el uso de los métodos

fonéticos, que desarrollan la ruta indirecta, tanto para la lectura como la escritura, en donde la fonología juega un papel más decisivo que en la lectura (Bryant y Bradley, 1980; Firth, 1980) en (Cuetos, 1989).

Nuestra investigación-acción va a centrarse en la escritura reproductiva (dictado) de una palabra conocida oralmente pero no visualmente por ello, analizaremos las fases de la escritura por vía indirecta (al dictado) en (Clares, 2005).

1. Análisis auditivo del input oral.
2. Dos procesos si se conoce o no la palabra:
  - Palabra conocida presente en el léxico auditivo, activa el sistema semántico y el léxico fonológico de cómo se pronuncia, pasa a la memoria de trabajo.
  - Palabra desconocida, mantiene activo el input en la M. Trabajo.
3. Conversión acústico-fonológico.
  1. palabra-----sílabas.
  2. sílabas-----fonemas.
  3. Discriminación de fonemas.
  4. Identificación de fonemas.(Almacén de fonemas).
  5. Aplicar las RCFG.
  6. Rescatar los grafemas seleccionados y repasarlos en la MCP.
  7. Enviar grafemas al programa grafo-motor.

Teniendo en cuenta la propuesta de Jiménez y Ortiz (1995), para escribir palabras por la ruta fonológica, tanto en la tarea de dictado, como en la creación de textos espontáneos, los escritores necesitan realizar tres tareas:

1. Deberán tomar conciencia de que una palabra está dividida en partes más pequeñas, los fonemas, y que cada fonema tiene una representación gráfica, que son los grafemas.
  2. A cada fonema hay que asignarle un grafema.
  3. Se tiene que colocar cada grafema en el lugar correspondiente para hacer coincidir la secuencia fonémica con la grafémica.
2. La ruta directa u ortográfica.

Desde esta vía de escritura, para escribir es necesario activar el significado en el sistema semántico, y a continuación buscar en el almacén de MLP donde está recogidas todas las representaciones globales de las palabras, llamado el almacén léxico ortográfico, la representación ortográfica de la palabra. A partir de este momento se activa el programa grafomotor para producir físicamente la palabra.

Esta ruta no es válida cuando se desconoce la palabra a escribir, ni tampoco para escribir series de letras carentes de significado, solo puede ser utilizada cuando existe una representación en el léxico.

### **3.-LA COMPOSICIÓN**

Para concluir, analizaremos la última dimensión de la escritura, la composición.

Cuando hablamos de escritura, nos estamos refiriendo a la construcción o composición de un texto.

Ha habido varios modelos desarrollados por diferentes autores en un intento de describir los procesos que se ponen en juego mientras se escribe.

En la década de los 60 se defendía la teoría de que el proceso de construcción de textos era lineal, se sucedían una serie de fases de manera unidireccional, (Marinkovich, Morán y Vergara, 1989) en (Díaz Oyarce, 2006). Esta visión cambió en la década de los 80, en esta época el proceso de escribir se enmarca más en una línea cognitivista, siendo el de Flower y Hayes (1981) en (Díaz Oyarce, 2006) uno de los más extendidos

y de mayor aceptación entre los especialistas.

Este modelo de Flower y Hayes (1981) en (Díaz Oyarce, 2006) presenta tres fases que corresponden a tres procesos cognitivos relacionados con los procesos de escritura:

1. Planificación. El sujeto que escribe busca ideas e información, las organiza y elabora un plan de escritura. Si el escritor es experto ocuparía los dos tercios del tiempo total programado para la tarea.
2. Producción o textualización. En esta fase el escritor transforma las ideas en palabras buscando la comprensión por parte del lector. Aquí entra en juego los procesos grafo-motrices, los procesos sintácticos, los procesos léxicos, los procesos semánticos, los procesos textuales y contextuales.
3. La revisión. En esta fase el escritor relee, revisa la producción, con la posibilidad de mejorar el texto tantas veces como crea necesaria hasta llegar al resultado final. Implica evaluar y revisar no sólo el texto escrito sino también se revisan las metas, la planificación, las ideas aún no escritas. Engloba dos subprocesos: Examinación del texto y la corrección de errores y problemas detectados que nos permitan editar el texto.

En la década siguiente, surgieron nuevos autores que reivindicaban una visión más contextual y flexible, priorizando la importancia del contexto social y cultural en el que el texto se construía, Milán (2001) en (Castelló, 2002).

Castelló (2002) plantea que toda actividad realizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura debe cumplir tres requisitos: deberá garantizar la contextualización de la escritura; asegurar la funcionalidad del texto elaborado y finalmente deberá ser evaluada de manera formativa como parte fundamental del propio proceso.

Actualmente, debido a las aportaciones de la pragmática, de la sociolingüística de la psicolingüística, se defiende la idea de que el contexto se crea a través de la escritura, que en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos y que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación

de comunicación (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996) en (Castelló, 2002).

### ***1.2.3.3. Desarrollo del aprendizaje de la escritura.***

#### **Modelos teóricos**

Hay dos grandes grupos de teorías sobre cómo se adquiere el desarrollo del lenguaje escrito, Rueda (1995) los define como Modelos por Etapas y Modelos Continuos:

#### **Modelos por etapas.**

Siguiendo la teoría de la psicología cognitiva, en la adquisición de la lectoescritura, los niños pasan por una serie de estadios evolutivos ordenados y progresivos, en función de las capacidades cognitivas y de las experiencias de los sujetos. Varios autores (Rueda, 1995; Jiménez y Ortíz, 1995) coinciden en que uno de los modelos más aceptado por los colegas es el que presenta Frith (1984) en (Artiles, 1997). Frith (1984) en (Artiles, 1997) explica que los alumnos para convertirse en lectores y escritores hábiles los aprendices deben pasar por tres etapas:

##### **1. Etapa logográfica**

Este primer estadio es considerado como una primera toma de contacto con el lenguaje escrito. Puede ser considerada como una etapa motivacional con la que dar sentido a la escritura. El niño de estar en contacto con textos escritos, por participar en ambientes impresos, descubre que el continuo flujo del habla puede segmentarse en una serie de unidades discretas que se representan utilizando un código en nuestro caso alfabético.

Por lo tanto, esta etapa es utilizada como una aproximación a al empleo de un sistema que en breve será utilizado con mayor sistematicidad, en el momento en que se les enseñe y aprendan a relacionar el fonema con el grafema.

En esta etapa los niños dibujan de forma imprecisa la palabra sin tener conciencia de los componentes que la integran. Los niños realizan trazos con intención comunicativa aunque con una relación inestable entre sonidos y representaciones.

##### **2. Etapa alfabética.**

Esta etapa está orientada principalmente a la enseñanza del código alfabético, desarrollando estrategias de codificación y decodificación fonológica. Se centra en el aprendizaje de las reglas de conversión fonema-grafema, en el conocimiento fonológico. Por lo tanto en esta etapa el niño aprende a escribir palabras utilizando la asociación de fonema -grafema. La estrategia alfabética se utiliza primero en la escritura que en la lectura.

En esa etapa se desarrolla la ruta fonológica, es cuando el niño toma conciencia de que las palabras y las sílabas están formadas por unidades más pequeñas como son los fonemas.

Podemos resumir que esta etapa es fundamental en el aprendizaje de la ortografía natural al aplicar el código fonológico.

Diferentes investigaciones como la de Cuetos (1989) defienden la tesis de que la ruta fonológica es la primera que adquieren los niños, aplicando las reglas de conversión fonema-grafema son capaces de realizar representaciones fonológicas. Y demuestra que el desarrollo fonológico juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que a partir de él, los niños automatizan los procesos de codificación y decodificación que tienen lugar en los comienzos de dicho aprendizaje.

### 3. Etapa ortográfica.

En esta etapa los niños son capaces de escribir las palabras de forma global a partir de las imágenes visuales internas. Se interioriza la ortografía reglada y visual. Cuando emplean palabras de ortografía arbitraria se aprecia una mayor precisión.

Sin embargo, los niños han aprendido a escribir utilizando las reglas de conversión, y lo aplican de forma regular, pero como sabemos nuestro idioma al no ser totalmente transparente, existen algunos fonemas que se escriben de formas distintas, como por ejemplo la “c” o la “z”, la “g” y la “j” dependiendo de con que letra se acompañe. Esto es el motivo de que nuestros alumnos comentan innumerables errores o faltas ortográficas. Debido a la ausencia de una representación ortográfica correcta de las palabras que tienen más de una representación fonológica.

Si seguimos a Ferreiro y Teberosky (1972) las fases en el aprendizaje de la escritura, encontraremos cinco fases:

1. La primera fase es la etapa de la escritura indiferenciada, los niños no realizan letras convencionales. Es la fase en la que hay una diferenciación entre escritura de dibujo.
2. La segunda fase es la etapa de escritura diferenciada. En esta fase los niños emplean letras convencionales, y las producciones escritas se aprecia la linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras...
3. La tercera es la fase silábica. Los niños identifican la sílaba pero suele ser representada por una sola letra.
4. La cuarta es la fase silábico-alfabética. En sus producciones, el número de letras no corresponde al número total de consonantes y vocales de una palabra, algunas letras no son representadas.
5. La quinta fase es la etapa alfabética, hay una correspondencia entre consonantes y vocales con una letra. No tiene por que reflejarse una correcta ortografía.

### **Modelos continuos**

En este modelo quedan representados aquellos investigadores que no consideran que los niños pasen por estas etapas en el desarrollo de la escritura. No niegan su existencia, pero cuestionan la necesidad de pasar por todas y cada una de ellas.

Dentro de este grupo una de las principales teorías es la denominada “opción por defecto”: Stuart y Colheart (1988) y Byrne (1992) en (Artiles, 1997). Desde esta teoría se defiende la tesis de que los niños pueden llegar a la etapa alfabética sin tener obligatoriamente que haber pasado por la fase logográfica. Esto sucede cuando el niño en proceso de desarrollo del lenguaje escrito es capaz de establecer una relación entre los fonemas y los grafemas, o tiene un conocimiento sobre la palabra hablada. Estos investigadores (Stuart y Colheart,1988; Byrne,1992) en (Artiles, 1997) obtienen como resultados que *“las habilidades fonológicas, en combinación con el conocimiento de los*

*nombres de las letras, son un buen predictor del posterior aprendizaje de la lectoescritura”, ” que los niños que poseen competencias en conocimiento fonológico y conocimiento de las letras antes de empezar el colegio no comienzan a aprender a leer y escribir logográficamente sino que directamente lo hacen de forma alfabética”.*

Si nos centramos en reflexionar sobre cuando es el momento adecuado para iniciar el aprendizaje de la escritura, tenemos que revisar dos líneas teóricas.

#### **1.2.4 Teorías Maduracionistas**

Durante la década de los años 70 y 80 las investigaciones educativas relacionadas con la lectura y escritura estaban dirigidas a determinar cuál era el momento para abordar con éxito el proceso de aprendizaje lectoescritor. Un grupo de investigadores en EEUU, defendían la tesis de que para aprender a leer y escribir era necesario tener adquiridas ciertas habilidades como organización espacial, tener bien definida la lateralidad, percepción visual, memoria visual, esquema corporal,..

En esta época también el énfasis se puso, debido en parte a la influencia de los autores franceses, en el concepto de “madurez lecto-escritora”.

En un primer momento el concepto “madurez lectoescritora” partió del término introducido por Dowling “*readiness*” Dowling (1963) en (Monfort y Juárez, 2004), para este autor fue considerado como “*el momento óptimo en que cada niño puede aprender a leer y escribir con facilidad, sin tensión emocional y con provecho*”. Sin embargo este concepto pronto fue desestimado principalmente por falta de fundamentación teórica, por falta de efectividad de las pruebas para evaluar la madurez lectora, debido a planteamientos metodológicos inadecuados (Alegría, 1985)

Una de las principales críticas que se le hacen a esta postura es la encabezada por Coltheart (1979) como recuerda (Monfort y Juárez, 2004) quien señala que el concepto “madurez” es inadecuado incluso para niños con un desarrollo normalizado, dice “*la lectoescritura no es una destreza natural que se desarrolla de forma espontánea, sino que es artificial y necesita una enseñanza explícita y sistemática por lo que no tiene sentido hablar de madurez para la lectoescritura*”. Sí podría hablarse de capacidades personales que facilitarían la adquisición pero nunca que fueran determinantes del éxito

o fracaso lectoescritor.

Continúa Monfort y Juárez, (2004) que en todo caso, el concepto de “madurez para” podría referirse a *“la capacidad de un niño para aprovechar un determinado método y unas determinadas contingencias de enseñanza a la hora de realizar un aprendizaje”*.

Respecto a la “madurez”, al momento óptimo, para iniciar el proceso lectoescritor, nos encontramos con dos posiciones. Unos autores e investigadores defiende que es necesario esperar a que el niño madure, postura que ha condicionado durante muchos años las intervenciones educativas en las aulas de Educación Infantil, y en el polo opuesto, aquellos que consideran fundamental que este proceso arranque lo más tempranamente posible, como por ejemplo Doman (1997). Si bien es cierto, tan perjudicial puede ser adelantar procesos, Muchielli, (1985) en (Sellés, 2006) refiere que si se fuerza y se plantea demasiado pronto la adquisición de la lectoescritura, puede tener efectos como alteración de la autoestima, y expectativas de los niños provocando una actitud de rechazo hacia este tipo de tareas. Si se espera demasiado, Cohen (1984) en (Sellés, 2006) dice que posponer la experiencia puede tener efectos a largo plazo sobre el nivel y las capacidades lectoescritoras en el futuro.

Por todo ello, es necesario buscar el momento óptimo, lo más tempranamente posible desde la individualidad del niño. Desde esta postura surge una nueva fundamentación teórica que en lugar de apoyarse en “madurez específica par la lectoescrituta”, emplea el término “precursores básicos” entendiendo con ello , aquellos conocimientos o habilidades fundamentales indispensables para iniciar con éxito la adquisición del lenguaje escrito, Monfor y Juárez, (2004). Tras revisar la literatura estos precursores que pueden considerarse favorecedores del éxito de la lectura y de la escritura según Gallego (2006) en (Sellés, 2006) son: El lenguaje oral, el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

*Como alternativa a estas teorías maduracionistas surgió el enfoque psicolingüístico-cognitivo-constructivista.*

### **1.2.5 Enfoque psicolingüístico**

Para la adquisición de la lectoescritura es fundamental que el niño interactúe con el

lenguaje oral y el lenguaje escrito buscando la interacción entre ambos lenguajes, que tenga metaconocimiento general respecto al concepto, funciones y usos del lenguaje escrito, que conozca que la función básica y objetivo del lenguaje escrito es la comunicación, Jiménez (1992). Este enfoque centra la atención en el conocimiento metalingüístico, conocimiento que se posee sobre las unidades que componen el lenguaje escrito (letra, palabra y frase). También definido como la habilidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado Tunmer y Herriman (1984) en (Jiménez, 1992) y el descubrimiento de la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito. El conocimiento metalingüístico engloba el metaconocimiento de palabras, de sintaxis, de fonemas y de la pragmática del lenguaje Tunmer y Bowey, (1984) en (Jiménez, 1992)

El conocimiento lingüístico es un buen predictor del éxito en la adquisición de la lectura (Ferreiro y Teberosky, 1982; Ganapole 1987, Jiménez y Ortiz, 2000 y 2001) en (Sellés, 2008)

La presente investigación se centra en la adquisición del lenguaje escrito que desde el enfoque psicolingüístico requiere el desarrollo de conciencia fonológica, dominio de reglas de conversión fonema-grafema, conocimiento del código alfabético.

### **Conciencia fonológica**

Defior (1994) en (Defior,2008) la define como las habilidades para identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases(conciencia lexical), las sílabas(conciencia silábica) y otras unidades más pequeñas del habla como son los fonemas(conciencia fonémica). El conocimiento fonológico es” *la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, su función es hacer comprensible la forma en que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje*” Wargner y Torgesen, (1987) en (Sellés, 2006).

Conciencia fonológica es *la capacidad para manejar voluntariamente la secuencia de fonemas que componen la palabra*, Rueda (2003).

Alegría (1985) refiere que para llegar a descubrir la estructura fonémica de la lengua, para desarrollar la conciencia fonológica, es necesaria una intervención externa y

sistemática, esta no se adquiere de manera espontánea.

Son varias las posturas de las investigaciones respecto a la relación del conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectoescritura. Un grupo de investigadores defienden que el conocimiento fonológico es condición para el aprendizaje de la lectoescritura (Bryant y Bradley, 1983 y el grupo de Oxford) en (Ribeiro, 2008). Sin embargo investigaciones realizadas por (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; y el grupo de Bruselas), en (Alegría, 1985) refiere que el conocimiento fonológico es consecuencia del proceso desaprendizaje de la lectura y escritura. Frente a estas dos posiciones, surgen otras investigaciones (Stanovich y colaboradores, 1986) en (Ribeiro, 2008), (Navas y Santos, 2004; Zorzi, 2003; Pestun, 2005) citados en (Vanzo et al., 2010) que intenta demostrar que conocimiento fonológico y lectoescritura tienen una relación bidireccional, la conciencia fonológica se desarrolla y favorece el aprendizaje de la lectura y escritura, que a su vez facilita la construcción de conciencia fonológica.

### **Reglas de conversión fonema-grafema. Código alfabético.**

El código alfabético es un sistema de reglas que permite asignar a cada fonema una representación gráfica diferente. Con estas reglas los niños pueden comprender una serie de signos ortográficos hasta entonces desconocidos y carentes de significados, y descubrir que al combinarlos y seriarlos van a poder construir nuevas palabras legibles y entendibles para todo lector que conozca el sistema. Para la identificación de estas palabras nuevas intervendrá la fonología, es decir, las letras se pondrán en relación con los elementos fonológicos correspondientes aplicando las reglas de conversión grafema-fonema.

Cuando los niños son capaces de dominar las reglas de conversión grafema-fonema y fonema -grafema, están manejando el principio alfabético. La segmentación fonológica se va consolidando cuando se captan las correspondencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito: las letras permitirán apoyar la segmentación del habla en fonemas (Vernon y Ferreiro, 2000) en (Ribeiro, 2008). Estos dos procesos básicos de segmentación y de traducción grafema-fonema, son el resultado de un proceso de enseñanza y de aprendizaje explícito y de un entrenamiento sistemático.

“Sería una ardua labor la enseñanza de la lectoescritura en un sistema alfabético sin

reseñar las Reglas de conversión Fonema-grafema”, Calero y Pérez (1993)

### **1.2.6 Enfoque socio-histórico-cultural (socio-constructivismo).**

Desde este enfoque partiremos de la idea de que el niño es un ser social, adquiere el conocimiento y su desarrollo a través de las interacciones sociales dentro de un determinado contexto histórico-cultural. El aprendizaje es social, es un proceso de apropiación de la cultura mediado por la actividad del sujeto. Por lo tanto, desde este enfoque, el aprendizaje de lenguaje escrito va a ser una construcción personal que no se realiza de manera individual sino que se consigue en un proceso de interacción con los iguales y los adultos.

Los conceptos básicos que se tendrán en cuenta:

#### **1. Las funciones psicológicas superiores y la mediación.**

Las **funciones psicológicas superiores** Vigostky, (1987) en (Molina, 1999) tienen su origen y desarrollo en el contexto de relaciones socioculturales organizadas. Esta función psicológica superior es en primer lugar intersíquica (interindividual, social,) y después intrapsíquica (intraindividual), gracias al proceso de internalización favorecido por la propia actividad del sujeto y mediada por dos instrumentos de naturaleza socio-cultural, los signos y las herramientas.

Teberosky (1988) señala que *“el modo en que el niño aprende a leer y escribir, es a través de la apropiación individual de un fenómeno social, aunque ello no implica que su aprendizaje sea en solitario sino que la situación de grupo que supone el aula es privilegiada, que se debe aprovechar y que es necesaria para que los niños compartan el proceso de comprensión lectoescritora a través de los intercambios”*

Por lo tanto, si trasladamos esta teoría al binomio enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura, la lectoescritura, es considerada *“un constructo sociocultural que aparece en esos dos planos. Emerge primero en el plano social, y posteriormente en el psicológico individual. La apropiación de la lectoescritura y su interiorización psicológica se logra mediante la interacción con lectoescritores competentes y la mediatización del lenguaje oral y escrito, en actividades realizadas en el hogar y en las escuelas”* Vigostky, (1978)

en (Molina, 1999). En el hogar los niños escriben la lista de la compra, leen libros, revistas...participan en actividades cotidianas que facilitan la interiorización de la lectoescritura. En la escuela participan del lenguaje escrito convencional y de sus cánones oficiales Moll, (1994) en (Molina, 1999), y reciben ayuda del maestro o de los pares que generan un aprendizaje formal de la lenguaje escrito Forman y Cazden (1994) en (Molina, 1999).La labor de la escuela es que la lectoescritura se incorpore a la estructura psicológica, es decir que haya interiorización, que la lectoescritura personal se convierta en convencional.

Desde esta perspectiva el profesor pasa a desempeñar un rol decisivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, es un agente cultural y es mediador entre los saberes socioculturales y los procesos de apropiación de los alumnos para la construcción del saber. El profesor es quien lidera y guía las situaciones de aprendizaje, el que actúa, acompaña e interacciona con el alumno dentro de la ZDP. Es el responsable de desarrollar la capacidad de generalización del aprendizaje. Tiene que ser capaz de ayudar a los alumnos a que lo que aprendan sea transferido y aplicado a situaciones de la vida real.

## **2. La Zona de Desarrollo próximo**

Esta concepción desarrollada por Vigostky (1979) en (Valle, 2007) la define como” *la distancia entre el nivel de resolución de una tarea de modo autónomo e individual por parte del sujeto, y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un sujeto más competente o de una persona experta en dicha tarea*”. Bruner en (Palacios, 2004) indica que “*el desarrollo del sujeto va a estar condicionado por los andamiajes de carácter transitorio, que le proporcionan las ayudas de su entorno sociocultural. El andamiaje se fundamenta en la necesidad de intervenciones tutoriales por parte del adulto y ha de mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea que debe realizar el aprendiz, es decir, a menos nivel más ayuda y viceversa*”.

### **1.2.7 Enfoque Constructivista**

Desde esta perspectiva se refiere que los niños antes de iniciarse en el aprendizaje

formal de la lectoescritura, ya han tenido experiencias y aproximaciones al lenguaje escrito y por tanto pueden desarrollar sobre él sus propias concepciones. El alumno va construyendo el conocimiento a partir de su propia experiencia.

Tres son las aportaciones básicas:

- El sujeto es un **ser activo** en el proceso de aprendizaje. Solé y Coll (1995) afirman que la adquisición del conocimiento no es una copia de la realidad sino una reelaboración en la que intervienen el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende. En este proceso de construcción del conocimiento, el sujeto no está sólo, el aprendizaje no es individual, como se podía pensar y ha sido criticado tradicionalmente, bajo la influencia del enfoque sociohistórico-cultural se tiene en cuenta la **interacción social**.
- Los **conocimientos previos** y el **aprendizaje significativo**. Miras (1995) en (Coll y otros, 2007) recoge la idea de que el aprendizaje es el resultado de la actividad constructiva del sujeto y que en este aprendizaje el sujeto no parte de la nada, posee unos conocimientos previos (conceptos, representaciones e ideas fruto de sus experiencias personales) con respecto al contenido que va a aprender, que son los que le van a facilitar la construcción y elaboración de una representación mental sobre el contenido que va a adquirir. Solé y Coll (1995), consideran que para esa elaboración es necesaria una aproximación desde la experiencia, los intereses, y los conocimientos previos. No se puede considerar el aprendizaje como una acumulación de conocimientos sino como una reconceptualización, como una modificación de los esquemas de conocimiento previo como resultado de la interpretación e integración del nuevo contenido, haciéndolo propio.
- Teoría de **aprendizaje significativo**. Ausubel (1968) en (Valle, 2007) sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la propia actividad del sujeto y se potencia en la interacción social. Señala que la motivación es un aspecto fundamental para el aprendizaje. Para conseguir alumnos motivados que atribuyan significados, recomienda primero, que los contenidos a aprender tengan significatividad lógica y psicológica, segundo, que el aprendizaje sea funcional, tenga un sentido para el niño, y que el material que se presente a los

alumnos sea potencialmente significativo, les resulte atractivo y despierte su curiosidad, de esta manera se despertará el interés, una actitud y una disposición favorables y positiva para realizar aprendizajes significativos gracias a la activación de los conocimientos previos .El aprendizaje significativo supone “la organización e integración de información en la estructura cognitiva del individuo”. Es una actividad llena de significado gracias al anclaje de los nuevos conocimientos en los esquemas de conocimientos previos (Lejter, 1990) en (Valle, 2007).

## 1.2.8 RECAPITULACIÓN

### Identificación de Problema

Proceso →  
Investigación/Acción →

Programa entrenamiento.  
Prevención y Estimulación

**Por qué** inicio en Aula  
2 Años:  
LOE. L.O. 2/2006 de 3  
de Mayo  
Motivación por  
Aprender  
Alfabetización  
emergente (Goodman,  
1992)

**Cómo,**  
complementariedad  
paradigmática:

- Psicolingüística /  
Maduracionista
- Constructivista
- Socio Histórico  
Cultural

Investigación /  
Acción

Investigación /  
Acción

Modelo por Etapas

Modelo Continuo

Dimensión  
Ortográfica

Dimensión  
Composición

Dimensión  
Grafomotricidad

Ruta Indirecta

Ruta Directa

Al Dictado

Reto Docente: Formar ciudadanos  
competentes, favorecer el desarrollo y  
adquisición de competencias básicas.

Sociedad SXXI en constante  
cambio: Demanda ciudadanos  
competentes

El sistema educativo español adapta propuestas de OCDE  
DeSeCo (2005) y establece 8 competencias básicas.

Matemática

Cultural  
y  
artística

Autonomía  
e iniciativa

Digital

Interacción  
mundo  
físico

Aprender a  
aprender

**Lingüística**

Social y  
ciudadana

**Escribir**

**Leer**

**Escuchar**

**Hablar**

## CAPITULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la revisión bibliográfica se encuentra abundante literatura relacionando el desarrollo metalingüístico en la habilidad conciencia fonológica y la adquisición de la lectura, pero hay pocos estudios relacionados con la adquisición de la escritura. En ocasiones se encuentran englobado refiriéndose a lectoescritura.

Las investigaciones que hemos revisado, son de ámbito nacional e internacional, y como se refirió en el marco teórico están encuadradas en tres categorías, la Conciencia Fonológica es la condición para el aprendizaje de la lectura y escritura, es la consecuencia o la relación es bidireccional. Yo me sitúo en la línea de aquellos investigadores que consideran que existe una relación de facilitación recíproca, la conciencia fonológica y la enseñanza de las reglas de conversión fonema-grafema, favorecen la adquisición del lenguaje escrito, pero al mismo tiempo considero, como refiere (Dominguez,1990; Domínguez, Alonso y Rodríguez,2003; Hacher, Hulme y Snowling, 2004) en (Cuadrado Y Trías, 2008),“ los niveles de Conciencia Fonológica se desarrollan a medida que los aprendices van realizando actividades que implican reflexión sobre distintas unidades del lenguaje oral y escrito”. Incluso el propio entrenamiento en las reglas fonográficas favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica.

En el contexto internacional, son numerosos los investigadores que confirman que el entrenamiento en habilidades fonológicas en la fase inicial del aprendizaje de la lengua escrita facilita su adquisición, sobre todo si los sonidos se hacen tangibles mediante su representación gráfica, lo cual les va a permitir manipularles. Concluyen en sus resultados que esta influencia es mayor cuando con ese entrenamiento en habilidades fonológicas se combina con la enseñanza de las correspondencias gráficas de los sonidos, (Bally Blachman, 1991; Blanchman, Ball, Black y Fangel, 1994; Bradley y Bryant, 1985; Byrne, Fielding-Barnsley, Ashley y Larsen, 1997) en (Defior, 2008) y (Sánchez, Diuk, Borzone y Ferrori, 2009). (Paula et al, 2005; Castro, Gouvea y Silveira 2006; Mota y Paula Keske-Soares ,2005; Barrera y Maluf, 2003; Cielo, 2002; Godoy, 2003; Britto et al., 2006; Capovilla y Capovilla, 2000 y 2004) citados en (Vanzo et al., 2010). (Trías, Cuadrado y Costa, 2009) en un estudio longitudinal con niños de infantil, a los que se les aplica un programa de entrenamiento combinado en conciencia fonológica y grafemas ,obtienen mejores resultados y mayor rendimiento en

reconocimiento de letras, segmentación de fonemas y lectura y escritura de palabras y pseudopalabras.

En el contexto nacional, encontramos investigaciones que demuestran la bidireccionalidad entre el desarrollo de la conciencia fonológica y de la conciencia del lenguaje escrito con la lecoescritura, sobre todo en los momentos de inicio del aprendizaje lectoescritor (Defior, 2008; Ortíz, 1994; Ramos, 2004) todos ellos en sus estudios realizados para determinar el efecto de un programa de entrenamiento en habilidades fonológicas en la adquisición de la lectoescritura, obtuvieron resultados significativos en las medidas de lectura (principalmente en el reconocimiento de palabras) y de escritura en el grupo entrenado, usando materiales manipulativos. En sus estudios, Ramos (2004) demuestra que el entrenamiento en tareas de conciencia fonológica causa distinto efecto en la lectura y en la escritura. Los resultados son mayores en escritura que en lectura, la escritura es más receptiva al entrenamiento sobre todo en los momentos de inicio del aprendizaje lectoescritor. Y concluye que esta relación es recíproca, aprender a leer y escribir en un sistema alfabético hace que el conocimiento fonológico se desarrolle y aumente

Son los estudios con niños disléxicos (Snowling, 1980) en (Ribeiro, 2008) los que confirman la importancia de la Conciencia Fonológica en la adquisición de la lectura y escritura. Los niños con dislexia no son capaces de resolver tareas fonológicas.

## **CAPITULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

En esta investigación apostamos por el modelo de investigación-acción, definida como:

*“Un proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio para definir con claridad el problema; para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigador de la acción”*. McKernan, (1999).

No ha sido necesario negociar el permiso de acceso, todos los miembros de la comisión de investigación pertenecemos a la misma institución educativa. Todos somos miembros del claustro en calidad de propietarios definitivos, es decir, con la plaza definitiva en el centro, por ello su grado de implicación en proyectos de investigación e innovación es mayor.

#### **3.1.1. TEMA A INVESTIGAR**

Con esta investigación-acción se pretende investigar la posibilidad de cómo a partir de la alfabetización emergente, se inicia un aprendizaje temprano y motivador de la escritura en un aula de dos años, comprobando los efectos de un entrenamiento combinado en conciencia fonológica y la enseñanza sistemática de las RCGF con apoyatura de letras, en la adquisición de dichas RCGF y en la construcción de textos reproductivos, significativos, en tarea de dictado, con letras móviles.

### **3.1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.**

En esta investigación-acción se plantea un problema que no afecta única y exclusivamente al aula de dos años, donde se va a realizar la investigación. Es detectado en la Educación Primaria y trasciende a otras etapas educativas, sus consecuencias acompañan al alumnado a lo largo de su itinerario educativo y formativo.

Centramos la investigación en este tramo del sistema educativo, por ser aquí donde queremos comenzar a trabajar con un carácter preventivo en una nueva línea pedagógica, que unifique criterios de actuación y garantice la continuidad metodológica entre Educación Infantil y Educación primaria. Los docentes del Ceip objeto de investigación, a través de su práctica diaria, de su quehacer educativo y de las evaluaciones externas, detectan carencia, dificultades en los alumnos/as de primaria en la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística, en las destrezas básicas leer y escribir, en la producción y comprensión de textos,; consideradas como determinantes del éxito académico, personal y profesional, por ser una de las competencias básicas y uno de los principales elementos curriculares.

Según establece la LOE, en su artículo 19.1 se tendrá que poner especial énfasis en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten necesidades.

Por ello, se valora la necesidad de mejorar la competencia lingüística mediante un cambio en la acción pedagógica, buscando la eficacia docente y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Se decide arrancar desde las aulas de Educación Infantil con carácter preventivo, detectando e interviniendo sobre posibles factores de riesgo. Es esta Etapa 0-6, el momento ideal de prevenir posteriores dificultades en el área específica de la adquisición de la lectoescritura.

El aula de 2 años considera experimentar la posibilidad y viabilidad de iniciar el aprendizaje de la escritura, implementando un nuevo método de trabajo que incida o en el desarrollo de la conciencia fonológica, el aprendizaje del código alfabético, de las RCGF. Proceso escritor que se desarrollará y afianzará en los ciclos siguientes, Desarrollando programas de intervención complementarios a los aplicados en Educación Infantil. Según la Asociación Internacional de Lectura, entre el nacimiento y

los 8 años, “*es el periodo más importante para el desarrollo de la alfabetización*”.  
(Braslavsky, 2005)

### **3.1.3 OBJETIVOS**

Aunque el propósito general del trabajo lo hemos descrito en apartados anteriores, es necesario concretar los objetivos específicos que han guiado el presente TFM, que quedan establecidos en los siguientes términos:

- Comprobar si es viable en el aula de dos años la enseñanza-aprendizaje del código alfabético, las RCGF y el inicio en la adquisición y desarrollo de la escritura.
- Comprobar si existe una motivación hacia el aprendizaje de la lectoescritura.
- Comprobar si un entrenamiento combinado en habilidades fonológicas y enseñanza sistemática del código alfabético, RCGF, con apoyo de letras manipulativas, favorecen la adquisición y manejo de las RCGF y el inicio del proceso escritor.
- Comprobar, desde la voz de la familia, si existe una transferencia del aprendizaje de las RCGF y de la escritura a la vida cotidiana.

### **3.1.4 HIPÓTESIS**

Una vez formulado el problema en epígrafes anteriores, enunciaremos las hipótesis que han orientado el proceso de este TFM, quedando definidas en los siguientes términos:

H1: Los niños del aula de 2 años no tienen conciencia fonológica.

H2: Los niños del aula de 2 años desconocen las RCGF, el código alfabético.

H3: Los niños del aula de dos años muestran motivación por aprender el lenguaje escrito.

H4: Los niños del aula de dos años entrenados con un programa combinado en conciencia fonológica y la enseñanza sistemática del código alfabético, de las RCFG, apoyado con letras manipulativas, adquieren las RCFG.

H5: Los niños del aula de dos años entrenados con un programa combinado en conciencia fonológica y la enseñanza sistemática del código alfabético, las RCFG, apoyado con letras manipulativas, construyen textos significativos con letras móviles en la tarea de dictado.

H6: Los niños del aula de dos años reconocen grafemas en los textos socioculturales presentes en la vida cotidiana en la que participan.

### **3.1.5 VARIABLES**

Las variables seleccionadas las hemos agrupado en dos categorías, variables dependientes y variables independientes.

#### ***VARIABLE DEPENDIENTE***

En este trabajo los factores que vamos a observar y medir quedan definidos como:

V1. Identificación de fonema-grafema.

V2 Asociación de fonema-grafema.

V2. Adición de grafemas. (Escritura )

V3 Motivación hacia el aprendizaje lectoescritor.

#### ***VARIABLE INDEPENDIENTE***

En esta investigación suponemos causa del fenómeno estudiado las propiedades que quedan definidas como:

V1. Programa de entrenamiento combinado en conciencia fonológica y la enseñanza sistemática de las RCGF, del código alfabético.

**Tabla 2. Programa de entrenamiento. Autoría Propia.**

¿QUÉ?	¿CÓMO?	¿CUÁNDO?
<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir el lenguaje escrito como sistema de comunicación, de información.</li> <li>• Desarrollar habilidades fonológicas.</li> <li>• Conocer el código alfabético.</li> <li>• Conocer y aplicar las RCGF.</li> <li>• Descubrir el principio alfabético.</li> <li>• Discriminación visual y auditiva de fonemas y grafemas.</li> <li>• Iniciarse en la construcción de textos funcionales y significativos.</li> </ul>	<p>Activa, participativa, individualizada, diferencial, constructivista, funcional, significativa, mediada.</p> <p>Multisensorial (VAK).</p> <hr/> <p><b>RECURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Infantil.</li> <li>• Letras móviles.</li> <li>• Material fungible.</li> <li>• Revistas, catálogos...</li> <li>• Fotografías.</li> </ul> <hr/> <p><b>TAREAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensajes.</li> <li>• Juegos lingüísticos.</li> <li>• Juegos motrices.</li> <li>• Onomatopeyas.</li> <li>• Praxias.</li> <li>• Discriminación auditiva.</li> <li>• Discriminación visual.</li> <li>• Conteo.</li> <li>• Asociación.</li> <li>• Identificación.</li> <li>• Adición.</li> <li>• (...)</li> </ul>	<p>De Octubre a Junio.</p> <p>Sesiones periódicas diarias y semanales.</p> <p>Integrado en la dinámica del aula</p>
<b>CONTENIDOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonemas</li> <li>• Grafemas</li> <li>• Sonidos</li> <li>• Textos</li> <li>• Habilidades fonológicas</li> <li>• (...)</li> </ul>	<hr/> <p><b>AGRUPAMIENTOS</b></p> <p>Gran grupo.</p> <p>Pequeño grupo.</p> <p>Individual.</p>	

## V.2 Procesos cognitivos básicos.

- Atención
- Memoria

## V.3 Análisis auditivo.

### 3.1.6 DISEÑO

Para conceptualizar el diseño de la investigación acudimos en primer lugar a la definición del término ofrecido por Kerlinger (1981) en (Teixidó y equipo, 2000) como *“La forma de conceptualizar un problema de investigación y la forma como lo colocamos dentro de una estructura que sirva de guía para la experimentación y la recopilación y el análisis de los datos. Por tanto, definiremos el diseño de investigación como el plan y estructura de la investigación, concebido para obtener respuesta a los interrogantes del estudio”*.

Teniendo presente este concepto de diseño y dado nuestro objeto de estudio, situamos la investigación en el ámbito cualitativo con una dimensión interpretativa. Dentro de este enfoque utilizaremos la investigación –acción, seguimos el modelo de ciclos sucesivos, que incluye diagnóstico de la situación, planificación, acción y reflexión, queda recogido temporalmente en la siguiente tabla.

**Tabla 3 .Cronograma orientativo con puntos de acción. Autoría Propia.**

FASE	PUNTOS DE ACCIÓN	PERIODO TEMPORAL
FASE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitución del equipo de investigación.</li> <li>• Diagnóstico de la situación: Elaboración del proyecto de investigación.</li> <li>• Establecimiento de sesiones de trabajo del equipo investigador.</li> </ul>	Diciembre
FASE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del plan de acción: Trabajo de campo, recogida y análisis de datos.</li> </ul>	Enero-Junio
FASE 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión y evaluación: Análisis de datos, resultados, discusión, conclusiones.</li> <li>• Nuevas propuestas de acción. Implicaciones educativas</li> </ul>	Septiembre

### **3.1.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

Las técnicas y procedimientos aplicados en la investigación para la recogida de la información y de los datos necesarios para llegar a establecer los resultados y conclusiones, y en base a ellos, tomar decisiones eficaces sobre cómo mejorar la práctica docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto al proceso lectoescritor, son de corte cualitativo.

Hemos optado por estas técnicas para la recogida de datos pues hemos encontrado que actualmente en España son pocas las pruebas o baterías estandarizadas diseñadas para evaluar la “madurez lecto-escritora”. Las que hay no han tenido en cuenta los predictores básicos del éxito lectoescritor como son la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación, objeto de estudio en ésta investigación. Si alguna, como “CLEP Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito” aplicable a niños de 5-6 años, El Test ABC de Verificación de Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura u escritura (Filho, 1937), el test PLON, “Prueba de Lenguaje Oral de Navarra” aplicable a partir de tres años, u otras sobre conocimiento fonológico como “El test de conciencia fonémica PCF (Jiménez, 1995) citados en (Sellés, 2006), evalúa estos predictores, lo hace de manera aislada y nunca aplicables a niños menores de tres años.

Por ello, en esta investigación optamos por emplear las siguientes técnicas:

#### ***REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA***

Se realiza el acopio de información científica de fuentes primarias y otras fuentes como, libros, artículos, tesis, documentos, trabajos de investigación, revistas...

#### ***FOCUS GROUPE O GRUPOS DE DISCUSIÓN***

El grupo de discusión es definido como:

*“Una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés. Se realiza para conseguir un objetivo específico mediante un proceso definido. El propósito es obtener información de naturaleza cualitativa de*

*un número determinado y limitado de personas. El grupo de discusión ofrece un entorno en el cual se induce a alimentar la discusión". Krueger (1988) en (Llopis, 2004).*

Esta técnica ha sido seleccionada para conocer la percepción social. Conocer lo que las familias de los alumnos/as del aula de 2 años piensan de la propuesta pedagógica, conocer su valoración, su opinión, conocer a partir de sus descripciones, en qué grado están siendo generalizados, transferidos los aprendizajes escolares a la vida cotidiana.

### ***Procedimiento del Focus Group***

Nuestro grupo de discusión contó con una muestra de 9 personas seleccionadas con carácter intencional, todos los participantes en el grupo de discusión guardaban relación con el objeto de estudio. Al estar interesadas todas las familias, excepto dos por motivos laborales, fue necesario realizar una selección al azar, mediante sorteo. Se convocó a los participantes mediante una circular, marcando una fecha, una hora y un lugar para la celebración, con una anticipación suficiente que garantizó la máxima participación.

La disposición de los participantes se hizo en la biblioteca, por ser un local silencioso, que dispone de mesas redondas y sillas cómodas, capaz de facilitar la comunicación entre las familias participantes y facilitando que todos pudieran verse entre sí. Se creó una atmósfera distendida, permisiva, reflexiva y de confianza, donde se trasladó la idea de que en aquella sesión, eran ellos los expertos, pues son los que mejor conocen a sus hijos, su evolución y desarrollo. Son ellos quienes pueden dar información valiosa sobre su comportamiento en el entorno familiar y social del que participan.

Una vez sentados los participantes, el moderador solicitó permiso para ser grabada la discusión en audio, evitando así la pérdida de información y permitir centrar la atención en el lenguaje no verbal, las miradas, los silencios. Con la conformidad de todos los participantes, planteó el tema a tratar, presentando unas reglas básicas: No gritar, respetar el turno de intervención, opinar con libertad... les invitó a la reflexión conjunta, al debate, a contrastar opiniones, a describir situaciones... sobre un guión de preguntas abiertas preestablecidas en la primera fase y más cerradas en la última serie para limitar las respuestas, y otras emergentes. Para posteriormente ser analizada y categorizada de

forma conjunta por los observadores.

El tiempo estimado de duración fue de aproximadamente 45 minutos.

Hemos agrupado las preguntas en una estructura compuesta por tres dimensiones:

- I. Creencias y expectativas.
- II. Desarrollo y aprendizajes.
- III. Motivación. Iniciativa y autonomía en tareas lectoescritoras.

Validadas a través de la técnica Delphi, aplicada a un grupo de expertos de la Universidad de Cantabria.

Estuvieron dirigidas a las familias participantes, elegidas al azar dentro del total de familias pertenecientes al grupo aula de dos años objeto del estudio.

Un primer bloque de preguntas relacionadas con **creencias y expectativas** sobre el aula de 2 años:

¿Por qué motivos escolarizasteis a vuestros hijos en el aula de 2 años?

¿Qué actividades pensabais que hacían los niños en un aula de 2 años?

¿Qué expectativas tenáis respecto a la formación que iban a recibir los niños en éste aula de 2 años?

Un segundo bloque de preguntas relacionadas con el **desarrollo de los aprendizajes**

Los niños/as han crecido, han madurado, No sé si tenéis vosotros/as esa percepción, ¿Habéis notado que hayan realizado aprendizajes nuevos?

¿Qué han aprendido? o ¿Qué pueden hacer ahora que antes no hacían?

Me podéis comentar, poner ejemplos, de alguno de esos aprendizajes.

¿Cuáles de esos aprendizajes os han sorprendido más?

¿Cómo habéis detectado que tienen esos conocimientos? ¿Podéis poner algún ejemplo de situaciones cotidianas en las que lo habéis percibido esos aprendizajes?, ¿Cuándo os habéis dado cuenta?, ¿Dónde han demostrado que tienen esos conocimientos?, ¿Qué estaban haciendo para daros cuenta de ello?

Un **tercer bloque** sobre **Motivación** de sus hijos hacia los aprendizajes, centrándonos en los relacionados con el proceso lectoescritor, por ser el objeto de estudio.

Si muestran interés hacia la lectura y la escritura, ¿proponen ellos leer cuentos o solicitan material para escribir?

Si participan voluntariamente en situaciones en las que haya que escribir o leer, ¿con quién?, ¿cómo?

Una vez finalizada la sesión se agradeció a los participantes su asistencia y participación.

La fase de análisis e interpretación de la información arrancó con la transcripción del discurso. A continuación se categorizó, codificó y ejemplificó el material discursivo obtenido.

La herramienta fue aplicada después de ser revisada y validada a través de la técnica Delphi, en la que un reducido número de expertos de la Universidad de Cantabria, revisó el guión de entrevista, hizo propuestas de mejora que fueron tenidas en cuenta para la mejora de ésta, lo que favoreció la aplicación de la herramienta con mayor seguridad y garantía de éxito.

### ***LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE***

Para conceptualizar la observación participante acudimos a Marshall y Rossman (1989) en (Kamulich, 2005) éstos autores la definen en los siguientes términos: “La descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”. Caracterizada por acciones como “tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más a cerca de los otros, ser consciente de la

propensión a cometer errores, (...), ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo” DeWalt y Dewalt, (1998) en (Kamulich, 2005). “Proporciona a los investigadores métodos para revisar expresiones no verbales de sentimiento, determinan quién interactúa con quién, cómo, permite comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y verifican cuánto tiempo se está gastando en determinadas actividades” Schmuck (1997) en (Kamulich, 2005).

Es importante tener presente que la observación participante está dirigida por “un humano sesgado que sirve como instrumento de recolección de datos, el investigador debe entender cómo su género, su etnia, clase social, y aproximación teórica pueden afectar a la observación, análisis e interpretación” DeWalt y DeWalt (1998) en (Kamulich, 2005).

Con esta técnica se pretende obtener información sobre una muestra que dada la variable edad 2 años, no se puede obtener con otra técnica cualitativa como podría ser la entrevista.

Los profesionales que han llevado a cabo la investigación para poder triangular la información y los datos son, un docente especialista en Audición y Lenguaje, la técnico educadora. Los criterios que se han tenido en cuenta para seleccionar a estos dos profesionales han sido:

- Ambos pertenecen a la misma institución y por ello tienen un conocimiento previo del escenario y de las relaciones interpersonales existentes en la comunidad educativa.
- Su profundo conocimiento del grupo del grupo y de la dinámica del aula.
- Al mismo tiempo el ser dos profesionales que habitualmente comparten la cotidianeidad del aula e interactúan de manera directa, continua y positiva con los alumnos.
- Y un criterio decisivo ha sido su gran interés y predisposición por participar en el proyecto debido a su implicación en la temática.

De acuerdo con la propuesta de Evertson y Green (1989) en (Rodríguez y otros, 1996) de los sistemas de observación que presenta, en esta investigación nos serviremos de los denominados sistemas categoriales. La observación se realizará desde categorías

prefijadas por el investigador, aunque hay opción de categorías emergentes.

Se van a emplear dos sistemas de categorías, **las listas de control y las escalas de valoración**. Por ser considerados fáciles y económicos de aplicar, y permitirnos la recogida organizada y sistemática de información necesaria, sobre la que reflexionar e interpretar datos significativos.

**Tabla 4 Perfil de los observadores. Horizontalidad profesional. Autoría Propia.**

	<b>Observador 1</b>	<b>Observador2</b>
Datos biográficos. Género y edad.	Mujer 28 años	Mujer 50 años
Datos profesionales. Formación académica y función que desempeña en la actualidad.	Maestra especialista en audición y lenguaje. Coordinadora de Plan lector. Adscrita al ciclo de Educación Infantil.(Conocido y querido por los alumnos) 5 años de experiencia docente. 3 años de antigüedad en el centro objeto de estudio.	Maestra de EGB. Técnico educativo de Educación Infantil. 6 años de experiencia docente en las aulas de dos años. 6 años de antigüedad en el centro objeto de estudio.

El tercer observador, integrante de la comisión de investigación que asumió también el rol de coordinador de la investigación, fue la tutora del aula de dos años.

**Tabla 5 Perfil del coordinador-observador participante. Autoría Propia.**

Observador 3	
Datos biográficos Género y edad.	Mujer 42 años
Datos profesionales. Formación académica y función que desempeña en la actualidad.	Maestra de Educación Infantil. Lcda Ciencias de la Educación. Máster de Investigación e innovación en centros educativos. 21 años de experiencia docente, 16 años en el Ciclo 3-6 años y 5 años de docencia en las aulas de dos años. 16 años de antigüedad en el centro objeto de estudio.

El observador1 entra al aula siguiendo el calendario propuesto, en las sesiones programadas, durante el tiempo estipulado.

El observador2, es la técnico del aula, permanece toda la jornada dentro del aula.

El observador 3, es la tutora del aula de dos años, permanece toda la jornada dentro del aula.

Los observadores dispusieron de una plantilla, con una escala de observación donde aparecían dimensiones e indicadores que consideramos relevantes y útiles en nuestra investigación, validada siguiendo la técnica Delphi aplicada a un grupo de expertos de la Universidad de Cantabria, recogida en el Anexo I.

Unas de estas categorías e indicadores fueron previamente elaborados, otros surgieron de manera emergente a partir de las primeras observaciones rigurosas y precisas y de la recogida de las primeras notas de campo, marcadas en color rojo. En ellas se recogen y

registran los datos, y reproducen comentarios de los sujetos que se observan durante la realización de las diferentes propuestas.

También dispusieron de una hoja de seguimiento, listas de control, por ser considerados fáciles y económicos de aplicar, y permitieron la recogida organizada y sistemática de información necesaria, sobre la que reflexionar e interpretar datos significativos. Igualmente validada por un grupo de expertos de la Universidad de Cantabria, siguiendo la técnica Delphi. Recogida en el anexo II.

### **3.1.8. TEMPORALIZACIÓN**

En el proceso de investigación hemos seguido una serie de fases que quedan definidas en la siguiente estructura global:

FASE I: Búsqueda, selección y redacción de Marco Teórico y Estado de la cuestión.

FASE II: Diseño de Investigación donde definimos los objetivos, las hipótesis, las variables, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y la muestra sobre la que realizar el estudio.

FASE III: Aplicación de herramientas de Recogida de información. Siguiendo el calendario propuesto en la tabla que a continuación se detalla.

Tarea	Día	Mes	Espacio	Tiempo	Recursos	Agrupamientos	Observador
Uso de Literatura infantil para presentación de grafemas/fonemas	9	Enero	Encerado	7 min	Literatura infantil, letras móviles, pizarra.	Gran Grupo	1,2 y 3
	12	Enero	Encerado	7 min	Literatura infantil, letras móviles, pizarra.	Gran Grupo	1 y 3
	16	Enero	Asamblea	7 min	Literatura infantil, carteles de letras.	Gran Grupo	1,2 y 3
	19	Enero	Asamblea	7 min	Literatura infantil, carteles de letras.	Gran Grupo	1 y 3
	23	Enero	Encerado	7 min	Literatura infantil, letras móviles, pizarra.	Gran Grupo	1 y 3
	26	Enero	Asamblea	7 min	Literatura infantil, carteles de letras.	Gran Grupo	1 y 3
Presentación y asociación e identificación fonema/grafema en palabras y frases significativas	6	Febrero	Encerado	10 min	Literatura infantil, letras móviles, pizarra.	Gran Grupo	1,2 y 3
	9	Febrero	Rincón de las letras	10 min	Literatura infantil, letras móviles.	Pequeño Grupo/Individual	1 y 3
	13	Febrero	Rincón de las letras	10 min	Literatura infantil, letras móviles.	Pequeño Grupo/Individual	1,2 y 3
	16	Febrero	Encerado	10 min	Literatura infantil, letras móviles, pizarra.	Gran Grupo	1 y 3
	23	Febrero	Encerado	10 min	Literatura infantil, letras móviles, pizarra.	Gran Grupo	1 y 3
	5	Marzo	Rincón de las letras	10 min	Literatura infantil, letras móviles.	Pequeño Grupo/Individual	1 y 3
	12	Marzo	Encerado	10 min	Literatura infantil, letras móviles, pizarra.	Gran Grupo	1,2 y 3
	19	Marzo	Rincón de las letras	10 min	Literatura infantil, letras móviles.	Pequeño Grupo/Individual	1 y 3
Adición de grafemas para formar palabras	2	Abril	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1,2 y 3
	9	Abril	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3
	16	Abril	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1,2 y 3
	23	Abril	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3
	30	Abril	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3
	7	Mayo	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3
	14	Mayo	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1,2 y 3
	21	Mayo	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3
	28	Mayo	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3
	4	Junio	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3
	11	Junio	Rincón de las letras	3 min	Letras móviles, fotos y catálogos	Individual/parejas	1 y 3

**Tabla 6 Autoría Propia. Temporalización observación Participante.**

Observador 1, técnico.  
Observador 2, especialista audición y lenguaje  
Observador 3, tutora del aula de dos años.

FASE IV: Análisis de datos.

FASE V: Interpretación y discusión de resultados de acuerdo al marco teórico..

FASE VI: Conclusiones.

### **3.1.9. Muestra de la investigación**

Siguiendo las directrices de Bolívar et al. (2001), se ha decidido realizar un muestreo no probabilístico. La selección de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación. Es una muestra pequeña no aleatoria, también denominada muestreo intencionado, criterial u opinático. Con esta muestra no se busca la representatividad, se centra en un caso que presenta interés intrínseco y que por lo tanto la generalización de los resultados no es un objetivo de esta investigación.

Este estudio sólo se representa a sí mismo “cuyos resultados describen fenómenos únicos en lugar de clases de fenómenos, y cuyas conclusiones no pueden aplicarse a ningún grupo distinto del estudiado” (Borman, LeCompte y Goez, 1986,48) en (Corbetta, 2007).

La muestra está constituida por 16 alumnos/as del aula de dos años, aula alfabetizadora, con ambiente impreso rico y estimulante. Está integrada en un Ceip público, situado en un entorno rural, dentro de la T industrial del Valle del Besaya. Las familias combinan la actividad industrial con la agropecuaria. Actualmente presenta una población de minorías principalmente Marroqués, un 6%, que presentan dificultades en la adquisición y desarrollo de nuestra lengua a nivel expresivo y comprensivo, oral y escrito. El Centro es de una línea, cuenta con diez unidades, seis de primaria y cuatro de Educación Infantil, una de primer ciclo y tres de segundo ciclo. Tiene un cuerpo de docentes formado por tutores, especialistas Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica a tiempo completo, especialista de música, y de Educación física y un profesor de apoyo en Educación infantil. La gran mayoría, se sienten preocupados e

implicados en la mejora de su quehacer educativo, desarrollando por ello, una práctica educativa que apuesta por la innovación, la investigación-acción y por la formación permanente. Participa en los planes y Proyectos ofrecidos por la Consejería de Educación como Plan de Convivencia, Plan Lector, es un centro Tics y apuesta por la Educación socio-emocional, participando en el Proyecto de la Fundación Botín, Educación Responsable.

El equipo de investigación está constituido por el docente del aula de dos años, el especialista de Audición y Lenguaje y la técnico Educativa del aula de dos años.

## CAPITULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos en este estudio a través de la observación participante y de la aplicación de la técnica grupo de discusión, han sido categorizados y codificados de forma manual.

Todas las dimensiones se establecieron siguiendo la propuesta de Moneo y Huertas, 2003; Reeve, 1992 en (Rodríguez Moneo, 2009) y a partir de ellas se definieron los indicadores adaptados a nuestro objeto de estudio, quedando recogidos en la escala de valoración que puede verse en el anexo I.

Para presentar los resultados obtenidos de la observación participante en este estudio cualitativo, hemos utilizado el Microsoft Excel que nos permite a partir de una tabla de datos numéricos su representación gráfica como herramienta visual acompañada de un **análisis descriptivo** de lo observado que nos ha parecido más significativo en relación con el objeto de investigación.

A continuación se presentan los datos más significativos obtenidos de la observación participante analizando de forma aislada cada dimensión e indicadores establecidos en la escala de valoración.

**Tabla 7. Dimensión e indicadores preferencia y latencia extraídos de la escala de valoración global recogida en el anexo I.**

<b>Dimensión.</b> Moneo y Huertas, 2003; Reeve, 1992 (En Rodríguez Moneo, 2009)	<b>Indicadores</b> (Elaboración propia. Adaptados a nuestro caso de estudio. )
Preferencia/elección	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Abandona el rincón en el que participa acudiendo al taller de las letras.</li><li>2. Se acerca voluntariamente y de manera espontánea al taller de las letras.</li></ol>
Latencia	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Acude rápidamente al taller de las letras cuando ve al tutor sacar el baúl de las letras.</li><li>2. Se incorpora progresivamente una vez iniciada la actividad en el taller de las letras.</li></ol>

**Gráfico n°1 Indicador 1 de la dimensión Preferencia/elección.**

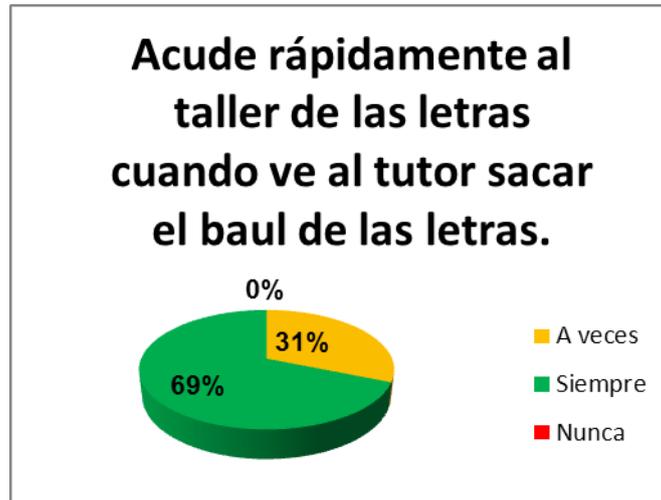


Todos los alumnos, el 100%, acuden voluntariamente y de manera espontánea al taller de las letras, abandonando el rincón o la dinámica de la que participa en ese momento.

**Gráfico n°2 Indicador 2 de la dimensión preferencia/elección.**



**Gráfica n° 3 Indicador 1 de la dimensión Latencia.**



El 69% de los alumnos acude y se incorpora rápidamente al taller al detectar y seguir la secuencia de acción del docente: ven al tutor acudir al escenario (espacio reservado al taller de las letras), mover la cortina, sacar el baúl de las letras y preparar el espacio para la sesión. Otros alumnos en cambio, centran la atención y descubren el inicio de la tarea al escuchar el ruido, intencionado, que hace el tutor al mover el baúl de letras, acudiendo inmediatamente.

En un intento de poder quedarse en el taller cuando están ocupadas todas las sillas disponibles, corren a buscar otra para ampliar plazas “yo también”, “aquí Noelia”, al no disponer de espacio físico y tener que recolocarla en su lugar, permanece en pie detrás o al lado de los compañeros que están realizando la tareas intentando buscar posición para en cuanto queda una silla libre sentarse y prepararse para participar.” Puedes ir a jugar que cuando te toque te avisamos”, “no, no, aquí”.

Hay un 31% que se incorpora progresivamente una vez iniciada la dinámica en el taller. Coincide con los alumnos que bien están con la atención tan centrada en la actividad que está desarrollando en otro rincón del aula que no se han percatado de la acción del tutor, “no se han dado todavía cuenta de que está funcionando “, en cuando lo descubren dejan lo que están haciendo y se acercan, “Una silla para mi”, intentan sentarse en la misma silla que está ocupada por un compañero, “aquí, aquí”, “Yo quiero”.

Otros en cambio, acuden al ver la motivación de sus compañeros que se acercan al taller, al darse cuenta que abandonan el rincón en que estaban jugando con ellos, en ese momento le siguen y se suman al taller.

**Tabla 8. Dimensión e indicadores persistencia en la tarea extraídos de la escala de valoración global recogida en el anexo I.**

<b>Dimensión.</b> Moneo y Huertas, 2003; Reeve, 1992 (En Rodríguez Moneo, 2009)	<b>Indicadores</b> Elaboración propia. Adaptados a nuestro caso de estudio.
Persistencia en la tarea	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inicia y finaliza de manera activa la tarea lectoescritora</li> <li>2. Permanece en el taller de las letras hasta que llega su turno para construir su texto.</li> <li>3. Permanece en el taller de las letras observando mientras construyen textos sus compañeros.</li> <li>4. Ayuda a sus compañeros a construir sus textos.</li> <li>5. Hace continuas entradas y salidas al taller de las letras</li> </ol>

**Gráfica n° 4. Indicador 1 de la dimensión Persistencia en la tarea.**



Todos los alumnos inician la tarea siendo capaces de mantener la atención sostenida y el

interés hasta que finaliza. Incluso, en ocasiones, una vez realizada su tarea no quieren abandonar el taller proponiendo un nuevo texto, ”... ahora el de mi papá”. Son los compañeros quienes le piden cambio y le demandan que le dejen su sitio, se escuchan frases como: “noooo me toca a mí”.

**Gráfica n°5 Indicador 2 de la dimensión Persistencia en la tarea.**



Un 56% es capaz de esperar su turno en el taller de letras mientras sus compañeros ejecutan su tarea, con una participación activa, tan activa como el protagonista les permita. Cuando el protagonista se toma su tiempo haciendo un barrido pasando por todas las letras, buscando el grafema que corresponde con el fonema escuchado y que tiene que colocar, ansiosamente le indican ¡aquí, aquíiiii! , ¡toma, toma!, ¡noooo, que me toca a mí!. Hay que recordarles: “Déjale pensar a él”, “Si no la encuentra, le ayudamos”.

En otras ocasiones, cuando encuentran la letra del nombre de algún compañero significativo para ellos, emocionados, con ansiedad, la cogen , le buscan por los rincones y se acercan y se escucha decir: ¡ mira, toma, toma, la tuya!. ¡La encontré, la tuya!.

Otros en cambio, un 44% hacen continuas entradas y salidas del taller, ven la dinámica de algún rincón y se acercan , después vuelven preguntando ¿ahora yo?. ¿me toca, me toca?

A partir del análisis de las primeras observaciones participantes se obtuvieron datos significativos que creímos necesario categorizar, surgió así la dimensión e indicadores emergentes que quedan recogidos en la tabla 9.

**Tabla 9. Dimensión emergente de expresión emocional. Extraída de la escala de valoración global recogida en anexo I.**

<b>DIMENSIÓN</b> (Moneo y Huertas, 2003; Reeve, 1992 (En Rodríguez Moneo, 2009))	<b>INDICADORES</b> ( <u>Elaboración Propia adaptados a nuestro caso de estudio</u> )
Expresión de emociones (posturales, faciales, verbales expresivas, fisiológicas)	Muestra ansiedad y emoción ante el deseo de iniciar la tarea y ante la espera de su turno. Modula la voz empleando expresiones exclamativas: alegría, certeza, sorpresa, enfado,...

Cuando arranca el taller de las letras, se genera un estado de emoción y de ansiedad. Se percibe un deseo y necesidad de participar activamente. Esta ansiedad se puede leer en sus manifestaciones conductuales, expresiones corporales y faciales. Podemos observar manifestaciones como:

“Hacerse hueco en el escenario moviendo los brazos intentando separar a los compañeros”.

“Se inclinan hacia delante para estar en primer plano, lo más cerca posible de las letras”.

“Cogen rápidamente uno de los pegamentos de la mesa”, “Ahora a mí”.

“Apertura del cuerpo, de los ojos y de la boca cuando ven las letras de colores encima de la mesa”.

“todos quieren ayudar a sacar las letras del baúl, intentan sujetar ellos el baúl”, “sí, sí, síiii, todas, ponlas todas”. ”Más, más saca más”

“Muestran estereotipias motrices, balanceos, dan saltitos, palmean”.

Se observa y escucha una modulación de la voz, se recogen expresiones exclamativas que denotan alegría, certeza, sorpresa incluso enfado, a través de una acentuación de los rasgos prosódicos del lenguaje. ¡Alba, la tuya, la tuya!; ¡Mira la mía, la mía!, ¡Nooooo,

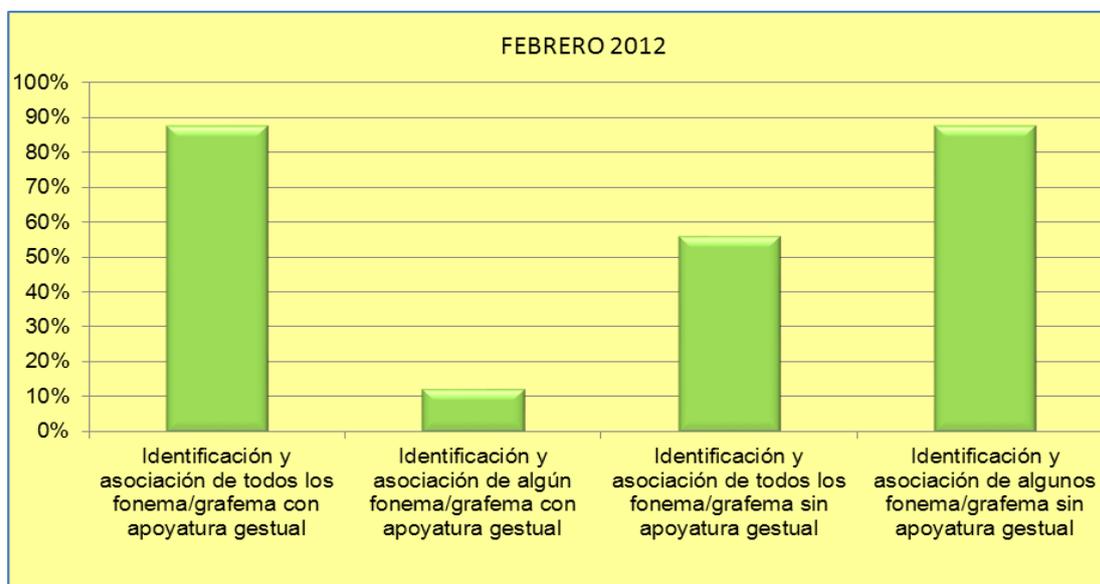
esa es la de mi papáaaaa!. Aparece el enfado, incluso el llanto cuando la letra de su papá la coge un compañero porque también es significativa para ellos. ¡Alba, la tuya, la tuya!.

En otros alumnos se aprecia una paralización corporal, se quedan muy parados, sin moverse, centrando y fijando la mirada en su letra, esperando a recibir la orden, ” si quieres, puedes coger la tuya”.

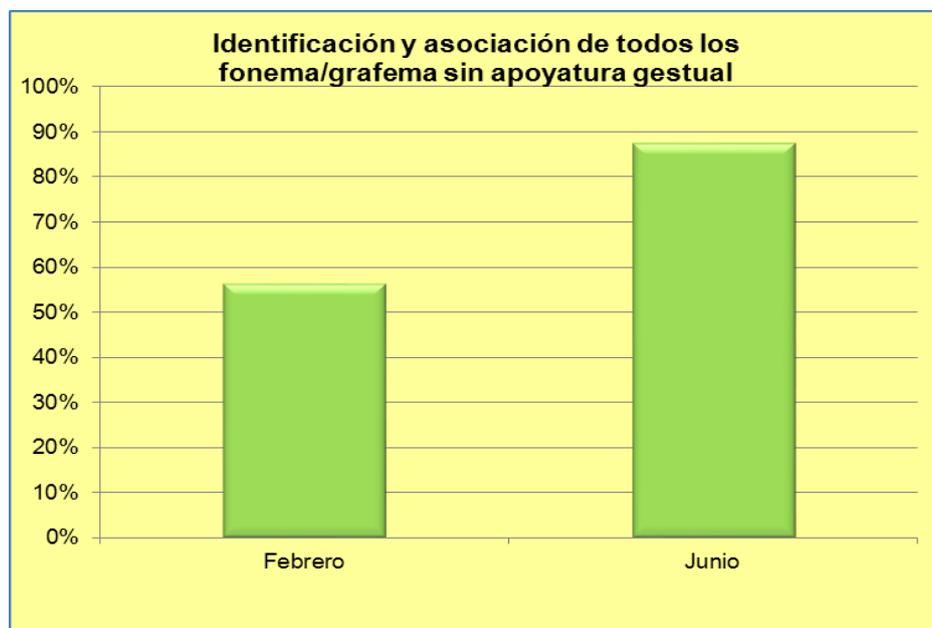
**Tabla 10. Dimensión e indicadores de competencia lingüística extraídos de la escala de valoración global recogida en Anexo I. Autoría propia.**

DIMENSIONES	INDICADORES (Elaboración propia. Adaptados a nuestro caso de estudio. )
Competencia lingüística (escribir)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica y asocia fonema-grafema con apoyatura gestual.</li> <li>2. Identifica y asocia fonema-grafema sin apoyatura gestual.</li> <li>3. Manipula y combina las letras para construir pseudopalabras</li> <li>4. Compone en tareas de dictado palabras propias de situaciones próximas a su experiencia personal y cotidiana.</li> <li>5. Propone al tutor el texto que quiere construir.</li> </ol>

**Gráfica nº6. Indicador “ Identificación y asociación de fonema-grafema” de la dimensión Competencia Lingüística.**



**Gráfico n° 7. Indicador: Identificación y asociación fonema-grafema. De la dimensión Competencia Lingüística. Comparativa entre el mes de febrero y el mes de junio**



El 87% de los alumnos en el mes de febrero, un mes después de arrancar la implementación del programa de entrenamiento, son capaces de identificar y asociar cada fonema con su grafema con la apoyatura aumentativa gestual.

Hay dos alumnos, que únicamente son capaces de hacer esta identificación y asociación con los fonemas y grafemas significativos para ellos, como son los que componen su nombre. Son dos alumnos en los que se registra un significativo absentismo escolar.

El 54% de los alumnos a finales del mes de Febrero son capaces de la identificación y asociación de todos los fonema-grafema sin apoyatura aumentativa gestual.

El 87% de los alumnos son capaces de la identificación y asociación de algún fonema-grafema sin apoyatura aumentativa gestual, coincide con las que corresponden a los grafemas de su nombre, y de las personas de apego.

En junio, una vez finalizada la implementación del programa de entrenamiento, el 87% de los alumnos son capaces de la identificación y asociación de fonema-grafemas sin apoyatura aumentativa gestual.

Resultado inesperado:

Un grupo de 9 alumnos, el 54%, son capaces en el mes de mayo de aplicar las reglas de conversión grafema –fonema, en todos los grafemas sin necesidad de apoyatura gestual.

El 75 % de los alumnos son capaces de realizar la conversión grafema –fonema de algunos grafemas con apoyatura gestual. No son capaces los alumnos que presentan retraso en el desarrollado el lenguaje oral, es decir los que no articulan todos los fonemas.

**Gráfica n°8 Indicador 3 de la la dimensión competencia lingüista.**



En las tareas de manipulación libre de letras el 56% de los alumnos son capaces de construir espontáneamente pseudopalabras con letras variadas, mostrando preferencia por la construcción de pseudopalabras muy largas. Otros alumnos, en cambio, construyen pseudopalabras combinando únicamente la letra inicial de su nombre y la de

las figuras de apego (papá y mamá). La pseudopalabra es tan larga como número de esas letras significativas hay en el taller de las letras.

Hay un grupo de alumnos, 6 en concreto, el 37% que convierten la tarea de manipulación libre de letras, en una oportunidad de experimentar conceptos del área lógico-matemática, (clasificaciones, seriaciones) construyen pseudopalabras siguiendo como criterio la clasificación de una letra, una vez acabada esa letra, respetando la linealidad, debajo en otra fila construye otra pseudopalabra con otra letra. En otras ocasiones hacen una fila de un grafema del mismo color, a continuación el mismo grafema de otro color, así sucesivamente con los diferentes grafemas.

**Gráfica nº 9 Indicador 4 de la dimensión Competencia Lingüística.**



### Gráfica n°10 Indicador 5 de la dimensión Competencia Lingüística.



El 88% de los alumnos en el mes de Junio, son capaces de construir textos significativos, propuestos por ellos. Construyen palabras propias de situaciones próximas a su experiencia personal y cotidiana en la tarea de dictado con letras móviles. Con dos niveles de dificultad:

1. Presentándoles desordenadas únicamente las letras que componen la palabra.
2. Presentándoles un mayor número de letras de las que componen la palabra, y letras diferentes de las que se precisan para componer la palabra.

Muestran preferencia por palabras largas, se escuchan expresiones como:” una que tenga muchas letras”. ¡Mira la mía que grande! ¡Tiene muchas letras, bieeeeeen!

Obtuvimos **resultados inesperados:**

- Cinco alumnos son capaces de construir textos, realizando con distintos instrumentos gráficos el trazo de las grafías convencionales (actividad grafomotriz).
- Observamos una generalización y transferencia de aprendizajes dentro del aula. Los alumnos descubren diferentes textos escritos en los rincones del aula. Se acercan a las normas escritas en cada rincón, identifican letras significativas, las decodifican y realizan el gesto que corresponde a cada grafema. Se escuchan

comentarios como “Mira María la tuya la Mmmmmm”.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS DE FOCUS GROUPE O GRUPO DE DISCUSIÓN

Con la grabación en audio del focus group o grupo de discusión hicimos una transcripción, categorización y codificación manual, pues el volumen de información era fácilmente manejable.

El universo potencial de datos que hemos obtenido del Focus group o grupo de discusión, lo hemos reducido categorizando y codificando conforme a las cuestiones problemáticas. Ajustándonos únicamente a aquellos datos que nos posibilitaron aprobar o refutar nuestra última hipótesis de investigación.

La primera dimensión preestablecida queda recogida en la tabla 11 que se presenta a continuación.

**Tabla 11. Dimensión transferencia. Autoría propia.**

TRANSFERENCIA de los aprendizajes realizados en el ámbito escolar (estrategias, hábitos, destrezas, conceptos) a situaciones de la vida diaria.	
M3	(...)vamos dando un paseo y ve la P de Posada o Pensión en Barcena y dice “mira mamá, la P de Pedro
M5	“(…)Ayer por ejemplo estaba viendo Art Attack y estaban haciendo una piñata, y era una vaca, y dice “mira una vaca mmmmmm, la de Miguel”
M6	“(…) por ejemplo en casa de Elisa, de José Luis y de Uca, un día se quedaron alucinados por que vino Darío en el Maxicosi y ponía Maxicosi, y empezó ella, “Mmmm, Miguel, Cccc Carolina, Sssss Saul,....” y claro José Luis que es profesor dice ¿pero que está haciendo esta niña? ¡¡que sabe leer!! ¡¡con 2 años!!
M1	“La mía al ver los camiones dice “mira tiene la letra de mi nombre” o tiene la letra de no se quién(…)”
M8	“y en las señales también, en la señal de Molledo, todos los días cuando pasamos se vuelve loca,

	“mamá mira la mía, la mía,”
M4	<p>“ayer estaba el pasapalabra (...) y dicen que les estimula, y dice, “mira mamá, la mía, la mía...” ¡se volvía loca!</p> <p>“La Ruleta de la Fortuna, ahora también le encanta, “esa la tengo yo, esa la tiene,...”</p> <p>“Miguel me dice papá vamos a poner mi nombre, me lleva a su escritorio, no así no (...) es él el que me enseña a mí”.</p>
M1	“yo siempre le leía cuentos, pero pasaba de mí (...)ahora no, ahora me sienta y a leerme ella el cuento”
M7	en los cuentos, en casa, la mía coge un cuento y le da la vuelta, y ella te cuenta el cuento y va señalando(...), pone a su hermana en una silla y le empieza a contar el cuento de Rosita, o canciones, ¿sabes? Pero ella como si fuera la maestra. Esta es la [iiiiiiiiiii].Mira la [TTTTT].
M2	“(...) te voy a contar lo que me pasó un día, estaba en el sofá y ella estaba en el suelo y coge el lápiz perfecto, si es que lo coge mejor que yo, y estaba escribiendo hacía como letras, y escribía “érase una vez...” y además todo recto”
M2	“ sí, sí, te lo digo en serio y yo la estaba mirando y me estaba quedando alucinada, en una libreta y escribió como 4 o 5 líneas, ¡me quedé! ¿y ésta cómo sabe hacer esto? Y a partir de ahí, con una tiza en el suelo, hace letras, y así está todo el día”.
M3	“(...)¡es que ha sido!, ¡y que lleguen a trazar! ¡que jueguen con las letras móviles! Algo asombroso, pero que al final quiere escribir y ¡que le entiendo! ¡escribe Pedro! Pero si es que lo leo y ¡pone Pedro!.
M5	“Ah yo no gano para cuadernos”
M5	yo tengo cuadernos y cuadernos que ya no encuentras hojas limpias, aunque estés viendo la tele, ella está con el lápiz,...
M4	“la mía juega mucho más sola, ella se entretiene, también pienso que en el cole ha aprendido a que no estés tan encima, coge un cuento o a jugar ella con la cocinita”
<p><b>Resultados:</b> Los alumnos identifican los grafemas en los diferentes tipos de textos socioculturales que aparecen en la vida cotidiana (en programas de T.V, en paneles informativos, en objetos de uso cotidianos ...).</p> <p>Los alumnos inician y desarrollan en la vida cotidiana acciones autónomas, encuadradas dentro de la competencia lingüística, aprendidas en el aula como la lectura de cuentos, escritura de diferentes tipos de textos en diferentes soportes.</p>	

A partir del análisis de contenido efectuado a los datos obtenidos del Focus Group surgió la dimensión que se presenta a continuación en la tabla 12, no fue preestablecida, se incorporó de la lectura emergente de la transcripción del audio.

**Tabla 12. Dimensión emergente. Coordinación familia-escuela. Autoría Propia.**

COORDINACIÓN FAMILIA-ESCUELA.	
M6	<p>“Yo eché un poco en falta, haber sabido el método ese de las letras y los números, por que yo por ejemplo ayer me he dado cuenta que( ...) con Pedro y con ella que “el 3 la serpiente, ...” sabes, o las letras, la P decía yo”, no para enseñárselas, pero como le gusta mucho leer, es que todo el rato quiere ver cuentos y que se los lea, pues eso, la P que decía yo, ella me decía “Pub”, ó la A ella me decía “AAAA”, hasta que pillé yo que la A era A que yo aprendí de araña . Yo podía haber insistido más aunque veo que no hacía falta”.</p>
M7	<p>“Y conocen la mayúscula, es increíble lo que han aprendido, pero a mi me hubiese gustado como sugerencia, haber sabido yo el método, para poder haber hecho en casa”.</p> <p>“La verdad es que este sistema para 2 años es increíble, increíble,por que dejan a la genta atónita, a la genta mayor, a los abuelos no les entra en la cabeza, dicen ¡que lista!”</p>
M1	<p>“Yo ahí también me perdí”.</p>
M9	<p>“Por ejemplo tú le decías la M, lo típico que tú has aprendido con Michi, y ella decía no la “Mmmmm”,(...) por que lo que es increíble que ellos solo con las dos horas de estar en el colegio, sin haber apoyado en casa (...)”.</p>
<p><b>Resultados:</b> Las familias demandan una mayor coordinación entre escuela –familia para complementar las acciones y los aprendizajes lectoescritores iniciados en el aula.</p>	

## **CAPITULO V. INTERPRETACIÓN y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### **5.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

A la luz del marco Teórico y respondiendo por orden a las hipótesis iniciales formuladas:

Observamos y confirmamos la H1 y la H2, los niños cuando se escolarizan en el sistema educativo formal, a la edad de dos años, no tienen desarrollada la conciencia fonológica, ni conocen el código alfabético, ni saben aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. Coincidimos con (Morais y otros (1979) en (Calero y Pérez, 1993); Carrillo (1994) en (Alegría, 2006); Alegría (1985) estos autores refieren que la habilidad de segmentación oral y el conocimiento alfabético, no se adquieren espontáneamente en el proceso de desarrollo cognitivo del ser humano, es necesario una intervención específica. Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979) en (Clemente, 1987), “el aprendizaje es más importante para el dominio del análisis fonético que la simple maduración”,

Igualmente confirmamos la H3, los niños de éste aula de 2 años están motivados hacia el aprendizaje del lenguaje escrito. Observamos cómo los niños de éste aula de 2 años, tienen una preferencia por participar en tareas lectoescritoras frente a otras tareas o dinámicas paralelas creadas en el aula. Acuden rápidamente y de manera voluntaria al taller de las letras, siendo capaces de mantener una atención sostenida en la tarea hasta su ejecución final, es decir el periodo de latencia es mínimo, y la persistencia es total. Por lo tanto, observamos, como las tareas lectoescritoras presentadas en este aula de 2 años, son capaces de captar y mantener la atención de los alumnos de 2 años, dada la significatividad, funcionalidad y la carga emocional que tienen, coincidimos con Rubenstein (1992) en (Luque, 2009) que esta estabilidad en la atención “se debe a que los niños descubren en el objeto sobre el cual se está orientando la atención, nuevas facetas, aspectos y relaciones, la estabilidad dependerá de condiciones como el grado de dificultad, de la materia, la peculiaridad, la significatividad, el grado de comprensión, la actitud y la fuerza del interés de la persona con respecto a la materia”. Esta motivación fue percibida igualmente, al observar en los alumnos un comportamiento definido por

estados emocionales de ansiedad, expresiones verbales exclamativas que denotaban alegría, sorpresa, incluso enfado, acompañadas de expresiones faciales apertura de ojos y de cuerpo. Coincidimos, por lo tanto, con (Heckausen y Heckausen, 2008; Moneo y Huertas, 2003; Reeve, 2009) en (Rodríguez Moneo, 2009) esos autores defienden que un buen indicativo para medir la motivación que poseen las personas es su comportamiento.

Observamos que esta motivación de los alumnos de 2 años hacia el aprendizaje del lenguaje escrito, estuvo condicionada por el propio programa de entrenamiento, por las características de la propuesta pedagógica y sus estrategias motivacionales que se ajustaron a las propuestas presentadas en cada una de las seis dimensiones del modelo TARGET (Epstein, 1989; Ames, 1992) en (Rodríguez Moneo, 2009) que garantizan, según estos autores, la implicación hacia la tarea y favorece el aprendizaje. El análisis de las acciones que favorecieron la motivación hacia el aprendizaje lectoescritor realizadas en base a las dimensiones TARGET quedan recogidas en la tabla 13 que se presenta a continuación.

**Tabla 13 .Escenarios de aprendizaje TARGET (Epstein, 1989; Ames, 1992) en (Rodríguez Moneo, 2009).**

<p><b>DIMENSIONES TEÓRICAS</b>          .TARGET(Epstein,1989 ;Ames,1992)en (Rodríguez Moneo,2009)</p>	<p><b>Análisis de las ACCIONES del PROGRAMA de ENTRENAMIENTO en base a las dimensiones TARGET.</b></p>
<p><b>TAREA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los objetivos de las tareas son iguales para todos, pero cada alumno los tiene adaptados a su nivel de desarrollo y sus conocimientos previos.</li> <li>• Varios tipos de tareas, aunque se presentan pocas y sencillas, bastante reiterativas, de fácil instrucción, para que la atención se centre en el proceso y ejecución y no en la comprensión de la orden.</li> <li>• Son de fácil aplicación.</li> <li>• Son de dificultad creciente.</li> <li>• Con los alumnos de mayor nivel de desarrollo se crean situaciones de aprendizaje cooperativo.</li> <li>• Se presentan tareas funcionales y significativas.</li> <li>• Se incluyen tareas que parten de la presentación y manipulación de recursos y materiales significativos, pertenecientes al ámbito personal y social, al cotidiano.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recogen juegos metalingüísticos y actividades de literatura infantil, como refiere (Snow et al., Schneider et al., Brennan y Irenon ) en (Vanzo,2010)contribuye “al conocimiento de la conciencia fonológica y al conocimiento de las letras”.</li> </ul>
AUTORIDAD	<p>En Tareas individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son los alumnos quienes deciden si quieren participar y en qué momento.</li> <li>• Se les da a los alumnos la opción de elegir el texto que quieren crear.</li> </ul> <p>En gran grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les da la opción de proponer qué tipo de tarea quieren realizar.</li> <li>• Se invita a la participación activa en todo el proceso de la tarea(Causación personal)</li> </ul>
RECONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refuerza en todas las sesiones el interés, la participación y la realización de la tarea.</li> <li>• Se refuerza tanto individual como colectivamente cuando se observa evolución en el proceso y resolución de tareas , compromiso con la actividad, cuidado del clima del aula.</li> <li>• Se crean situaciones de aprendizaje que garantizan a cada alumno la oportunidad de recibir elogios y disfrutar del éxito.</li> <li>• Se refuerza la colaboración y ayuda a los compañeros.</li> </ul>
GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se han combinado las tareas incluyendo unas de agrupamiento en gran grupo, otras individuales y en pequeño grupo, dando en todas ellas la oportunidad de implicarse y participar de forma diferente en cada tarea.</li> </ul>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisamos periódicamente y evaluamos con los alumnos su portafolio, donde van guardando sus producciones.</li> </ul>
TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ha respetado el ritmo de cada alumno tanto en la aproximación a la tarea, como en la implicación para la realización.</li> <li>• Las tareas y las diferentes situaciones de aprendizaje se han ajustado respetando los periodos atencionales y los bioritmos de los alumnos.</li> <li>• Muchas tareas han sido incluidas como parte de las rutinas diarias de la dinámica del aula.</li> </ul>

Tras el análisis del programa de entrenamiento y sus propuestas pedagógicas recogido en la tabla anterior, coincidimos con (Tapia, 1997; De Corte, 1995; Pintrich y Schunk, 2002) en (Tapia, 2005) éstos autores refieren que uno de los factores principales que condicionan la motivación hacia el aprendizaje es” el modelo instruccional en base a los que se crean los entornos de aprendizaje”.

Una reflexión sobre el análisis de los resultados nos lleva a confirmar la H4, los niños de éste aula de 2 años entrenados con un programa combinado en conciencia fonológica y la enseñanza sistemática del código alfabético, de las RCGF, con apoyatura de letras móviles, en muy poco tiempo fueron capaces de conocer el código alfabético y de aplicar las reglas de conversión fonema grafema, en principio con apoyaturas visuales y gestuales, para en breve prescindir de ellas. Coincidimos con Cuetos (1989) quien refiere “los niños españoles adquieren con gran rapidez la etapa fonológica”, aunque discrepando en la edad, Cuetos (1989), lo sitúa en la edad de 5 años. Y en contraposición con los ingleses Firth (1984) en (Cuetos, 1989) sitúa el aprendizaje de las reglas fonema-grafema en los 7/8 años. (Jong Van der Leij, 1999; Man y Wimmer, 2002) en (Defior y Serrano, 2011) concluyen igualmente en sus investigaciones que “la consistencia de las reglas de conversión grafema-fonema en sistemas alfabéticos favorecen que se adquieran fácil y rápidamente” .Por lo tanto, a partir de las ventajas que nos presenta nuestro idioma, es recomendable iniciar tempranamente estos aprendizajes ya que facilitan el acceso a la lectoescritura. En nuestro estudio observamos, como la manipulación de los sonidos, representados en las letras manipulativas, a los niños de éste aula de dos años les ha permitido descubrir el principio alfabético, adquirir las reglas de conversión fonema-grafema y aventurarse en la construcción de pseudopalabras. Estos mismos resultados obtuvieron en sus investigaciones Cuadrado y Trías (2008) quienes concluyen que “manipular los sonidos es condición necesaria para la adquisición del principio alfabético”.

Confirmamos la H5, los niños del aula de 2 años entrenados con un programa combinado en conciencia fonológica y la enseñanza sistemática del código alfabético, las RCGF, apoyado con letras manipulativas construyen textos significativos en la tarea de dictado. Observamos como todos los alumnos eran capaces de construir textos significativos propuestos por ellos, en tareas de dictado y con letras móviles. Igualmente

percibimos como un grupo de cinco alumnos eran capaces de crear textos significativos, mediante la realización manual de grafías con trazos de letras convencionales. Comprobamos que si en esa construcción grafomotriz se trabajaba actuando en la ZDP del alumno (Vygostky, 1979) en (Valle, 2007) en tarea de dictado, por lo tanto, con mediación del tutor, nos encontramos que los alumnos se sitúan en la etapa alfabética según Ferreiro y Teberosky (1972). Esos alumnos establecían una correspondencia entre consonantes y vocales con la letra correspondiente, aunque no se reflejaba corrección ortográfica. Sin embargo, cuando se trabaja sobre ZDR (Vygostki, 1979) en (Valle, 2007), en tarea autodictado, se sitúan en la etapa de escritura diferenciada, según la clasificación de Ferreiro y Teberosky (1972) construían pseudopalabras con repetición de grafemas convencionales significativos y de fácil realización gráfica. Confirmando por lo tanto, la teoría de Bruner (1988) en (Palacios, 2004). Observamos y coincidimos con Stuar y Colhear (1992) en (Artiles, 1997), que aunque no se niega la existencia de etapas en la adquisición de la escritura, en éstos caso concretos, los alumnos no han pasado por la etapa logográfica, directamente han comenzado a crear textos situándose en las fase alfabética y en la diferenciada.

Y finalmente comprobamos la H6, desde la voz de las familias, los niños del aula de 2 años reconocen grafemas en los textos socioculturales presentes en la vida cotidiana en la que participan. Las familias confirman que los niños encuentran, reconocen y articulan los grafemas dentro de palabras que ven en los textos que encuentran en la vida diaria, programas televisivo, paneles informativos, juguetes...Es decir, los alumnos de este aula de 2 años generalizaron los aprendizajes realizados en el aula, los aplicaron en otros contextos como su casa, la calle, coincidimos con los cognitivistas, esto ha podido darse porque en el aula se han creado situaciones de aprendizaje con estímulos veraces, estímulos pertenecientes a situaciones reales de la vida del niño.

## 5.2 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones siguen una secuencia marcada por el orden en que fueron planteadas las hipótesis, por lo tanto podemos concluir resaltando lo más importante bajo mi punto de vista como Investigadora Principal del trabajo:

- Los niños del aula de dos años no tienen conciencia fonológica.
- Los niños del aula de dos años desconocen las reglas de conversión fonema-grafema y las reglas de conversión grafema-fonema, no tienen un conocimiento alfabético.
- El aprendizaje del lenguaje escrito y las tareas lectoescritoras, en éste aula de dos años, resulta de gran interés y motivación para sus alumnos, llegando a la conclusión de que:
  1. Cuando se presenta un estímulo ambiental, visual percibido como agradable, atractivo, emotivo, gratificante, despierta el interés y produce una actividad , una reacción fisiológica, verbal-expresiva y comportamental que motiva una aproximación hacia el estímulo y un deseo de interacción con el mismo.
  2. Las tareas lectoescritoras incluidas en el programa de entrenamiento implementado, captan y reorientan hacia ellas la atención de los alumnos/as.
  3. Las tareas lectoescritoras tienen un efecto atencional significativo de estabilidad, son capaces de mantener la atención de los alumnos durante un largo periodo de tiempo.
- Proponer y crear sus propios textos significativos y funcionales y compartirlos con el resto del grupo y sus familias, genera bienestar personal a los niños de éste aula de dos años.
- Proponer y crear textos significativos y funcionales despierta y favorece la expresión de emociones y sentimientos, y refuerza su autoestima.

- Las tareas lectoescritoras creadas en éste aula de dos años, han favorecido colateralmente la práctica y el desarrollo de otras competencias básicas.
- La interacción social en las tareas de escritura activa la motivación y la habilidad para el uso de la escritura en realización de actividades productivas.
- El programa de entrenamiento implementado en este estudio es factible de ejecutar, potencia la motivación por aprender y facilita el proceso de adquisición de los aprendizajes para los que fue creado
- La manipulación de los sonidos, a los niños de éste aula de dos años, les ha permitido descubrir el principio alfabético, adquirir las reglas de conversión fonema-grafema y aventurarse a la construcción de palabras y pseudopalabras.
- Los niños de éste aula de dos años son capaces de adquirir las reglas fonema-grafema, con gran rapidez y un alto grado de precisión, en una primera aproximación con una apoyatura gestual y letras manipulables, apoyaturas que progresivamente van desapareciendo.
- Tres conclusiones de resultados indirectos, pues no era objeto de estudio, que han sido observados:
  1. Los alumnos les resulta más fácil, en cuanto a tiempo invertido y precisión, adquirir las reglas fonema-grafema que las reglas grafema-fonema.
  2. Al trabajar de manera intencionada y sistemática la escritura de modo colateral, aunque en proceso más lento se inicia el desarrollo de la lectura.
  3. Son capaces de identificar y asociar etiquetas de palabras pertenecientes a diferentes campos semánticos significativos y no vistas escritas con anterioridad con sus imágenes, tras ser nombradas por el lector.
- Conocer de manera precoz del código alfabético y descubrir el principio alfabético permite iniciarse precozmente en la construcción de textos.

- Proponer situaciones de aprendizaje en el aula en las que se emplean recursos reales extraídos y aportados por ellos mundo social y cultural, favorece la generalización y transferencia de la lectoescritura fuera de la escuela.
- Los alumnos de éste aula de dos años, identifican y articulan grafemas localizados en textos de su entorno sociocultural.
- Los alumnos de éste aula de dos años, inician autónomamente tareas lectoescritoras en su entorno familiar.

Podemos confirmar que se han cumplido todos y cada uno de los objetivos que nos habíamos planteado al inicio de este TFM y que lo han guiado, es decir, comprobamos que es viable la enseñanza-aprendizaje del código alfabético, las RCGF y la iniciación en la adquisición y desarrollo de la escritura, en éste aula de dos años. Comprobamos que realmente existe una motivación, en estos niños de dos años, hacia el aprendizaje de la escritura. Podemos confirmar igualmente, el tercer objetivo, comprobamos que mediante el entrenamiento combinado en habilidades fonológicas y enseñanza sistemática del código alfabético, RCGF, con apoyo de letras manipulativas, los niños de éste aula de dos años, adquieren y manejan las RCGF y se inician en el proceso escritor. Y finalmente, desde la voz de las familias, confirmamos que existió transferencia del aprendizaje de las RCGF y de la escritura a la vida cotidiana.

### 5.3 IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Observados los procesos y resultados obtenidos en este estudio, en base a las valoraciones realizadas por la comisión de investigación, especialistas en la materia, profesores de audición y lenguaje, maestra de Educación Infantil del aula de dos años, como la compañera del segundo ciclo de Educación Infantil, que han seguido el proceso de investigación-acción, como las valoraciones de las familias, podemos indicar una serie de implicaciones pedagógicas para colaborar en el proceso de adquisición del lenguaje escrito;

- Es posible y conveniente iniciar un entrenamiento en conciencia fonológica, trabajando sistemáticamente y de manera explícita las habilidades fonológicas, mediante la realización de un conjunto de tareas integradas en la dinámica del aula, desde las etapas tempranas, desde las aulas de dos años, con un carácter preventivo. Con ello favorecemos el desarrollo de habilidades fonológicas que favorecen el acceso a la lectura y escritura.
- Se debería trabajar las reglas de conversión grafema-fonema desde edades tempranas, como medida preventiva, favoreciendo así su automatización, y buscando que en el proceso lectoescriptor, la atención y el esfuerzo se centren no en la conversión sino en la comprensión del texto.
- Se debería continuar con estos programas de entrenamiento en conciencia fonológica y conocimiento alfabético de manera coordinada en el primer ciclo de primaria.
- Potenciar para la adquisición y desarrollo de todas las habilidades marcadas el aprendizaje cooperativo.
- Generar ambientes impresos en el aula, esto supone: convertir el aula en “un espacio generador, donde la lectura y la escritura adquieran significado y utilidad para los niños y ellos sean los participantes activos del proceso” (Watson, 2002; Jolibert, 1998) en (Floret y Medina, 2011). Involucrar al alumno en el proceso escritor, motivándolo a participar en la construcción de textos como parte de una

situación comunicativa real. Crear rutinas diarias en la clase en las que se desarrollen tareas de alfabetismo, contar con material impreso variado, de calidad y significativo para los alumnos, dotar el aula de materiales de escritura, juego didácticos, Flórez et al (2007,2009) en (Flórez y Medina, 2011).

- Desde la posición de la coconstrucción del conocimiento (Vygosky, 1987) en (Molina, 1999) la participación de los adultos en el proceso de aprendizaje es fundamental, facilitando experiencias que enriquezcan este aprendizaje. Por ello, consideramos recomendable implicar a las familias en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, para construir la continuidad y coherencia de la alfabetización temprana. Marcar pautas de actuación sencillas y puntuales, respetando las individualidades familiares.

#### **5.4 PROPUESTAD DE MEJORA (AUTOCRÍTICA)**

Una vez finalizado el proceso y a partir de un análisis introspectivo encontramos la necesidad de mejorar y superar ciertas dificultades encontradas relacionadas con:

#### **TÉCNICA FOCUS GROUP o GRUPO DE DISCUSIÓN**

Es necesario una mejor dinamización del Focus group, utilizar estrategias como: cambiar el orden en el comienzo de respuestas, que no tomen la iniciativa siempre las misma personas, invitar nombrando a la persona que nos interesa que intervenga en cada momento, entrenamiento en reconducción de las respuestas evitando divagaciones y anécdotas que se alejan del objetivo de la pregunta...

Una vez realizada la investigación y con el paso del tiempo, vemos necesario, haber incluido como técnica el **DIARIO DEL INVESTIGADOR**: si que se han realizado coordinaciones, donde se analizaba el desarrollo del programa, lo que facilitaba la introspección, la evaluación formativa a través de la reflexión. Y a partir de ahí nos permita analizar la adecuación de actividades, tareas, recursos, temporalización...y poder realizar modificaciones, pero no quedó recogida la coordinación sobre papel. Por desconocimiento de la técnica cuando se comenzó la investigación.

En la etapa final del proceso de desarrollo de la investigación, a finales del mes del Mayo, cuando se estaba concluyendo la intervención y recogida de datos, se pudo observar como 4 alumnos comenzaron a construir de manera espontánea textos significativos, principalmente su nombre y el nombre de las figuras de apego, realizando trazos de grafías convencionales, respetando la direccionalidad, linealidad y la orientación, aunque con dificultades en la proporción espacial. Hubiera sido interesante hacer un **ESTUDIO DE CASO**, aplicando la técnica entrevista focalizada al tema objeto de estudio, a las familias, para poder analizar e interpretar esos procesos y resultados. Para poder determinar cómo, porqué se había dado en ese grupo de alumnos esa evolución, ese proceso diferenciador con respecto a otros miembros del grupo, establecer posibles variables que correlacionasen con la escritura con trazos, pero las limitaciones temporales no lo hicieron viable. Pero de esa realidad surgió una nueva fase de reflexión, análisis, introspección, y planteamiento de hipótesis y una nueva y futura línea de investigación que está siendo un punto y seguido de la realizada y que aquí se recoge. Buscando con ello, complementar la realizada y que suponga un paso más hacia esa adquisición motivadora del lenguaje escrito.

### **5.5. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación es considerada como un punto y seguido, a partir de los procesos y resultados observados, analizados, debatidos ... por la comisión de investigación durante su desarrollo, han surgido posibles líneas futuras de investigación,

1. Realizar un estudio longitudinal en la etapa de Educación Infantil y evaluar procesos y resultados al finalizar la etapa. Lo ideal sería poder hacerlo seleccionando un grupo de control y otro experimental.
2. Elaborar una prueba de evaluación estandarizada que mida los precursores básicos, predictores del éxito lectoescritor, aplicable antes de los tres años.
3. Implementar este programa de entrenamiento en otras aulas de dos años para comprobar si es posible la generalización de resultados.
4. Estudio sobre la continuidad o discontinuidad de métodos lectoescritores entre el ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria

5. Observados los resultados (construcción de textos mediante la realización de trazos con correspondencia de grafías convencionales) y reflexionando sobre el proceso de desarrollo de los cinco alumnos, surge una nueva línea de investigación fundamentada en la Teoría de Formulación de Arno Ster, (2008). Investigar los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en la realización de trazos convencionales (letras del alfabeto) a partir de la adaptación de la Teoría de Formulación de Arno Stern (2008).

## CAPITULO VI BIBLIOGRAFIA

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29, 93-111.

Argos, J. (2006). La atención a los niños y niñas de dos años: diferentes miradas. En Consejería de Educación de Cantabria, *Educación a los dos años (20-40)*. Cantabria: Gobierno de Cantabria.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias. En UNESCO (2000), *Seminario sobre Prospectiva de la educación en la Región de América Latina y el Caribe (23 al 25 de agosto)*. Santiago de Chile: UNESCO.

Calero, A.; Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.

Cañoto, Y.; Sobán, E. y Gómez, M. (2006). La dinámica del comportamiento: motivación y emoción. En Cañoto, Y.; Sobán, E. y Gómez, M.(eds), *Introducción a la psicología (236-259)*. Caracas: C.A.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52),149-162.

Clemente, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 37,11-18.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: MCGraw Hill/Interamericana de España.

- Cuadrado, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología II*, 11, 1-8.
- Cuetos, F. (1989). La lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 45,71-84.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las Habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos. Lectura y Dislexia. *Neuropsicológica, neuropsiquiatría y neurociencia*. 11(1), 74-94.
- Díaz Oyarce, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: Una comunicación lingüística, social, y contextual. *Pensamiento Educativo*, 39 (2),59-68.
- Doman, G. (1989). *Cómo multiplicar la inteligencia de tu bebé*. Madrid: Edaf.
- Doman, G. (1997). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. México: Diana.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: SIGLO XXI.
- Flórez, R. y Medina, M.I. (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas. *Lenguaje*, 39, 113-138.
- García Nuñez, J.A. (1987). *Educación para escribir*. Madrid: G. Nuñez.
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58,29-42.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prescolares en edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 57,49-63.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

La casa, P.; Anula, J.; y Martín, B. (1995). Lenguaje integrado: ¿Simple práctica, un método o una filosofía?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-19.

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC

Malagón, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Miras M. (1995). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Coll, C y otros (eds), *El constructivismo en el aula (47-63)*. Barcelona: Graó.

Monfort, M; Juárez, A. (2004). *Leer para hablar .La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje*. Madrid: Entha Ediciones.

Mustard, F. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En Mustard, F. ;Young, M. Y Manrique, M.(eds). *¿Que es el desarrollo infantil?*, (85-96). Colombia: UNICEF.

Palacios, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos*. Madrid: Morata.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1998). Pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.

Ramos, J.L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en educación infantil. *Educación XXI*, 7, 169-183.

Regidor, R. (2005). *Las capacidades del niño. Guía de estimulación temprana de 0-8 años*. Madrid: Ed. Palabras. S.A.

Roca, N. (1992). Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 61-82.

Rodríguez Moneo, M. (2009). Motivar para aprender en situaciones académicas. En Romero, G. Y Caballero, A. (eds). *La crisis de la escuela educadora*, (207-242) Barcelona: Laertes.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rueda, M. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.

Rueda, M. (2003). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico?. *Lenguaje y comunicación*, 8, 79-94.

Salamanca, A. B. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-4.

Sanchez, V; Diuk, B; Borzone, A. y Ferreri, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*. 26(1), 95-119.

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.

Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en Español y En Inglés. *Bordón*, 60, 113-129.

Solé, I. y coll, C. (1995). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C y otros (2007). *El constructivismo en el aula* (7-23). Barcelona: Graó.

Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Carena.

Suarez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes Educación.

Tapia, J.A. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. *Foro educacional*, 7, 11-52.

Teberosky, A. (1988). Construcción de escritura a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E. Y otros, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. SigloXXI, 155-177. México

Teixidó, J. y equipo (2000). *El acceso a la dirección de un centro educativo público. Diseño de la investigación y los resultados*. GROC. Universidad de Girona.

### **Referencia electrónicas**

Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna). Recuperado de

<ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs2.pdf>

Bauman, Z (2003). *Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. Observaciones Filosóficas*, 6. Recuperado de

<http://www.observacionesfilosoficas.net/zygmuntbauman.html>

Braslavsky, B. (2005). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*. Recuperado de

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf)

Chaves, L. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de reproducción cultural. *Actualidades investigadoras en educación*, 1(1). Recuperado de

[http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/apropiacion.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/apropiacion.pdf)

Clares, J. (2005). *Evaluación de la competencia curricular lectoescritora. Diagnóstico de NEE*. Recuperado de

<http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/EV%20ODE%20LA%20COMPETENCIA%20CURRICULAR%20LECTOESCRITORA.pdf>

Grafomotricidad. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de

<http://www.rae.es/drae>

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de

<http://www.diverrisa.es/uploads/documentos/LA%20OBSERVACION%20PARTICIPANTE.pdf>

Los procesos de escritura. Bases teóricas. Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/lengua/aspgenerales/LOS%20PROCESOS%20DE%20ESCRITURA.pdf>

Luque, A. M. (2009). La atención. *Recursos, Innovación y experiencias educativas*. 16. Recuperado de

[www.csi-csif.es/andalucia/modules/modenose/revista/pdf/numero\\_16/ANA%20MARIA\\_LUQUE1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/modenose/revista/pdf/numero_16/ANA%20MARIA_LUQUE1.pdf)

Molina, A. (1999). Precursores tempranos de la escritura convencional: Estudio de caso en la infancia y en los años prescolares. *Rcs Digital*, 7,195-220. Recuperado de

[http://rcsdigital.homestead.com/files/Nueva\\_epoca\\_no7\\_junio1999/Molina\\_Iturro.pdf](http://rcsdigital.homestead.com/files/Nueva_epoca_no7_junio1999/Molina_Iturro.pdf)

Ortiz, M.R. (1994). *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura*, (Tesis doctoral, Universidad La Laguna). Recuperado de

<http://www.mastesis.com/tesis/conciencia+fonologica+y+conciencia+sobre+el+lenguaje+escrito:49730>

Ribeiro, S. (2008). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de

[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2655/SRS\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2655/SRS_TESIS.pdf?sequence=1)

Rivera, P. (2007). Leer y Escribir con un enfoque comunicativo y constructivista. *Cuadernos de Educación, 1*, (13-15). Recuperado de

<http://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/leer-y-escribir-enfoque-comunicativo-y-constructivista.pdf>

Trías, D; Cuadrado, A. Y Costa, D. (2009). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Cienc. Psicolo*, 3(2), 177-184. Recuperado de

[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-40942009000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-40942009000200006&script=sci_arttext)

Valle, L. (2007). *Enseñanza de la Lengua Escrita en la primera Etapa de la Escuela Básica*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma Balear). Recuperado de

<http://www.tdx.cat/handle/10803/4683#document>

Vanzo, M.S.; Ferreira, L.C.; Barreto, D. Y Matsuo, T. (2010). La conciencia fonológica en el jardín infantil: Prevención de dificultades en la escritura. *Psicol. Esc. Educ*, 14(1), 95-104. Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100011>

Vico, C. (2010). Mecanismos Corticales del procesamiento afectivo de caras: Posible implicación educativa. *Investigación y docencia*, 3,7-35. Recuperado de

<http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3arti1.pdf>

Wenzelburger, E. La transferencia en el aprendizaje. 61. Recuperado de

<http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res061/txt4.htm>

### **Materiales legales**

Diario Oficial de la Unión Europea (2006). Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de Diciembre de 2006 sobre Competencias Claves para el aprendizaje permanente. En Diario Oficial de la Unión Europea L394, del 30 de Diciembre de 2006. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, núm. 307.BOE & Sección: I Disposiciones generales (2002)

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, núm.106, 17158-17207, BOE & Sección: I Disposiciones generales (2006)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989).*Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria*. Madrid: MEC

ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN ECONÓMICA (2005). Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo). En *Resumen Ejecutivo (2005)*. Recuperado de

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Real Decreto 829/2003, 1 de julio 2003, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil, nº156, 25289-25292. BOE (2003)

Real Decreto 1330/1991, 7 de septiembre 1991, por el que se establecen los aspectos básicos del Currículo de Educación Infantil, nº 215, 29619-29622, BOE (1991)

Real Decreto 1513/2006, 8 de diciembre 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria., núm. 293, 43053-43100, BOE (2006).

## ANEXO I ESCALA DE OBSERVACIÓN

Observador	
Mes	
Día de la semana	
Tiempo de Observación	
Agrupamiento	
Espacio: descripción física	
Recursos	

Dimensiones teóricas	Indicadores	Códigos			Observaciones
		A veces	Siempre	Nunca	
Moneo y Huertas, 2003; Reeve, 1992 (EnRodríguez Moneo, 2009)	Elaboración propia.Adaptados a nuestro caso de estudio.				
Preferencia/elección	Se acerca voluntariamente y de manera espontánea al taller de las letras.				
Latencia	Abandona el rincón en el que participa para acudir al taller de las letras.				
	Acude rápidamente al taller de las letras cuando ve al tutor sacar el baul de las letras.				
Persistencia en la tarea	Se incorpora progresivamente una vez iniciada la actividad en el taller de las letras.				
	Inicia y finaliza de manera activa la tarea lectoesritora				
	Permanece en el taller de las letras hasta que llega su turno para construir su texto.				
	Permanece en el taller de las letras observando mientras construyen textos sus compañeros.				
	Ayuda a sus compañeros a construir sus textos.				
Expresión de emociones (posturales, faciales, verbales expresivas, fisiológicas)	Hace contínuas entradas y salidas al taller de las letras hasta que le toca su turno.				
	Muestra ansiedad y emoción ante el deseo de iniciar la tarea y ante la espera de su turno.				
Competencia lingüística (escribir)	Modula la voz empleando expresiones exclamativas: alegría, certeza, sorpresa, enfado,...				
	Compone en tareas de dictado palabras propias de situaciones próximas a su experiencia personal y cotidiana.				
	Propone al tutor el texto que quiere construir.				
	Manipula y combina las letras para construir pseudopalabras.				

## ANEXO II Lista de Control

### Lista de Control

Observador	
Mes	
Día de la semana	
Tiempo de Observación	
Agrupamiento	
Espacio: descripción física	
Recursos	
Tarea a realizar	
Instrucción: Observa si identifica y asocia fonema/grafema	

Grafema	Niño 1		Niño 2		Niño 3		Niño 4		Niño N	
	Sí	No								
A										
B										
C										
CH										
D										
E										
F										
G										
I										
J										
L										
LL										
M										
N										
Ñ										
O										
P										
R										
S										
T										
U										

Los fonemas que no han sido trabajados son . [k], [V],[w],[x], [y],[z]. Solo se han presentado aquellos que tienen fácil correspondencia Grafémica. Los que han sido eliminados no eran significativos , no han sido necesario presentarlos por no formar parte de las palabras significativas para este grupo de alumnos.

### ANEXO III TRANSCRIPCIÓN FOCUS GROUP

Gracias por venir y participar en esta grupo de discusión, si os parece vamos a grabar esta conversación, para después poder trabajar yo sobre ella, si alguien tiene inconveniente que me lo diga. Bueno, como estáis de acuerdo, vamos a encender las grabadoras. Os voy a hacer tres : bloques de preguntas se van a ir contestando por orden , tenéis libertad para contestar lo que os parezca, tenemos la oportunidad de pensarlo, en definitiva comentar la impresión que habéis tenido. Es importante respetar las opiniones de todos, y mantener un tono cordial. El primer grupo de preguntas con las que me gustaría saber ¿por qué motivos escolarizasteis a vuestros hijos en el aula de dos años? ,y ¿Qué expectativas tenéis sobre lo que iba a ser el aula de dos años? , (...) yo quería saber como habéis visto a vuestros niños, como habéis vivido vosotras y vuestros niños este primer contacto con la escuela, si han venido contentos, que es lo que habéis notado, que es lo que habéis sentido, vosotras, por donde podemos empezar

M1: no se, mi hija desde que ha empezado, está mucho más arisca, más agresiva, más tonta a la hora de llorar, ....

E: ¿A que crees que puede ser debido eso?

M1: No se, la cosa es que está en casa, llega el fin de semana y la niña se relaja, está como más noble, menos contestona, pero entre semana es horroroso, es que cobra todos los días, la toca el especial todos los días entre semana.

E: ¿al cole como notas que viene?¿viene contenta?...

M1: al principio venía muy bien, ahora ya,... lleva un mes que dice que por que no puede coger ya las vacaciones, se conoce que se agobia, yo no se, la veo como estresada.

E: es que ha sido un curso duro y ha mantenido un horario un poco intenso, y las demás como las veis.

M2: Muy bien, la mía está contentísima, la gusta venir al colegio y ...

M1: no, si la mía también la gusta, el problema es ese que, ...

M2. Igual el carácter...

M1: si igual el carácter que

M2: yo es que creo que lo del carácter es por la edad en la que están, es como que se dan cuenta más de las cosas, y quiero esto, y no se que, esto me lo tienes que hacer tú, y todo tú, sabes,.. depende mucho de mi, todo yo, es como que es más consciente... por que más pequeños es como que...

M3: Yo tengo que decir que estoy encantada, que Pedro viene encantado y es más si yo le digo yo me voy y no te llevo el dice, “quiero ir al cole, quiero ir al cole, quiero ir al cole”, el cole y Esther para él vamos,.. y es el día de hoy que no se como voy a hacer Julio y Agosto,...

M's: risas

M3: el está metido en esa rutina y es que le viene fenomenal. Yo si que tuve en cuenta mucho el horario, por que sabía que igual mucho, se iba a cansar por que se lo noto los viernes, lo lunes empieza fenomenal pero los viernes está más cansado, no a la hora de venir por que viene igual el lunes que el viernes, a la hora de marchar. Yo sí que fui controlando mucho el tiempo y poquitín a poquitín, y vamos está encantado, yo para mi ha sido,...

M4: Yo la verdad también, el curso encantada de haberla traído, lo noto, Carolina si no la traes no dice nada, o sea se calla y tal, la traigo y se queda de maravilla.

E: Y del Cole, habéis notado si os hablan en casa del cole, de cosas que hacen en el cole,...

M's: Si, si.

E: Os cuenta,...

M1: Sí, según salen la preguntamos ¿qué has hecho hoy?, y nos dice “pues esto, pues lo otro... fulanita me ha pegado...”

M's: risas, farfalleo.

M1: De dos a tres si que he notado un cambio, si que me dice “pues fulanito es más pequeño” como que se siente la mayor de la clase y no se si por ese motivo experimenta el cambio tan agresivo o igual egoísta por parte de ella, “yo quiero mandar, la mayor, la que domino” igual también puede ser eso y como no domina por que igual se empuja con Daniela y dice “es que Esther nos ha reñido y siempre me la cargo yo,...”

E: ¿Qué actividades pensabais que iban a hacer los niños en el aula de 2 cuando vinisteis?¿que pensabais que era el aula de 2?¿que expectativas teníais?¿que pensabais que se hacía?

M5: Mi objetivo era que estuviera con niños, y no pensé..., haber Daniela sabe muchas cosas, mucho más de lo que yo pensaba que iba a aprender, conoce su letra perfectamente, muchas cosas,

E: ¿Todos habéis notado eso?

M's: Sí, si...

M3: Yo le traía y quiero decir que le traía sabiendo perfectamente que el aula de dos años funcionaba y que los objetivos que yo me había propuesto para dos años para mi hijo están superados con creces, por que está super motivado, a la hora del tema de lectoescritura motivadísimo y a la hora del comportamiento también se lo veo, por que él estaba acostumbrado a estar solo en casa, con su prima que también se nota, y al estar aquí que hay 4 motos, que somos más, todas esas normas, socializarse con otros niños, me parece fundamental y luego el tema de la lectoescritura que yo sabía que funcionaba, yo tengo que decir que mis objetivos están cumplidos con creces.

E: O sea, que habéis reconocido que ha habido aprendizajes nuevos.

M's: Sí, si.

M2: Motivados, con muchísimo interés, yo hablo del mío, motivadísimo. No es una acumulación de contenidos de tal...sino como se han desarrollado.

M6: La mía venía sin decir ni una sola palabra, al poco empezó a hablar, luego lo del pañal lo mismo, es que en el cole tal... ella sola, no es que yo le tuve que decir... en todo eso sí, muy bien.

M6: Yo eché un poco en falta, haber sabido el método ese de las letras y los números, por que yo por ejemplo ayer me he dado cuenta que ..., yo sabía que sabía los números por que cuenta “1,2,...” pero ayer me he dado cuenta con Pedro y con ella que “el 3 la serpiente, ...” sabes, o las letras, la P decía “P,P”, no para enseñárselas pero como le gusta mucho leer, es que todo el rato quiere ver cuentos y que se los lea, pues eso, la P que decía yo ella me decía “Pub”, ó la A ella me decía “aaaa”, hasta que pillé yo que la A era A de araña yo podía haber insistido más aunque veo que no hacía falta.

M1: Yo ahí también me perdí.

E: ¿En que habéis notado que se estaba trabajando la lectura y la escritura?

M8: Es que yo le decía este el es 2 y él decía “no, es el patito dos”, cuéntame cuéntame qué le pasó, “ y como no se lo decía, yo que sé, se enfadaba , lo que dice Esther, hija que no lo se.

M7: Si hubiésemos sabido la básico, las letras y los números,... el 2 un pato, el 3 con una serpiente,...

M1: Me decía, “pistola, pistola,...” y yo decía, ¿qué dices?, luego decía “Pedro, Pedro” y claro es que era la P.

M9: Por ejemplo tú le decías la M, lo típico que tú has aprendido con Michi, y ella decía no la “Mmmmmm”, ha sabido en un día como se hacían los números y las letras, por

que lo que es increíble que ellos solo con las dos horas de estar en el colegio, sin haber apoyado en casa por que lo hemos hecho sin hacer el mismo sistema.

M1: Si, eso es, eso es,

M9: es increíble que yo hayan aprendido, por que yo ayer me enteré con Carolina que el 4 es la silla, y el 3 la serpiente.

M7: Y conocen la mayúscula, es increíble lo que han aprendido, pero a mi me hubiese gustado como sugerencia, haber sabido yo el método, para poder haber hecho en casa.

E: ¿Y en alguna situación concreta os habéis dado cuenta que reconocen las letras...?

M's: Todo, todo.

M5: Ayer por ejemplo estaba viendo Art Attack y estaban haciendo una piñata, y era una vaca, y dice "mira una vaca mmmmmm, la de Miguel" o vamos dando un paseo y ve la P de Posada o Pensión en Barcena y dice "mira mamá, la P de Pedro" ...

M4: es como una fiesta, "mira Juanma, mira lo que ha dicho esta"

M6: por ejemplo en casa de Elisa, de José Luis y de Uca, un día se quedaron alucinados por que vino Darío en el Maxicosi y ponía Maxicosi, y empezó ella, "Mmmmm, Miguel, Ccccc Carolina, Ssssss Saul,...." y claro José Luis que es profesor dice ¿pero que está haciendo esta niña? ¡¡que sabe leer!! ¡¡con 2 años!!

M1: Carla ,al ver camiones dice "mira tiene la letra de mi nombre" o tiene la letra de no se quien...

M8: y en las señales también, en la señal de Molledo, todos los días cuando pasamos se vuelve loca, "mamá mira la mía, la mía,"

M4: ayer estaba el pasapalabra puesto y como hay tantos colores,

M2: Ah el roscó!

M4: y dicen que les estimula, y dice, "mira mamá, la mía, la mía..." ¡se volvía loca!

M's: risas

M4: La Ruleta de la Fortuna, ahora también le encanta, "esa la tengo yo, esa la tiene,..."

M7: la verdad es que este sistema para 2 años es increíble, increíble por que dejan a la genta atónita, a la genta mayor, a los abuelos no les entra en la cabeza, dicen ¡que lista!

M8: o en los cuentos, en casa, la mía coge un cuento y le da la vuelta, y ella te cuenta el cuento y va señalando, cuenta el de Rosita, la charca, pero me hace gracia por que hace como tú, le da la vuelta al libro, pone a su hermana en una silla y le empieza a contar el cuento de Rosita, o canciones, ¿sabes? Pero ella como si fuera la maestra. Esta es la [iiiiiiiiiii].

E: Muestran entonces interés por le lectura y la escritura?

M1:si, si, Yo siempre le leía cuentos, pero pasaba de mí.

M5: la mía si no lee un cuento no se duerme.

M1: ahora no, ahora me sienta y a leerme el cuento.

M3: a mi me lo cuenta por la noche.

E: ¿Y os piden cuadernos o...?

M's: Sí, si...

M1: Sí, para pintar, todo el rato.

M5: Ah yo no gano para cuadernos.

M4: El niño no mucho, pero le pones delante del ordenador y las llama a todas. pero Alba está todo el día con el lápiz, la A, la O, hace caras,...El otro día cuando íbamos a Carrefour les oigo que iban diciendo , hay que hacer la lista y "iban diciendo, patatas, galletas..."

M6: yo tengo cuadernos y cuadernos que ya no encuentras hojas limpias, aunque estés viendo la tele, ella está con el lápiz,...

M4: los míos cogen, están los dos juntos y se cuentan historias, y dicen "yo soy Esther" y Emilio dice "yo Begoña"

M's: risas

M4: y se cuentan historias.

M2: la mía juega mucho más sola, ella se entretiene, también pienso que en el cole ha aprendido a que no estés tan encima, coge un cuento o a jugar ella con la cocinita,

M1: son muchos y no les queda más remedio que buscarse la vida, se ha vuelto super pasota, desde que viene al colegio no te llama para nada, si tiene hambre, se sube a la silla, se sube al armario,... para coger las galletas y lo arrampla, no te pide nada.

E: O sea, que habéis visto que se han vuelto más autónomos,...

M's: si, si.

E: el desarrollo del lenguaje, habéis notado algún progreso, algún cambio, articulan mejor,..

M's: si, si.

M3: yo en el lenguaje, te comprende, tu ahora hablas con el y te comprende,.. por que de antes no podías alcanzar acuerdos, ahora llegas a acuerdos con él.

M4: a veces yo le digo no te entiendo, y ella busca otra manera para hacerme entender lo que está diciendo.

E: O sea que venir al aula de 2 para ellos ,...

M's: si,si

M5: Importantísimo, y eso que al principio le costó, el primer mes me arrepentía, para que la niña esté mal y yo también, ahora viene encantada.

M7: experiencia muy positiva, si tuviese otro no me lo pensaba.

E: Y de todo lo que han aprendido, ¿qué es lo que más os ha sorprendido que nunca pensábais que iban a poder trabajar en el aula de 2?

M7: La lectoescritura, ¡es que ha sido!, ¡y que lleguen a trazar! ¡que jueguen con las letras móviles! Algo asombroso, pero que al final quiere escribir y ¡que le entiendo!

M3: ¡escribe Pedro! Pero si es que lo leo y ¡pone Pedro!

M2: te voy a contar lo que me pasó un día, estaba en el sofá y ella estaba en el suelo y coge el lápiz perfecto, si es que lo coge mejor que yo, y estaba escribiendo hacía como letras, y escribía “érase una vez...” y además todo recto.

M8: ¿y escribía un cuento?

M2: sí, sí, te lo digo en serio y yo la estaba mirando y me estaba quedando alucinada, en una libreta y escribió como 4 o 5 líneas, ¡me quedé! ¿y esta cómo sabe hacer esto? Y a partir de ahí, con una tiza en el suelo, hace letras, y así está todo el día.

E: ¿Están motivados con la lectoescritura?

M's: sí, sí, motivadísimos.

M7: Yo he estado en otras aulas de 2 años, yo se como van, y esto de la lectoescritura no lo he visto nunca.

E: a mi me parece importante educar en competencia además de tener otras experiencias.

M8: es que yo creo que es lo más importante, ¿poder aprenderlo con 2 años?, es increíble.

(.....)

E: (mirando a una madre) ¿y tu no dices nada?¿no has notado evolución?

M9: Sí, sí, ha pasado en un mes de no hablar nada, a hablarlo todo,

E: aquí se la hemos notado.

M9: yo tengo a uno que ahora es mayor, y el de dos está como el mayor cuando tenía cuatro años.

E: es lo que queríamos un poquito, estimular,...

M2: yo no la veo agobiada, al revés, le encanta, quiere venir y aprender cosas, el sábado y el domingo me piden venir al cole.

M5: ¿a ver que hacemos este verano?

M1: La mía si que necesita vacaciones.

M7: A mi me ha gustado mucho como me la has dosificado, trayéndola poco, ¿para que la voy a traer mas? Sin con dos horas,... se va contenta, como una rosa.

E: os he ido diciendo lo que iba viendo, adecuándolo a cada caso, cada uno es diferente. (...)

M4.Hay una cosa que trabajáis ,que si que trabajáis por que es que hay unos dibujos que salen y dice este está enfadado , este está triste y muchas veces me dice :¿estás enfadada mamá?.

MS: sisisi

M7 sisisi, a veces a mi me pregunta ¿mamá estás enfadada?, no estoy contenta, a ver, y tengo que hacer así,(sonrisa, enseñar los dientes).

E: Si es que además del programa de estimulación del lenguaje oral y escrito implementamos uno de estimulación de inteligencia emocional, para aprender a conocer nuestras emociones , las emociones de los demás, a aprender a regularlas , a saber si estoy enfada, aquí se enfadan a menudo, y montan la típica pataleta

M3. También noto mucho el “mamá, lo siento y perdona”.

M4 ah ¡ y yo veo que dice mucho, gracias y de nada.

(...)

E: Bueno, no se si alguien quiere aportar algo más, yo en principio estas eran las reflexiones hacia las que quería llevaros, Simplemente agradeceros vuestro tiempo , y que hayáis compartido vuestra experiencia y me hayáis aportado información muy valiosa sobre vuestros hijos en otro contexto en el que vosotras solo les conocéis. Que me hacen a partir de aquí tomar decisiones y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias de nuevo.

## ANEXO IV INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

<b>Tabla 1: Modelo TARGET (Epstein, 1989; Ames, 1952) en (Rodriguez Moneo, 2009).....</b>	<b>20</b>
<b>Tabla 2: Programa de entrenamiento, Autoría Propia.....</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 3: Cronograma orientativo y puntos de acción. Autoría Propia.....</b>	<b>53</b>
<b>Tabla 4: Perfil de observadores participantes. Horizontalidad profesional. Autoría Propia.....</b>	<b>59</b>
<b>Tabla 5: Perfil de coordinador-observador participante. Autoría Propia.....</b>	<b>60</b>
<b>Tabla 6: Temporalización observación participante. Autoría Propia.....</b>	<b>62</b>
<b>Tabla 7: Dimensión e indicadores preferencia y latencia extraídos de la escala de valoración global recogida en Anexo I.....</b>	<b>65</b>
<b>Tabla 8: Dimensión e indicadores persistencia extraídos de la escala de valoración global recogida en Anexo I.....</b>	<b>68</b>
<b>Tabla 9: Dimensión e indicadores emergentes expresión emocional extraídos de la escala de valoración global recogida en Anexo I.....</b>	<b>70</b>
<b>Tabla 10: Dimensión e indicadores extraídos de la escala de valoración global recogidas en Anexo I. Autoría Propia.....</b>	<b>71</b>
<b>Tabla 11: Dimensión transferencia. Autoría Propia.....</b>	<b>76</b>
<b>Tabla 12: Dimensión emergente. Coordinación familia escuela. Autoría Propia....</b>	<b>78</b>
<b>Tabla 13: Escenarios de aprendizaje TARGET (Epstein, 1989; Ames, 1992) en (Rodriguez Moneo, 2009).....</b>	<b>80</b>
<b>Gráfico 1: Indicador 1 de la dimensión preferencia/elección.....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 2: Indicador 2 de la dimensión preferencia/elección.....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 3: Indicador 1 de la dimensión latencia.....</b>	<b>67</b>
<b>Gráfico 4: Indicador 1 de la dimensión persistencia en la tarea.....</b>	<b>68</b>
<b>Gráfico 5: Indicador 2 de la dimensión persistencia en la tarea.....</b>	<b>69</b>
<b>Gráfico 6: Identificación y asociación Fonema/Grafema de la dimensión</b>	

<b>competencia lingüística.....</b>	<b>71</b>
<b>Gráfico 7: Identificación y asociación Fonema/Grafema de la dimensión competencia lingüística comparativa Febrero-Junio.....</b>	<b>72</b>
<b>Gráfico 8: Indicador 3 de la dimensión competencia lingüística.....</b>	<b>73</b>
<b>Gráfico 9: Indicador 4 de la dimensión competencia lingüística.....</b>	<b>74</b>
<b>Gráfico 10: Indicador 5 de la dimensión competencia lingüística.....</b>	<b>75</b>