



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 13/14

Autor: Paula Macho San José.
Director: María Ángeles Melero Zabala.

Fecha 15/07/2014

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR



Leer y escribir en aulas de Educación Infantil.

Un estudio de caso

AGRADECIMIENTOS: A mi directora de TFG, por su paciencia y dedicación siempre que la he necesitado.

Leer y escribir en aulas de Educación Infantil.

Un estudio de caso

RESUMEN

En este trabajo se presenta un estudio de caso en el que se analiza la aplicación que lleva a cabo una maestra del aula de 3 años de un método para la lectoescritura elaborado por un centro educativo concertado, laico y urbano. Asimismo, se analiza la evolución que experimenta este método en el resto de la etapa (4 y 5 años). Para ello, se han obtenido datos a partir de la observación directa y de cuestionarios. Los resultados de la primera se han analizado y valorado a través del sistema de categorías propuesto por González, Buisán y Sánchez (2009), Ríos, Fernández y Gallardo (2012) y Rodríguez y Clemente (2013) y muestran una descripción longitudinal y transversal de dos de las tareas que se llevan a cabo de forma periódica en el aula. Los resultados obtenidos con el segundo de los instrumentos nos dicen que las docentes analizadas se autoclasifican en un perfil de prácticas situacionales. Ambos conjuntos de datos no coinciden plenamente.

Palabras clave: Alfabetización temprana, Educación Infantil, enseñanza, escritura, evolución, Freinet, lectura, prácticas lectoescritoras, textos.

Reading and writing in early childhood classroomsschool's.

A case study.

ABSTRACT

This work presents a case study that analyzes the technique of a teacher in a classroom that has three year old students, that uses a literacy method developed by a secular, urban concerted education center. The evolution that is experienced with this method in the rest of the stage (4 and 5 years old) is analyzed as well. To do this, data has been obtained from direct observation and questionnaires. The results have been performed and developed through the category system proposed by González, Buisán and Sanchez (2009), Ríos, Fernández and Gallardo (2012) and Rodríguez and Clemente (2013) and show a longitudinal and transverse description of two of the tasks are carried out regularly in the classroom. The results obtained with the second instrument; tell us that the teachers that have been studied, autoclassified themselves in a profile of situational practices. Both sets of data are not consistent.

Keywords: *Early Literacy, early childhood school, teaching, writing, evolution, Freinet, reading, literacy practices, texts.*

INDICE

RESUMEN-ABSTRACT

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN.....1

CAPÍTULO II: PARTE TEÓRICA

2. MARCO TEÓRICO.....3

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.....3

2.2 EL MÉTODO FREINET Y EL MÉTODO LECTOESCRITOR DEL COLEGIO VERDEMAR..8

CAPÍTULO II: PARTE EMPÍRICA

3. MÉTODO.....10

3.1.PARTICIPANTES.....10

3.2. PROCEDIMIENTOS, DATOS RECOGIDOS E INSTRUMENTOS.....10

4. RESULTADOS.....13

4.1. ANÁLISIS MACROESTRUCTURAL.....	14
4.1.1 LAS A.T.A. DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	14
4.1.2 DESCRIPCIÓN DE LAS A.T.A.....	15
4.2. ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL.....	16
4.2.1. DESCRIPCIÓN DE <i>NOTICIA</i> Y TEXTO <i>LIBRE</i> / <i>AYER DOMINGO</i> EN 3 AÑOS.....	16
4.2.2. COMPARACIÓN EVOLUTIVA.....	18
4.2.3.1 Comparación Longitudinal.....	19
- Comparación longitudinal de <i>Noticia</i>	19
- Comparación longitudinal de <i>Texto Libre/ Ayer domingo</i>	23
4.2.3.2 Comparación Transversal.....	25
- Semejanzas.....	26
- Diferencias.....	26
4.2.3. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS.....	28
4.2.3.1. Resultados de los cuestionarios de los tres cursos.....	29
4.2.3.2. Análisis de los cuestionarios de las dos docentes de 3 años.....	34
4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	37
5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
6 ANEXOS.....	49
ANEXO I: SISTEMA DE CATEGORÍAS UTILIZADO POR RÍOS, FERNÁNDEZ Y GALLARDO (2012).....	49
ANEXO II: TRANSCRIPCIONES DE NOTICIA Y AYER DOMINGO/TEXTO LIBRE EN LAS TRES AULAS.....	52
ANEXO III: CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS PROPUESTO A LAS DOCENTES.....	77
ANEXO IV: DESCRIPCIÓN DE LAS A.T.A.....	81

ANEXO V: TAREA DE LECTOESCRITURA EN 3 AÑOS (INCORPORACIÓN DEL LÁPIZ).....	84
ANEXO VI: CUESTIONARIO A LAS DOCENTES DE 3, 4 Y 5 AÑOS.....	85
ANEXO VII: TABLAS 14 Y 17. PUNTUACIONES DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SEGÚN EL GRADO DE ACUERDO Y LAS DIMENSIONES.....	106

1. INTRODUCCIÓN

Distintos autores ponen de relevancia la preocupación colectiva sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita. Esto ha determinado que los investigadores se hayan centrado cada vez más en conocer cómo es la práctica de alfabetización en las aulas. Son diversos los aspectos que se han acometido y diversas las perspectivas sobre cómo abordar este estudio. Tolchinsky y Solé (2009) y Rodríguez y Clemente (2013), entre otros, intentan dar respuesta a tres cuestiones fundamentales ¿qué enseñar? ¿cuándo comenzar? o ¿cómo hacerlo?. Dentro de esta última pregunta, determinadas investigaciones, adoptando una metodología cualitativa, se han interrogado en los últimos años para esclarecer no cómo enseñar a leer y a escribir sino cómo se está enseñando a leer y a escribir hoy en día en las aulas. Son escasas las investigaciones que existen en nuestro país sobre este tema y, por eso, hemos querido que nuestro trabajo se sitúe en este último aspecto.

La mayoría de los estudios relacionados con el tema centran sus investigaciones en el último curso de la etapa de Educación Infantil (en adelante, EI) y el primer curso de Educación Primaria (EP). Sin embargo, si bien es fundamental continuar la investigación con estas edades, deben tenerse en cuenta también los avances que se consiguen con los niños que se incorporan a la escuela en el primer año de EI (3 años), ya que adquieren una fuerte base lectoescritora para el desarrollo de sus habilidades posteriores. El trabajo que se presenta se sitúa en esa edad.

Por todo lo anteriormente expuesto, y por la gran inquietud, tanto personal como en el mundo docente e investigador sobre cómo se está llevando a cabo realmente en las aulas la enseñanza de la lengua escrita, se contempla en este trabajo realizar un análisis de las prácticas docentes alfabetizadoras observadas en un colegio de Santander, con el fin de conocer y valorar el método de enseñanza de la lectoescritura utilizado en este centro. Se situará la investigación en una de las docentes del aula de 3 años.

Aunque el objetivo fundamental es el que acabamos de indicar, hemos añadido otros complementarios:

- Analizar el método de enseñanza de la lectoescritura utilizado en el aula de 3 años.

- Observar la evolución que experimenta este método en el resto de la etapa de EI (4 y 5 años).

Para ello, este trabajo presenta un estudio de caso realizado durante los cuatro meses de prácticas del último curso de Grado en EI (del 17 de febrero al 22 de mayo de 2014). Se han observado las prácticas realizadas por cuatro docentes de 3, 4 y 5 años situando el foco central de la investigación, como ya se ha indicado, en las prácticas del curso de menor edad.

Para estructurar nuestro trabajo presentamos, en un primer momento, el marco teórico, apoyándonos en algunos trabajos de distintos autores y autoras (González, Buisán y Sánchez 2009; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012 y Rodríguez y Clemente, 2013). En un segundo momento, incluimos la parte empírica de la investigación. Dentro de esta, incluimos los resultados tanto de las observaciones analizadas como de las respuestas ofrecidas a un cuestionario que se aplicó a las docentes. Finalizamos con un apartado de discusión y conclusiones de los resultados extraídos.

PARTE TEÓRICA

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

En los últimos años, la renovación pedagógica ha tenido una gran evolución. Las presiones sociales y pedagógicas han fundamentado un sinnúmero de estudios acerca de las ventajas y desventajas de los distintos tipos de prácticas de enseñanza de la lectoescritura en EI.

Las perspectivas tradicionales que observaban en la lectoescritura un aprendizaje instrumental para la adquisición de la información han ido evolucionando y otorgando al término un enfoque epistemológico, donde lo que prima no es tanto la adquisición de la información como la transformación de ésta en conocimiento (Tolchinsky y Solé, 2009).

En España, dos grupos de investigación se han dedicado al estudio de las prácticas de lectoescritura en EI con especial intensidad. El primero es el liderado por Tolchinsky (Barragán y Medina, 2008; González, Buisán y Sánchez, 2009; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012) y el segundo es el liderado por Clemente (Rodríguez y Clemente, 2013).

El primero de ellos ha utilizado en sus investigaciones una metodología basada en un cuestionario de prácticas lectoescritoras, cumplimentado por docentes de último curso de EI y de primer ciclo de EP (González, Buisán y Sánchez, 2009).

Estos autores analizan las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir en una muestra de 2250 maestros y maestras de EI (5 años) y EP (6 años) de nueve ámbitos geográficos españoles diferentes, al estar las autoras especialmente interesadas en los cambios metodológicos durante la transición de una etapa a otra.

Se trata de un estudio cuantitativo en el que han utilizado, como instrumento de medida, un cuestionario de treinta preguntas con una escala tipo Likert de seis puntos que informa sobre cómo abordan los docentes el aprendizaje de la lectoescritura en función de cuatro bloques temáticos: a) la

organización del aula, b) la programación, c) las actividades y los contenidos y d) la evaluación.

Nuestro estudio se fundamenta en este cuestionario para recoger una visión más clara de cuáles son las prácticas de cada una de nuestras docentes observadas y poder situarlas dentro de los tres perfiles que han puesto de manifiesto estos investigadores:

- Las prácticas instruccionales.
- Las prácticas situacionales.
- Las prácticas multidisciplinarias.

Las primeras se corresponden con aquellas prácticas donde el docente reserva un tiempo determinado para el reconocimiento de las letras y la relación letra-sonido, utilizando para ello, en su metodología, los libros de texto principalmente.

Las prácticas situacionales, por su lado, parten de las situaciones emergentes en el aula para proponer los aprendizajes de lectoescritura de forma autónoma, antes de que el niño conozca la relación sonido-letra y construyendo textos, utilizando para ello diferentes materiales.

Y finalmente, las prácticas multidisciplinarias pueden traducirse como una combinación de los perfiles anteriores, donde el docente reserva un tiempo para conocer la relación sonido-letra. Para trabajar la lectura y la escritura, se parte de las situaciones que surgen en el aula y de la escritura autónoma.

El docente que responde a este perfil se fija en la corrección en el trazo y el ritmo que sigue el alumno para observar el progreso en la adquisición de la lectoescritura. Para ello, al igual que las prácticas situacionales, se utilizan diferentes materiales como periódicos, cartas, recetas de cocina, cuentos, etc. (Barragán y Medina, 2008).

Se han obtenido otros resultados (González, Buisán y Sánchez, 2009) que sirven para complementar el panorama obtenido con la descripción de los tres perfiles de prácticas, porque relacionan cada uno de ellos con

determinadas variables (en concreto, nivel educativo, grado de formación docente, edad y método que usan para enseñar a los niños a decodificar).

El perfil de prácticas situacionales de su estudio, es más común en las aulas de EI que en el primer curso de EP, donde se observa una mayor inclinación por las prácticas instruccionales.

Además, los docentes que no participaron en actividades de formación continua en metodología de lectura y escritura durante los últimos cinco años tienden a prácticas más instruccionales. Asimismo, la edad también influye en la preferencia de los docentes por unas prácticas sobre otras. Las prácticas situacionales son realizadas de manera más asidua por una franja de edad más joven (desde el comienzo de la docencia hasta los 50 años) mientras que las prácticas instruccionales mantienen un mismo nivel de aplicación en todas las edades.

Por último, otro de los resultados destacables es que los maestros que se autodefinen como seguidores de un método fónico o silábico optan por las prácticas instruccionales para ejercer su docencia, mientras que los que se inclinan por los métodos globales y/o constructivistas prefieren las prácticas situacionales, y aquellos que se autodefinen como usuarios de métodos mixtos se distribuyen entre ambos perfiles.

Por su parte, Ríos, Fernández y Gallardo (2012) analizan los mismos tres tipos de prácticas educativas en una muestra de diez aulas del último curso de EI y del primer curso de EP. Al ser un número reducido, pueden hacer un análisis cualitativo que complementa la descripción de esos tres tipos de prácticas aportada por González, Buisán y Sánchez (2009).

Los resultados se presentan a partir de cuatro categorías observadas por las investigadoras: a) tareas a realizar, b) dinámicas del aula, c) contenidos y d) materiales utilizados. Se puede ver el sistema de categorías utilizado por estas autoras en la el Anexo I. Resumiendo sus resultados, podemos extraer los siguientes:

- En relación a las prácticas instruccionales, las tareas se repiten de forma continuada como procedimiento de aprendizaje. Se promueve el silencio y el

trabajo individual. No se promueve la escritura autónoma y los contenidos más trabajados son lectura e identificación de palabras, subrayado, escritura de palabras, caligrafía, léxico y morfología. La lectura y escritura de los textos, preferentemente aquellos procedentes del libro de texto, se combina con la identificación de palabras (Ríos, Fernández y Gallardo, 2012).

-En cuanto a las prácticas situacionales, las tareas que las investigadoras observan son largas y con una complejidad que hace necesaria la presencia del docente. Por otro lado, es frecuente la utilización de emergentes y la presencia de funcionalidad y contextualización de los textos trabajados. Los docentes del estudio incitaban al razonamiento a partir de la reflexión común y de los intereses manifestados por el alumnado, que colaboraba de forma espontánea en un diálogo multidireccional (maestra-niños, niños-niños).

En el plano de los contenidos, la lectura y escritura de los textos correspondían a situaciones emergentes en el aula y se pedía la colaboración del alumnado para su realización; siendo los errores fuente de reflexión para toda la clase.

- Finalmente, respecto a las prácticas multidimensionales, el alumnado trabaja en primer lugar los textos de forma oral y colectiva para proceder posteriormente a la producción escrita de los mismos de manera individual. Las situaciones de enseñanza cuentan con distintos niveles de complejidad y de extensión. Se seguía un método de enseñanza de la lectura y la escritura regentado principalmente por el libro de texto, pero se proponía además otros textos y tareas relacionadas con la vida del aula o de las familias. Se procedía a la lectura de palabras y de textos de este tipo y en ocasiones también de otros de carácter social.

Desde la otra perspectiva que se aborda en España sobre el estudio de las prácticas de lectoescritura en EI, la liderada por Clemente, se ha realizado un estudio de caso observacional (Rodríguez y Clemente, 2013) con dos tipos de análisis: uno más macroestructural y otro más microestructural. El objetivo del primero era analizar globalmente la organización temporal del aula para descubrir el tiempo dedicado a la lectoescritura. La pretensión del segundo fue

la de comprobar las tareas de lectoescritura que llevaba a cabo una docente en su aula. Para ello, las investigadoras grabaron quince horas de clase de tres días diferentes y los datos obtenidos se analizaron con un sistema de categorías formado por cinco dimensiones (Anexo I): a) Funciones del lenguaje escrito, b) Lenguaje escrito como sistema de representación, c) Enseñanza del código, d) Comprensión textual y e) Grafomotricidad.

Respecto al primer tipo de análisis, las autoras recogen de Sánchez (2010) el concepto de Actividad Típica de Aula (A.T.A.). Una A.T.A. es un tipo de actividad que se repite con cierta frecuencia durante las Unidades Didácticas, constituyendo formatos de actuación que son más o menos rutinarios. Las A.T.A. permiten valorar el tiempo dedicado a cada una de las grandes actividades del aula.

En cuanto al contenido de cada una de las A.T.A., y descendiendo a un nivel de análisis inferior, se han estudiado las tareas. Según Gimeno (1989), citado en Rodríguez y Clemente (2013), las tareas son acciones estructuradas en las que se trabaja un contenido concreto y que pretenden alcanzar también un objetivo, exigiendo, al sujeto que la realiza, desarrollar unas destrezas específicas. Constituyen las unidades de registro que permiten definir el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje y otorgar significado a la práctica docente.

La dimensión en la que la docente observada incidía más era la enseñanza del código. Y dentro de ésta insistía sobre todo en la enseñanza explícita de letras. Con este resultado las investigadoras vuelven a abrir el debate vigente sobre si la conciencia fonológica es lo que nos permite apropiarnos del sistema alfabético o por el contrario, solo si aprendemos a leer en un sistema alfabético tenemos conciencia fonológica (Wolf, 2008, citado en Rodríguez y Clemente, 2013) decantándose por ambas opciones como igualmente valiosas y dejando, en las preferencias y experiencias de los docentes, su elección por una u otra.

Otro de los resultados destacables del estudio es la importancia que la docente otorgó a las prácticas sobre el desarrollo léxico (dentro de la

Dimensión 2. El lenguaje escrito como sistema de representación). Las investigadoras encuentran sentido a la alta puntuación en esta categoría ya que consideran muy relevante el trabajo sobre el vocabulario para la lectura y la escritura (Rodríguez y Clemente, 2013).

El estudio concluye con la idea de que la docente estudiada utiliza varias líneas teóricas de actuación para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura, lo que consolida los estudios de Presley, Rankin y Yokoi (1996, citado en Rodríguez y Clemente, 2013) que afirmaban que los buenos profesores se caracterizaban por conjugar elementos de los diferentes enfoques.

2.2. EL MÉTODO FREINET Y EL MÉTODO LECTOESCRITOR DEL CENTRO OBSERVADO

El colegio estudiado se nutre del método creado por el pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966) para llevar a cabo su proceso de enseñanza de la lectoescritura. Así, toma de este pedagogo algunos de los principios y recursos básicos de su metodología como la potenciación de la práctica sobre la teoría; el texto libre como método educativo que potencia la participación, espontaneidad, creatividad y autonomía del alumnado durante los tres años de la etapa; la utilización de la imprenta que permite reproducir los textos creados por los propios alumnos/as y que favorece los intercambios escolares así como la expansión del conocimiento (González, 1988). Su método parte de las vivencias individuales y sociales de cada niño, se trata “de lograr la integración del niño/a en un mundo en el que lo escrito es una realidad inevitable” (Varios, 1988, p.13).

En definitiva, se parte de la inherente necesidad de comunicación que poseen los niños/as para permitirles elaborar sus propios textos.

La adaptación que ha hecho el centro observado de la filosofía y práctica freinetiana consiste en ir siguiendo una serie de pasos. En un primer momento,

los niños cuentan oralmente algo a la docente y elaboran un dibujo; el/la maestro/a escribirá por detrás lo que el niño le narre procurando que cada línea escrita forme una “unidad de sentido”. El niño, por su parte, repasará con un lápiz o pintura la frase transcrita por la/el docente y posteriormente lo leerá en voz alta al docente con su ayuda si fuese necesario.

Avanzando en la etapa, los niños escribirán, como puedan, las palabras escritas por el/la docente y que fueron dictadas previamente por éstos. Posteriormente, lo leerán de forma autónoma.

Cuando la letra comienza a ser legible, situados ya en la última etapa de EI, el docente transcribe el texto elaborado y dictado por el niño en un papel aparte. El niño copia el escrito del maestro en su hoja, y recorta el papel transcrito (en líneas o en palabras, según el momento en el que se encuentre) y lo pega al lado de su escrito.

En todas las etapas se realiza la lectura de todos los trabajos antes de guardarlos, siendo durante las primeras fases un proceso más memorístico (“leen” de memoria un texto que ya se han aprendido) y más adivinatorio al final, cuando ya van asociando por ellos mismos la relación fonema-grafema.

PARTE EMPÍRICA

3. MÉTODO

3.1. TIPO DE ESTUDIO Y PARTICIPANTES

Se ha realizado un estudio de caso en tres aulas de EI de un colegio privado concertado, con especial intensidad en la de 3 años, recogiendo los datos con metodología observacional. Las observaciones se han realizado durante una estancia de cuarenta y ocho días en estas tres aulas: treinta y dos días en el aula de 3 años (veintidós de ellos con la docente titular y los diez restantes con una docente sustituta, por enfermedad de la primera), siete días en el aula de 4 años y nueve en el aula de 5 años.

Así pues, las aulas y personas que han participado en la presente investigación son, de manera intensiva, el aula de 3 años y, asimismo, las aulas de 4 y 5 años, y todas sus respectivas docentes (cuatro en total).

3.2. PROCEDIMIENTO, DATOS RECOGIDOS E INSTRUMENTOS

Hemos observado de manera sistemática y rigurosa las aulas seleccionadas, para comprender y explicar las prácticas de lectoescritura que la maestra utiliza en el aula de 3 años (objetivo principal del presente trabajo) y del mismo modo, pero con menos amplitud, las aulas de 4 y 5 años para hacer el estudio más completo y exhaustivo. Además, hemos usado un cuestionario, que se detallará más adelante y que han rellenado las cuatro docentes.

Durante los días de recogida de datos, además del registro general de los distintos aspectos que categorizan la etapa, se ha procedido, para este estudio y siguiendo el artículo de Rodríguez y Clemente (2013), al análisis de las Actividades Típicas del Aula (posteriormente A.T.A.) descritas en el marco teórico de este trabajo.

En un primer momento se identificaron tanto las A.T.A. como las tareas en las que estaba implicada la lectoescritura de manera más intensa y que nos sirvieron para descender a un nivel de análisis más específico. Siguiendo el concepto de “tarea” utilizado en el estudio de Rodríguez y Clemente (2013), las

que el colegio observado ha realizado durante todo el curso para trabajar la lectoescritura, quedan reflejadas en el Gráfico 1.



Gráfico 1 Tareas de lectoescritura realizadas a lo largo del curso

En controversia con la teoría de las tres sesiones propuesta por Smolkowski y Gun (2012, citado en Rodríguez y Clemente, 2013) donde consideran que tres observaciones son suficientes para obtener un panorama general sobre la práctica de un docente, en este estudio se han analizado dos sesiones en cada aula de 3, 4 y 5 años respectivamente con el fin de analizar dos tareas que a nuestro juicio concretan el A.T.A de la lectoescritura que las docentes realizan en esta etapa, para dar respuesta al objetivo propuesto.

Las tareas mencionadas son:

- *Texto Libre (TL)/Ayer Domingo (AD)*: trabajo de lectoescritura en el que cada niño es el protagonista de lo que escribe, sin interferencia docente en cuanto al contenido del escrito.

La diferencia entre *Texto Libre* y *Ayer Domingo* es que el último (AD) es una modalidad de *Texto Libre* que toma su nombre porque se realiza los lunes y la temática se centra en las vivencias y anécdotas que surgen del día anterior en la vida de cada niño/a

- *Noticia*: trabajo de lectoescritura elaborado a partir de un consenso entre las dos clases de un mismo curso, que surge a raíz de la vivencia de un acontecimiento común y que finaliza con el trabajo de lectoescritura a partir de un mismo texto para todos.

Contamos con las transcripciones de tres tareas (Anexo II): tres corresponden a *Noticia* (una en cada curso), dos son de *AD* (de las aulas de 3 y 5 años) y una es de *TL* (del aula de 4 años).

Las observaciones se han hecho de lunes a jueves, porque los viernes la autora de este trabajo no acudía al centro.

Durante ellas se registraron, a mano, los diálogos entre la docente y los niños así como las acciones de ambos implicadas en el trabajo lectoescritor que se estaba llevando a cabo. Al no recibir permiso de los protagonistas para utilizar medios audiovisuales, las sesiones no se pudieron registrar ni en audio ni en video y no tuvimos otra posibilidad que hacerlo manualmente. Esto implica que parte de la información se ha perdido porque resulta imposible recoger absolutamente todo usando solo la mano. Todas las anotaciones recogidas en cada sesión observada se pasaban a limpio ese mismo día para poder recurrir lo máximo posible a lo que aún se recordaba y poder completar la información que figuraba en las anotaciones.

Posteriormente, la información contenida en estos registros se ha analizado utilizando las categorías usadas en diversos estudios analizados en el Marco Teórico de este trabajo: González, Buisán y Sánchez (2009), Ríos, Fernández y Gallardo y (2012) y Rodríguez y Clemente (2013). De este modo, hemos podido describir con minuciosidad las prácticas lectoescritoras de estas tres aulas.

Además, hemos aplicado (con modificaciones propias) el cuestionario de prácticas lectoescritoras diseñado por González, Buisán y Sánchez (2009) a las

cuatro docentes, para comprobar en qué perfil de enseñanza de la lectoescritura se situaban y si coincidía con el que se desprendía de nuestras observaciones y análisis. La modificación que hemos introducido ha consistido en una ampliación considerable de los ítems (catorce ítems más) que hemos elaborado a partir del sistema de categorías de Rodríguez y Clemente (2012) (Anexo III; figuran en cursiva los ítems añadidos por nosotros).

En definitiva, contamos con dos tipos de datos: 1) observaciones realizadas en las tres aulas de tres tareas distintas; 3) respuestas de las cuatro docentes observadas a la modificación propia del cuestionario de González, Buisán y Sánchez (2009).

Con estos datos se ha llevado a cabo, en el siguiente apartado, una doble comparación: la evolución que experimentan las tareas de *Noticia* y *TL/AD* durante los tres cursos y una comparación transversal entre *Noticia* y *TL/AD* en cada uno de los tres cursos.

4. RESULTADOS

Con los datos obtenidos, vamos a llevar a cabo dos grandes tipos de análisis (ver Tabla 1).

- ✚ Macroanálisis de la organización temporal del aula, obtenido a partir del registro de las A.T.A.
- ✚ Microanálisis realizados a partir del registro de información del aula, con el sistema de categorías de González, Buisán y Sánchez (2009), Ríos, Fernández y Gallardo (2012) y de Rodríguez y Clemente (2013), que son los estudios que hemos revisado con más profundidad en el marco teórico de este trabajo.

Los microanálisis se han hecho: 1) en el aula de 3 años, sobre *Noticia* y *AD*; 2) en el aula de 4 años, sobre *Noticia* y *TL*; y 3) en el aula de 5 años, sobre *Noticia* y *AD*. (Ver Tabla 1)

	<u>MACROANÁLISIS</u>	<u>MICROANÁLISIS</u>
	<u>SIS</u>	<u>SIS</u>
AULA 3 AÑOS	MAPA A.T.A.S 3 AÑOS	NOTICIA AYER DOMINGO
AULA 4 AÑOS	MAPA A.T.A.S 4 AÑOS	NOTICIA TEXTO LIBRE
AULA 5 AÑOS	MAPA A.T.A.S 5 AÑOS	NOTICIA AYER DOMINGO

Tabla 1. Tipos de análisis realizados

Por último, tenemos que indicar que procederemos a hacer una doble comparación: longitudinal y transversal. En la primera, vamos a comparar la evolución que experimenta la tarea de *Noticia* y *TL/AD* a lo largo de las tres edades (3, 4 y 5 años). La segunda va a consistir en comparar, en cada una de las tres edades, la tarea de *Noticia* con la de *TL/AD*.

4.1. ANÁLISIS MACROESTRUCTURAL

4.1.1. LAS A.T.A. DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Las tablas 2, 3 y 4 muestran los mapas de las A.T.A. de los tres cursos.

Como se puede distinguir, hay tres momentos destinados específica y exclusivamente al aprendizaje de la lectoescritura:

- ✓ Los lunes: cuando se suele realizar la actividad de "Ayer Domingo".
- ✓ Los miércoles, donde se trabaja "Textos Libre", "Noticia" u otro tipo de texto, en las aulas de 3 y 4 años; siendo los martes y los jueves los días destinados a estas tareas en el caso de 5 años.

✓ Los viernes, en los que las tareas de la mañana realizadas son, en su mayoría, destinadas a tareas de lectoescritura.

Con estos mapas pretendemos observar la proporción de tiempo destinado a lectoescritura del total del “tiempo curricular”, es decir, el dedicado a tareas estrictamente escolares, descontándose el tiempo que ocupan los recreos y las comidas (comida del mediodía y merienda), lo que en la tabla aparece con el rótulo de “Momento Higiénico-Alimenticio”. Se pueden ver los resultados en la Tabla 5.

	Nº horas/semana de trabajo escolar efectivo	Nº horas/semana de trabajo lectoescritura	% de trabajo semanal dedicado a lectoescritura
3 años	3h/día x 5 días= 15h	1y ½ h x 3 días=4h 30´	30%
4 años	4h/día x 5 días= 20h	2 y ½ h x 3 días = 7h 30´	37.5 %
5 años	4h/día x 5 días= 20h	2 y ½ h x 3 días = 7h 30´	37.5 %

Tabla 5. Tiempo destinado a trabajo efectivo y a la lectoescritura en las tres aulas

Como se observa, el tiempo destinado específicamente a tareas de naturaleza lectoescritora es muy similar entre las tres aulas, siendo un poco menor en 3 años. También se observa que aproximadamente una tercera parte del tiempo se ocupa a este menester, estando el resto del tiempo destinado a tareas de “Matemáticas” o Lógica matemática”, a contar cuentos y al área de Artística.

4.1.2. DESCRIPCIÓN DE LAS A.T.A.

En el Anexo IV se ofrece una descripción de cada una de las A.T.A. realizadas semanalmente en cada uno de los tres cursos de la etapa. Aquí incluimos solo la descripción de las tareas de lectoescritura observadas.

Las tablas 2, 3 y 4 muestran los mapas de las A.T.A.S. de los tres cursos

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9-9.30	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños
9.30-11	Ayer Domingo	Inglés con Üsra		Inglés con Üsra	
		Dinámica /Lógico matemáticas	Noticia/ Libro de Cine	Dinámica/ Lógico matemáticas	Lecto-escritura
11-12	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12-13.15	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio
13.15-14.30	Siesta	Siesta	Siesta	Siesta	Siesta
14.30-16	Juego por rincones/ Artística	Juego por rincones/ Artística	Juego por rincones/ Artística	Juego por rincones/ Artística	Juego por rincones/ Artística
16-16.30	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda

Tabla 2 Mapa A.T.A. 3 Años

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9-9.30	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños
9.30-11	Ayer Domingo	Dinámica, inglés y Lógico matemáticas *	Noticia/ retahílas/...	Dinámica, inglés y Lógico matemáticas *	
11-11.30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11.30-12.30	Terminar tarea	Terminar tarea	Terminar tarea	Terminar tarea	Terminar tarea
12.30-13.15	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio
13.15- 14.30	Tiempo Libre	Tiempo Libre	Tiempo Libre	Tiempo Libre	Tiempo Libre
14.30-16	Artística	Artística	Artística	Artística	Artística
16.16.30	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda

Tabla 3 Mapa A.T.A.S 4 años

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9-9.30	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños	Calendario y recuento de niños
9.30-11	Ayer Domingo	Inglés y lectoescritura	Lógico-matemáticas	Inglés y lectoescritura *	
11-11.30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11.30-12.30	Terminar tarea	Terminar tarea	Terminar tarea	Terminar tarea	Terminar tarea
12.30-13.15	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio	Momento higiénico-alimenticio
13.15- 14.30	Tiempo Libre	Tiempo Libre	Tiempo Libre	Tiempo Libre	Tiempo Libre
14.30-16	*Cuento/Terminar tarea/ Artística	*Cuento/Terminar tarea/ Artística	*Cuento/Terminar tarea/ Artística	*Cuento/Terminar tarea/ Artística	*Cuento/Terminar tarea/ Artística
16.16.30	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda	Merienda

Tabla 4 Mapa A.T.A.S 5 años.

*Las tardes no suelen tener unas A.T.A.s preestablecidas, se les suele leer un cuento cuando llegan al aula y los que no han terminado la tarea por la mañana tienen también el rato de la tarde para terminarla, se realizan actividades con pinceles unos dos días por semana (dependiendo de si ha habido acontecimientos interesantes esa semana) y cuando hay tiempo, cuentan con un tiempo libre para realizar juegos por rincones



TEXTO LIBRE (TL)

Se suele realizar los miércoles, se trata de un texto del que no participa en absoluto el docente, sino que es una creación exclusiva de cada niño y da lugar a una tarea completamente individual. El niño piensa en un texto, hace un dibujo que lo represente y lo colorea; a continuación escribe, a su modo, lo que ha pensado o lo que ha querido representar con su dibujo y solicita al docente que se lo transcriba. La realización de esta A.T.A. varía en función de la edad.



AYER DOMINGO (AD)

Actividad que sigue la misma estructura que “Texto Libre”, con la diferencia de que en ésta, el tema ya está establecido. Se realiza los lunes, ya que en ella los niños narran y dibujan las vivencias del día anterior.



NOTICIA

La actividad de *Noticia* surge siempre tras alguna salida o algún acontecimiento importante del que hayan tomado parte las dos clases de un mismo curso y se realiza de forma conjunta entre ambas. Durante la primera parte de esta A.T.A., una de las docentes de ambos grupos comienza un proceso de ayuda que lleve a los niños a elaborar ideas para, posteriormente, y tras crear la noticia, ayudarles a memorizar lo escrito. Una vez leída y memorizada, la segunda parte de la A.T.A. corresponde a la reproducción (escritura) de la noticia por parte de los niños. Esta última parte varía en función del curso donde nos situemos.

4.2. ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL

4.2.1. DESCRIPCIÓN DE NOTICIA Y TEXTO LIBRE/AYER DOMINGO EN 3 AÑOS

Antes de proceder a una descripción longitudinal y transversal de las tareas, como el objetivo principal de nuestro estudio es el aula de 3 años,

hemos llevado a cabo una descripción meticulosa de las tareas estudiadas en esta aula (*Noticia y Ayer Domingo*), recurriendo a las categorías utilizadas por los autores revisados en nuestro marco teórico (Barragán y Medina, 2008; González, Buisán y Sánchez, 2009; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012 y Rodríguez y Clemente, 2013) y, de este modo, poder situarlas dentro de un perfil de prácticas lectoescritoras. Puede verse en las tablas 6 y 7.

	RODRÍGUEZ y CLEMENTE (2013)	GONZÁLEZ, BUISÁN y SÁNCHEZ (2009)	RÍOS, FERNÁNDEZ y GALLARDO (2012)
(0) 9.30-11 Ayer domingo...		-(0) En el horario escolar, se destina un horario específico para actividades de lectura y escritura (ítem 13 – Factor 1). -(0) No se trabajan la L y la E a partir de situaciones que surgen en el aula (ítem 2 – Factor 4) -(0) No se separan las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita (ítem 26 – Factor 3) -(0) Hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen: producción colectiva, mesas- producción individual. (ítem 11- Factor 4) -(0) En las actividades de lectura y escritura en	-(0) Situación de enseñanza compleja y larga (práctica situacional) -(0) Se trabajan los textos de forma oral y posteriormente se hace escritura individual (práctica multidimensional) -(0) Incorporación de situaciones externas a la escuela (lo que hicieron el domingo). (Práctica situacional) -(0) Hay repeticiones en el el procedimiento de aprendizaje. (Práctica instruccional) -(0) Se usan una y otra vez los mismos formatos y las mismas tareas, las del método del centro. (Práctica instruccional) -(0) Demanda abierta. (Práctica situacional) -(0) Escritura contextualizada (práctica situacional) -(0) Lectura y escritura como tareas escolares o

(9.30-10.10): PRODUCCIÓN COLECTIVA (1) La docente pone al lado suyo una silla y va llamando de forma individual a diferentes niños (según si se portan bien o no, les dice) para que se sienten con ella en esa silla y vayan contando a sus compañeros qué hicieron ayer domingo.		pequeños grupos no se pone a los niños del mismo nivel en el mismo grupo, sino que los grupos son heterogéneos. (Ítem 15-Factor 3)	con función comunicativa - (0) Trabajo individual
	- (1) Recordar. (Dimensión 1: Funciones del lenguaje escrito. - (1) Crear textos de forma oral (Dimensión 1: Funciones del lenguaje escrito). - (1) Lenguaje oral: desarrollo léxico, desarrollo morfosintáctico y fonético (Dimensión 2: lenguaje escrito como sistema de representación).		- (1) Colaboración e intervención espontánea de los niños - (1) Interacciones de varias direcciones: niños-maestra, niños-niños/ -(1) Actividad de interacción, participación, adaptación al entorno inmediato. (Práctica situacional)

(10.08-11): PRODUCCIÓN INDIVIDUAL Se le reparte a cada niño su hoja con su nombre, la fecha y la frase Ayer domingo...) (2) Repasan el escrito con una pintura de color, a continuación cogen el lápiz y “copian” debajo lo que han repasado: el nombre, la fecha y las palabras Ayer domingo (3) Por debajo de la frase Ayer domingo... hacen el dibujo de lo que hicieron ayer domingo. (4) Después de hacer su dibujo, primero la silueta con la pintura negra y después el relleno a color, van de forma individual (según vayan terminando) donde la docente para que les escriba por detrás de la hoja, el texto que cada niño le vaya dictando sobre lo que hicieron ayer domingo. // (5) En letra más grande de lo habitual, la docente les escribe a cada uno su texto y el/la niño/a sólo lo repasa con una pintura de color.	- (2) Enseñanza explícita del código: enseñar las letras (Dimensión 3: la enseñanza del código) - (2) Ejercitar el trazado de las letras (Dimensión 5 – grafomotricidad) - (3) Dibujo: Expresa a través de imágenes (Dimensión 2, El lenguaje como sistema de representación) - (4) Generar conocimiento e información (Dimensión 1 – Funciones lenguaje escrito). - (5) Ejercitar el trazado de las letras (Dimensión 5 – Grafomotricidad)	(2) No se recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir. (Ítem 19-Factor 1) -(4) Los niños redactan textos breves de forma autónoma(ítem 18 – Factor 2)	(2) Las demandas: una sola posibilidad de realización (Prácticas Instruccionales) - (4) Producción de un texto breve, a través de su dictado oral a la docente. -(4) Se trabajan los textos de forma oral y posteriormente se hace escritura (repaso de las grafías) individual. - (4) Demanda abierta en el contenido generado. - (4) Demanda cerrada en tanto en cuanto se ajusta a un procedimiento del método que se repite todas las semanas, con una sola posibilidad de realización. - (4) Se uniformiza la dificultad de la tarea.(Prácticas instruccionales) - Copia de un texto (frase) generado oralmente por el niño y transcrito por la docente.
---	--	---	--

(6) Cuando terminan, cada niño vuelve donde la docente para leer la tarea completa (nombre, fecha, Ayer domingo... y el texto de detrás) antes de guardarlo en su casillero.	- (6) Enseñanza explícita del código: Enseñar palabras/ frases/textos (Dimensión 3 – La enseñanza del código)	- (6) Se recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir. (Ítem 19-Factor 1)	- (6) Identificación de palabras/lectura
--	---	--	--

Tabla 6 Ayer Domingo 3 años. Análisis a través de las categorías de los distintos autores revisados en el marco teórico

	RODRÍGUEZ y CLEMENTE (2013)	GONZÁLEZ, BUISÁN y SÁNCHEZ (2009)	RÍOS, FERNÁNDEZ y GALLARDO (2012)
NOTICIA 3 AÑOS (9.30-11.00)		- (0) En el horario escolar, se destina un horario específico para actividades de lectura y escritura (ítem 13 – Factor 1: instrucción explícita código). - (0) Se trabaja la L y la E a partir de situaciones que surgen en el aula (ítem 2 – Factor 4) - (0) No se separan las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita (ítem 26 – Factor 3) -(0) Los maestros de EI organizan de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura. (ítem 4-Factor 4) -(0) A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, no se guían de los libros de texto. (ítem 9-Factor 1)	(0) Situación de enseñanza compleja y larga (práctica situacional) (0) Se trabajan los textos de forma oral y posteriormente se hace escritura individual (práctica multidimensional) -(0) Hay repeticiones en el el procedimiento de aprendizaje. (Práctica instruccio- nal) -(0) Los materiales son siempre los mismos (ficha de ejercicio, lápiz y colores) (Práctica instruccio- nal) -(0) Demanda cerrada en tanto en cuanto se ajusta a un procedimiento del método que se repite todas las semanas, con una

(9.30-10): PRODUCCIÓN COLECTIVA (1) M: A ver chicos, quien sabe por qué hemos venido hoy aquí, a la clase de Aiora? N: para escribir lo de Carnaval M: Para escribir la noticia de Carnaval, y qué hicimos en Carnaval (Algunos niños dicen algunos juegos que recuerdan) (2)M: Pues entonces que tengo que escribir que nos disfrazamos de Rey León y de Baloo ¿no? Ns: Sii M: A ver, (lee) hicimos muchos juegos, que os parece si pongo y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”. Ns: Sii M: A ver vamos a leer a ver cómo nos ha quedado, a ver qué os parece. En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”. ¿Os gusta así la noticia? Todos: Siii		-(0) Hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen. (Ítem 11-Factor 4) -(0) En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos no se pone a los niños del mismo nivel en el mismo grupo, sino que los grupos son heterogéneos. (Ítem 15-Factor 3)	sola posibilidad de realización. (práctica multidimensional)
	(1) Recordar. (Dimensión 1- Funciones del lenguaje escrito. (1) Lenguaje oral: desarrollo léxico, desarrollo morfosintáctico y fonético (Dimensión 2: Lenguaje escrito como sistema de representación). (2) Crear textos de forma oral (Dimensión 1: Funciones del lenguaje escrito). (3) Representaciones teatrales. (Dimensión 2:	(1) Se decide el vocabulario que se enseña en función de las experiencias que van aportando los niños(ítem 5-Factor 4) (2) No se recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir. (Ítem 19) (4) No se corrige a los niños que adivinan en vez de leer. (Ítem 22-Factor 1)	(1) Relación de los niños con los textos y con los demás niños que propicia reflexión sobre la producción de carácter metalingüístico(Práctica situacional) (1, 2, 3 Y 4)Actividad de interacción, participación, adaptación al entorno inmediato. (Práctica situacional) (1) Colaboración e intervención espontánea de los niños(Práctica situacional)

(3) Ahora la vamos a leer todos como gigantes Todos imitando la voz de gigantes leen: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de "Baloo" y de "Simba". Ahora vamos a ser mariposas. La repiten como mariposas y después como enanitos. (4) como ya se saben la noticia de memoria, Martina va rodeando algunas palabras de la noticia y las vamos leyendo (no es común que lo hagan con 3 años, es la primera vez que lo hacen y al principio cuesta un poco) Va rodeando En Carnaval Hicimos ¿Dónde pone "carnaval"? ¿Dónde que pone "hicimos"? ¿Dónde pone "en"? Poco a poco los niños van reconociendo primero las palabras que se repiten M: Fijaos aquí pone "de", entonces ¿aquí que pone? Ns: "de"	Lenguaje escrito como sistema de representación). (3) Enseñar textos (Dimensión 3: Enseñanza del código) (4) Enseñar frases y palabras. (Dimensión 3: Enseñanza del código)		(1) Interacciones complejas maestra-niños-niños (Práctica situacional) (1) Demandas abiertas en la producción de los textos (práctica multidimensional) (4) Identificación de palabras (Práctica Instruccional)
--	--	--	--

(10-11): PRODUCCIÓN INDIVIDUAL A continuación los niños se van sentando en sus mesas (cada niño en la mesa del color que le corresponda) y se le reparte a cada uno su hoja con el texto escrito y su nombre. (5) Cada niño repasa las letras escritas con una pintura de color y hacen el dibujo por detrás de la hoja, primero el contorno en negro para que los adultos podamos identificar las diferentes formas que ha representado y después se rellena con colores. (6) Cuando terminan, cada niño va donde la docente para leer la tarea completa (nombre, fecha y la Noticia) antes de guardarlo en su casillero.	(5) Enseñanza explícita del código: enseñar las letras (Dimensión 3: Enseñanza del código) (5) Ejercitar el trazado de las letras (Dimensión 5: Grafomotricidad) (5) Dibujo: Expresa a través de imágenes (Dimensión 2: El lenguaje como sistema de representación) (6) Enseñanza explícita del código: Enseñar palabras/frases/textos (Dimensión 3: La enseñanza del código)	-(5) Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, se observa si hacen buena o mala letra. (Ítem 8-Factor 1) - (5) No se recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir. (Ítem 19-Factor 1) - (6) Se recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir. (Ítem 19-Factor 1)	(5) Identificación de palabras (Práctica Instruccional) (5) Las demandas: una sola posibilidad de realización (Prácticas Instruccionales)
---	---	---	---

Tabla 7 Noticia 3 años. Análisis a través de las categorías de los distintos autores revisados en el marco teórico.

Además, y para no complejizar excesivamente los resultados, hemos optado por presentar de un modo cuantitativo solo los resultados de la columna correspondiente a las categorías de Ríos, Fernández y Gallardo (2012) (ver Tabla 8).

TIPO DE PRÁCTICAS	A.T.A. (aula 3 años)	
	AYER DOMINGO	NOTICIA
SITUACIONALES	7	6
MULTIDIMENSIONALES	4	2
INSTRUCCIONALES	6	5

Tabla 8 Número de actuaciones observadas en el aula de 3 años (Noticia y AD), agrupadas en función del tipo de práctica lectoescritora al que pertenecen

4.2.2. COMPARACIONES EVOLUTIVAS

En este epígrafe hemos realizado comparativas entre las tareas estudiadas durante los cuatro meses que duró la observación en el centro (*Noticia* y *Texto Libre/ Ayer Domingo*) y el curso en el que nos encontrábamos.

En un primer momento hemos llevado a cabo una comparativa longitudinal, donde hemos cotejado el progreso que experimenta cada una de las tareas mencionadas a lo largo de los tres cursos.

En un segundo momento, hemos comparado de manera transversal las dos A.T.A. a través de sus semejanzas y diferencias.

4.2.2.1. COMPARACIÓN LONGITUDINAL

Se ha comparado, por separado, la evolución que experimenta la realización de *Noticia* y la experimentada por *TL/AD* a lo largo de la etapa de EI. Hay que recordar que *TL/AD* se han observado como una misma tarea (ver punto 3.1.2 de este capítulo).



COMPARACIÓN LONGITUDINAL DE NOTICIA

Como puede verse en la Tabla 9, *Noticia* se estructura en dos partes; una primera parte colectiva, donde participan las dos clases del curso de manera colectiva y una segunda parte, individual, donde cada niño trabaja el texto por sí mismo, aunque la tarea sea común y la misma para todos.

PRODUCCIÓN COLECTIVA

La producción colectiva comprende diversos procesos, que hemos denominado *Generación de Contenido*, *Textualización*, *Memorización*, *Recuento* y *Diferenciación de palabras* (ver Tabla 9).

NOTICIA				
		3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
PRODUCCIÓN COLECTIVA	GENERACIÓN DE CONTENIDO	1. Se reúnen las 2 clases 2. Se habla sobre el tema de la noticia en gran grupo. 3. De las ideas aportadas por los alumnos, se extrae la Noticia	Se repiten los pasos (1-4) de la etapa de 3 años.	Se repiten los pasos (1-3) de la etapa de 3 años.
	TEXTUALIZACIÓN	4. La docente transcribe las ideas en un folio y les entrega a todos los niños		
	MEMORIZACIÓN	5. Repiten la Noticia varias veces en voz alta	5. Repiten la Noticia varias veces en voz alta y en silencio	6. Repiten la Noticia varias veces en voz alta
	RECuento		6. Cuentan el número de palabras que tiene la noticia y releen la noticia dando una palmada con cada palabra.	4. Cuentan las filas que hay en el texto. 5. Cuentan las palabras que hay en el texto (primero las cuentan mentalmente y después dan una palmada con cada palabra.)
	DIFERENCIACIÓN DE PALABRAS			7. Extraen del texto los sustantivos: las palabras que se pueden dibujar
PRODUCCIÓN INDIVIDUAL	GRAFOMOTRICIDAD ESCRITURA AUTÓNOMA		7. cada niño escribe su nombre (con o sin la ayuda de una etiqueta en la que está escrito ya su nombre) y copian de la pizarra la fecha	8. Cada niño/a escribe su nombre sin copiarlo, y copian la fecha y la noticia del encerado
	GRAFOMOTRICIDAD: REPASAN	6. Cada niño repasa su nombre, la fecha y el texto.	8. Repasan el texto de la noticia y copian debajo el mismo texto.	

	DIBUJO	7. Hace el dibujo	9. Hacen por detrás el dibujo	9. hacen el dibujo por detrás
	DESCODIFICACIÓN	8. Leen la noticia completa (nombre, fecha y noticia) de forma individual al docente antes de guardarla en su casillero	10. Se repite el paso 8 de la etapa de 3 años.	10. Se repite el paso 8 de la etapa de 3 años.

Tabla 9 Estructura de la Noticia y comparación longitudinal.

Según Hayes y Flower (citados en Sánchez-Abchi y Borzone, 2010), el proceso de escritura, entendido como producción de textos, se compone de tres grandes operaciones cognitivas: *Planificación*, *Textualización* y *Revisión*. En el A.T.A. de *Noticia* hemos comprobado la presencia de dos de ellas: *Generación de contenido* y *Textualización*.

✓ **Generación de contenido**

Esta es una fase en la que la docente intenta, mediante preguntas y comentarios, extraer de la mente de los niños informaciones y pensamientos que sirvan de “alimento” al texto, estimulando el recuerdo del acontecimiento vivido. El texto que se va elaborando entre todos, con la guía constante de la docente a modo de andamiaje, es habitualmente una oración compuesta. A modo de ejemplo, una de las que se construyó en el aula de 5 años fue la de “El miércoles fuimos a la biblioteca de San Román, nos leyó Asun cuentos, he hicimos un quita-penas” (Anexo II, Transcripción de Noticia aula de 5 años).

Consideramos que esta es una fase realmente interesante que correspondería a una de las tareas que forman parte, según los expertos en lectura, de la *Planificación*. Tratándose de niños tan pequeños, que todavía no saben escribir convencionalmente, no queda más remedio que hacerla de modo oral. Aunque hay muy pocas experiencias publicadas en nuestro idioma (Ribera y Ríos, 1998), posiblemente porque pocos docentes la llevan a cabo, aquí encontramos un caso en que sí se hace.

Haciendo la comparación entre 3, 4 y 5 años, vemos que este proceso de planificar oralmente tiene lugar en los tres cursos. Y en lo que respecta a la actuación de los niños, en 3 años, sus aportaciones verbales son breves y repetitivas, y los relatos en ocasiones se centran en vivencias personales aunque también relatan aspectos relevantes del acontecimiento compartido por todos. En 4 años relatan más detalles y todo tipo de acontecimientos, tanto experiencias individuales como acontecimientos relevantes para la creación de la Noticia. En 5 años obvian los pequeños detalles y se centran en los acontecimientos más relevantes para la elaboración de la Noticia.

✓ **Textualización**

Este proceso es, lógicamente, liderado por la docente pero con el protagonismo de los niños. La docente va escribiendo el texto, elaborado de forma oral entre todos en la pizarra, prestando de este modo su habilidad grafomotora a los niños pero, en cambio, permitiendo que intervengan en el proceso de creación textual. Posteriormente, en 3 y 4 años, la docente se lo escribe a cada niño en un folio; no siendo así en 5 años, donde es cada niño quien copia el texto de la pizarra. Si utilizamos los ítems utilizados por González, Buisán y Sánchez (2009) estaría presente el núm. 10 (*los niños crean textod de forma autónoma*), el ítem 26 (*no se separan las actividades orales de la escritura*) y el ítem 11(*en el aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen*).

✓ **Memorización**

En los tres cursos, cuando la noticia ya ha sido decidida en consenso y escrita en la pizarra, los niños la repiten varias veces en voz alta con el fin de memorizarla, lo que les va a permitir comparar la sonoridad con la escritura de cada palabra (las palabras más largas tienen una escritura también más larga), con cada sintagma (se representa en las distintas líneas y normalmente, es el momento donde se realiza una pausa) y finalmente también con el texto, lo que les permite comprender que lo que se lee tiene un mensaje, un contenido que puede ser comprendido.

Si acudimos a las categorías utilizadas por Rodríguez y Clemente (2013) vemos que estaría presente la *enseñanza del código*, aunque no sea completamente explícita, porque la docente intenta que los niños capten las correspondencias entre los sonidos y las grafías sin decirle ella misma cuáles son.

En 4 años, además de repetir la noticia en voz alta, ésta se repite también en silencio, marcando cada palabra con un golpe de rotulador., Así se marca un ritmo de lectura y se pretende hacer consciente al niño de que cada palabra conforma una unidad mínima con significado en sí misma, y les ayuda, además, a estructurar su pensamiento. Por todo ello, se les pide también que

cuenten todas las palabras del texto, de forma que si lo comparamos con las categorías de Rodríguez y Clemente (2013), encontramos que estas actividades que los niños llevan a cabo corresponden con la categoría *conciencia léxica*, perteneciente a la *Dimensión 3: Enseñanza del código*.

En 5 años se amplía la actividad, y antes de contar las palabras, cuentan las líneas que tiene el texto. Las docentes tienen la precaución de que cada línea que escriban conforme una unidad con significado. Con esta actividad el niño adquiere conciencia de la longitud de sus frases y esto les puede ayudar a organizar el pensamiento. Pero además, al contar después las palabras, descubren otras unidades con significado más pequeñas que el texto y que también tienen sentido en sí mismas.

Además en esta etapa comienzan a distinguir los sustantivos, presentándoselos como “aquellas palabras que se pueden dibujar”. Esto contribuye muy tempranamente al conocimiento de las categorías de las palabras, es decir, al desarrollo morfosintáctico (categoría 2 de Rodríguez y Clemente, *el lenguaje escrito como sistema de representación*) y a dilucidar la relación de la palabra escrita con los referentes de la realidad.

PRODUCCIÓN INDIVIDUAL

En 3 y 4 años, la noticia es entregada ya escrita por la docente en un folio a cada niño y tienen que repasarla o copiarla debajo dependiendo del momento evolutivo en el que se encuentren (mirar Esquema 1). En cambio, en 5 años se les entrega un folio en blanco a partir del cual ellos realizan esta sucesión de pasos:

1. Escribir su nombre
2. Escribir la fecha
3. Copiar directamente la noticia de la pizarra
4. Hacer el dibujo pertinente

La secuencia de toda la etapa es la siguiente:

REPASAN → REPASAN Y COPIAN → COPIAN → COPIAN Y ESCRIBEN → ESCRIBEN



3 AÑOS



4 AÑOS



5 AÑOS

Esquema 1. *Secuencia escritora grafomotora dependiendo del momento evolutivo*



COMPARACIÓN LONGITUDINAL DE TEXTO LIBRE/AYER

DOMINGO

De la misma manera que en *Noticia*, *TL* o *AD* se estructuran en las dos mismas partes, una de elaboración colectiva donde los niños, junto con su docente, ponen en común sus ideas y otra de producción individual, donde cada uno trabaja su propio texto (Ver Tabla 10).

PRODUCCIÓN COLECTIVA

Esta fase consiste básicamente en que cada niño va contando en voz alta lo que quiere escribir, con la ayuda de la docente. De nuevo podemos ver, pues, una preparación o planificación oral del texto.

Las pequeñas variaciones entre edades corresponden a la explicación de la tarea por parte de la docente, que es minuciosa e incluye demostración por su parte en el caso de 3 años, mientras que es mucho más escueta en 4 y 5 años. Excepcionalmente, como figura en nuestra tabla (ver Tabla 10) puede ser un niño/a quien explique/demuestre la tarea al resto de sus compañeros.

*AYER DOMINGO/ TEXTO LIBRE				
		3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
PRODUCCIÓN COLECTIVA	GENERACIÓN DE CONTENIDO	IV. La clase se posiciona en un corro V. La docente pone al lado suyo una silla VI. Cada niño/a expone sus ideas desde la silla o desde su sitio, dependiendo de en qué lugar se sientan más cómodos y/o seguros VII. La docente comenta su propia vivencia del AD en el encerado mientras lo escenifica con un dibujo en la pizarra	1. La clase se posiciona en un corro * 4. Se les deja a los niños unos minutos para que piensen lo que van a escribir 9. Exponen sus ideas en voz alta al grupo	1. La clase se posiciona en un corro 2. Una alumna voluntaria sale a escribir en la pizarra, con la ayuda verbal de la docente, la fecha, "Ayer domingo..." y a dibujar mientras comenta lo que hizo el domingo. 3. El resto del grupo expone verbalmente de forma individual lo que hizo.
	EXPLICACIÓN VERBAL	6. Explicación verbal de la tarea a realizar al gran grupo	* 2. La docente expone un ejemplo de la actividad 3. La docente explica la actividad	
PRODUCCIÓN INDIVIDUAL	GRAFOMOTRICIDAD	4. Cada niño repasa su nombre, la fecha y "Ayer domingo..."	6. cada niño escribe su nombre (con o sin la ayuda de una etiqueta en la que está escrito ya su nombre) y copian de la pizarra la fecha	5. Cada niño escribe su nombre y copia de la pizarra la fecha y la frase "Ayer domingo..."
	DIBUJO	7. Hacen el dibujo	7. Hacen el dibujo	6. Hacen su dibujo de lo que hicieron ayer domingo por debajo
	GRAFOMOTRICIDAD		8. Dando la vuelta a la hoja y en la parte superior de ésta, cada niño/a escribe, sin ningún tipo de apoyo, el relato de su historia	1. Dan la vuelta a la hoja y en la parte superior escriben, sin ningún tipo de apoyo, lo que han querido expresar.

	TRANSCRIPCIÓN DOCENTE	8. Cuando van terminando el dibujo y es dado por bueno, la docente transcribe lo que el niño/a le dicta sobre lo que ha querido transmitir con su dibujo o lo que hizo el domingo.	9. Cuando terminan, van donde la docente que transcribe lo que el niño/a le dicta de lo que ha escrito en la parte superior de la misma.	10. La docente en una hoja aparte vuelve a transcribir el texto del alumno/a
	GRAFOMOTRICIDAD		11. El/la alumno/a copia, debajo de su texto, el texto del docente	12. El/la alumno/a copia, debajo de su texto, el texto del docente
	RECONOCIMIENTO DE PALABRAS			13. Recorta todas las palabras del texto que le ha dado el docente para copiar 14. Mete las palabras en una caja y las remueve. 15. Va sacando las palabras y las recoloca en el orden inicial. 16. Pega cada palabra en su hoja, al lado de donde copió el texto, de forma que se restablezca el texto original
	DESCODIFICACIÓN	8. Leen su AD completo (nombre, fecha y AD) de forma individual al docente antes de guardarlo en su casillero		Se repite el paso 8 de la etapa de 3 años.

Tabla 10 Estructura del TL/AD y comparación longitudinal.

**La diferencia entre Texto Libre y AD es que AD es un tipo de texto libre en el que son los niños los que comienzan discutiendo en el corro sus aportaciones y después es la docente la que cierra el debate con un ejemplo (aclarando con él la tarea a realizar). Sin embargo en el Texto Libre, es la docente la que comienza la exposición ejemplificando, para posteriormente dar pie a los niños a exponer sus ideas.*

Aunque nosotros mismos acabamos de calificar esta variación de “pequeña”, en realidad puede suponer una diferencia cualitativa importante. En el caso de 3 años, como puede verse en la transcripción (ver Anexo II. Transcripción Ayer Domingo 3 años) hay un importante proceso de modelado. La docente va realizando todos y cada uno de los pasos de la tarea, pensando en voz alta su propio texto, y comentándolo mientras hace el dibujo representativo del acontecimiento que relata en la pizarra. Por tanto, los niños estarían aprendiendo a través de procesos de imitación.

Respecto a la actuación de los niños, en 3 años sus exposiciones verbales son breves y en muchas ocasiones no responden a lo que se les pregunta, es decir, no hablan acerca de lo que hicieron el día anterior sino que exponen recuerdos de otros momentos, además es bastante frecuente que se copien las ideas unos a otros. En 4 y 5 años, por el contrario, sus relatos son más exhaustivos, cada niño cuenta su verdad y las ideas no se repiten; en 5 años acompañan sus argumentos con mucho detalle.

PRODUCCIÓN INDIVIDUAL

De igual manera que en *Noticia*, los niños repasan y/o copian su nombre, la fecha y la frase “*Ayer Domingo...*” dependiendo del momento evolutivo en el que se encuentren (mirar Esquema 1 de la Producción Individual de *Noticia* en este mismo apartado).

En cambio, en el segundo momento, ésta difiere bastante de un curso a otro.

En el aula de 3 años, la docente transcribe las palabras del niño, quien vuelve a repasarlas con pintura y a “copiarlas” debajo con el lapicero.

Sin embargo, en 4 años, a esto se le añade además una producción autónoma previa. Antes de que la docente transcriba las palabras del niño, éste ha elaborado su texto de forma autónoma sin ningún tipo de apoyo gráfico. La

mayor parte de esta caligrafía, propia del desarrollo evolutivo a esta edad, no es legible para el adulto.

En 5 años, continúa esa producción autónoma, pero la transcripción docente no se hace en el mismo folio, sino que la docente transcribirá el relato del niño en un papel aparte. Esta transcripción será copiada por el alumno en su folio y, posteriormente, recortará cada palabra de la transcripción hecha por la docente. Con ello se pretende que el alumno tome conciencia de la palabra como unidad mínima con significado que conforma un texto, de la longitud que adquieren las distintas palabras y las diferentes líneas (cada línea es una unidad con significado por sí mismo), del orden normativo de la escritura (se comienza a escribir de izquierda a derecha) y de cada palabra, la cual ocupa un lugar predeterminado. Todo ello a su vez favorece la estructuración de su pensamiento.

Finalmente, el último paso es idéntico en los tres cursos, cada niño lee en voz alta a la docente su escrito antes de guardarlo. Con ello se le incentiva a relacionar el concepto con la palabra escrita y sonora, toman conciencia de la sonoridad de las letras y de las sílabas y se le introduce a la lectura.

4.2.2.2. COMPARACIÓN TRANSVERSAL

A continuación se procede a realizar una comparación transversal sobre las A.T.A. de *Noticia* y *AD/TL* analizadas. Para una comprensión más profunda, se pueden observar las tablas 11, 12 y 13, que corresponden a una comparativa de ambas tareas en cada curso.

3 AÑOS		
	NOTICIA	AYER DOMINGO
PRODUCCIÓN COLECTIVA	1. Se reúnen las 2 clases 2. Una de las docentes establece un diálogo sobre el tema de la noticia en gran grupo. 3. De las ideas aportadas por los alumnos, se extrae la Noticia 4. La otra docente, transcribe la Noticia en un folio que les entregará posteriormente a todos los niños. 5. Repiten la Noticia varias veces en voz alta 6. Cada grupo vuelve a su clase. 7. Los encargados de material van repartiendo por las mesas lápices y pinturas.	1. Se sienta la clase en corro con la docente. 2. La docente pone a su lado una silla y va sacando a los niños/as de uno en uno para que relaten en voz alta lo que hicieron Ayer domingo (AD) desde la silla. 3. La docente explica su experiencia de AD y hace su dibujo en la pizarra, explicando verbalmente al corro cada una de las situaciones que va dibujando. 4. La docente indica verbalmente al grupo la tarea a realizar. 5. Los encargados de material van repartiendo por las mesas lápices y pinturas y los niños se sientan en su sitio.
PRODUCCIÓN INDIVIDUAL	8. Se le reparte a cada niño/ la noticia transcrita, con su nombre y la fecha. 9. Repasan todas las palabras con una pintura de color 10. Cogen el lápiz e intentan copiar debajo, el mismo texto. 11. Hacen por detrás el dibujo 12. Leen la noticia completa (nombre, fecha y noticia) de forma individual al docente antes de guardarla en su casillero	6. Se les reparte una hoja donde pone el nombre de cada niño/a, el día de la semana y "Ayer domingo..." 7. Cada niño repasa con una pintura de color todas las palabras 8. Cogen el lápiz e intentan copiar debajo de cada palabra la misma palabra ya escrita por la docente. 9. Hacen el dibujo de lo que quieren narrar. 10. Leen, de manera individual, la tarea a la docente.

Tabla 11 Comparativa transversal Noticia/TL 3 años.

4 AÑOS		
	NOTICIA	TEXTO LIBRE
PRODUCCIÓN COLECTIVA	1. Se reúnen las 2 clases 2. Se habla sobre el tema de la noticia en gran grupo. 3. De las ideas aportadas por los alumnos, se extrae la Noticia 4. La docente que no participa en el corro, transcribe la Noticia en un folio que les entregará a todos los niños 5. Repiten la Noticia varias veces en voz alta y mentalmente (en silencio) 6. Cuentan el número de palabras que tiene la noticia y releen la noticia dando una palmada con cada palabra.	1. Se reúnen en el corro los niños de la clase con la docente. 2. La docente explica y pone ejemplos del significado de texto libre 3. La docente hace su dibujo en la pizarra, explicando verbalmente al corro cada una de las cosas que va dibujando. 4. La docente indica verbalmente al grupo la tarea a realizar. 5. Los encargados de material van repartiendo por las mesas lápices y pinturas y los niños se sientan en su sitio. 6. Se les reparte una hoja donde pone "Texto libre" y el día de la semana
PRODUCCIÓN INDIVIDUAL	7. se les reparte una hoja en la que está transcrita solo la noticia 8. cada niño escribe su nombre (con o sin la ayuda de una etiqueta en la que ya está escrito) y copian de la pizarra la fecha 9. Repasan el texto de la noticia y copian debajo el mismo texto. 10. Hacen por detrás el dibujo 11. Leen la noticia completa (nombre, fecha y noticia) de forma individual al docente antes de guardarla en su casillero	7. Cada niño escribe (copiando quien lo necesite de su etiqueta) su nombre y el día del mes (escrito en la pizarra) 8. Hacen el dibujo de lo que quieren narrar. 9. Dan la vuelta a la hoja y escriben, de forma autónoma, en la parte de arriba del folio y separándolo de la parte de abajo con una línea, la historia de lo que han querido expresar con el dibujo. 10. Cada niño, individualmente, le dice a la docente lo que ha escrito/dibujado y éste lo vuelve a escribir debajo de la línea. 11. Cada niño/a copia y/o repasa (cada niño hasta donde llegue) debajo de cada fila, el texto que le ha escrito la docente. 12. Leen, de manera individual, la tarea a la docente.

Tabla 12 Comparativa transversal Noticia/TL 4 años.

5 AÑOS		
	NOTICIA	AYER DOMINGO
PRODUCCIÓN COLECTIVA	1. Se reúnen las 2 clases 2. Se habla sobre el tema de la noticia en gran grupo. 3. De las ideas aportadas por los alumnos, se extrae la Noticia 4. Cuentan las filas que hay en el texto. 5. Cuentan las palabras que hay en el texto (primero las cuentan mentalmente y después dan una palmada con cada palabra.) 6. Repiten la Noticia varias veces en voz alta 7. Extraen del texto los sustantivos: las palabras que se pueden dibujar 8. Se le reparte a cada niño un folio en blanco	1. Se reúnen en el corro los niños de la clase con la docente. 2. La docente saca a una niña para que escriba en la pizarra la fecha (que copia del calendario) y "Ayer domingo" 3. La docente va dando instrucciones de cómo escribir "Ayer domingo" 4. La niña explica lo que hizo el domingo y hace su dibujo en la pizarra. 5. Mientras acaba, el resto del corro van contando, de uno en uno sus vivencias sobre el domingo. 6. Los encargados de material van repartiendo por las mesas lápices y pinturas y los niños se sientan en su sitio. 7. Se les reparte un folio en blanco
PRODUCCIÓN INDIVIDUAL	9. Cada niño/a escribe su nombre sin copiarlo, y copian la fecha y la noticia del encerado 10. hacen el dibujo por detrás 11. Leen la noticia completa (nombre, fecha y noticia) de forma individual al docente antes de guardarla en su casillero	8. Cada niño escribe su nombre(sin copiar) 9. Copian de la pizarra la fecha y "Ayer domingo" 10. Hacen el dibujo de lo que quieren narrar. 11. Dan la vuelta a la hoja y escriben, de forma autónoma, en la parte de arriba del folio y separándolo de la parte de abajo con una línea, la narración de lo que han querido expresar con el dibujo. 12. Cada niño, individualmente, le dice a la docente lo que ha escrito y ésta lo transcribe en un papel aparte. 13. Cada niño/a copia el texto que le ha escrito la docente debajo de la línea donde habían hecho su escrito. 14. Recortan por palabras el texto que les ha entregado la docente y meten las palabras en una caja. 15. Cada niño/a remueve su caja, la abre y va colocando las palabras en el orden del texto inicial. 16. Cuando la docente da el visto bueno, van pegando las palabras en el folio ya ordenadas 17. Leen, de manera individual, la tarea a la docente.

Tabla 13 Comparativa transversal Noticia/TL 5 años.



SEMEJANZAS

Desde el punto de vista de su estructura, ambas A.T.A. presentan un momento de producción colectiva y otro de producción individual.

Dentro de la producción colectiva, las dos A.T.A. están dedicadas a la generación del contenido. Se estimula a los niños para que recuerden algún acontecimiento vivido y para que creen sus propios textos. De esta manera, se encuentran explícitas las categorías *comunicarse por escrito con otros*, *crear textos de forma oral y escrita* y *recordar ideas o vivencias*, pertenecientes todas ellas a la *Dimensión 1* de las presentes en Rodríguez y Clemente (2013) Pero, además, podemos encontrar otra categoría de la *Dimensión IV* de este estudio (*Comprensión textual*), nos referimos a la de planificar. La docente orienta a los alumnos y establece uno a uno y de forma oral, los pasos de elaboración de la tarea previos a la escritura individual del texto en todos los cursos.

Dentro de la producción individual, las dos A.T.A. abordan diferentes categorías de las expuestas en Rodríguez y Clemente (2013) como es, por ejemplo, el aspecto grafomotor de la escritura, implícito en la categoría de *ejercitar el trazo de las letras (Dimensión 5)*. Otra de las tareas que se abordan es el *dibujo (Dimensión 2)*, ya que cada niño representa con un dibujo el texto que ha realizado. La *enseñanza explícita del código (Dimensión 3)* también se hace patente, se les enseña de forma global a crear palabras, frases y textos y finalmente, también está presente la *activación de conocimientos previos (Dimensión 4)* al tratarse de dos A.T.A que se repiten continuamente a lo largo de toda la etapa.



DIFERENCIAS

Por su parte, en cuanto a las diferencias encontradas, cada A.T.A. toma diferentes caminos.

En la fase de producción colectiva de *Noticia* todos los alumnos deben ponerse de acuerdo para llegar a una idea común y esto ocurre así en los tres cursos. Para ello, el papel de la docente es fundamental y no todas las opiniones son valoradas de igual manera, ya que unas son aceptadas y escritas en la pizarra y otras se desechan por no contar con la relevancia suficiente. Asistimos, por tanto, en esta estrategia de la docente, a un proceso de revisión durante el mismo proceso de generación de contenido (perteneciente a *Planificación: Dimensión 4*). Vemos que esto se ajusta a la idea esencial del modelo cognitivo de producción de textos: la de que escribir es un proceso recursivo, en el que la revisión se produce una y otra vez y no solo sobre el texto final.

En contraposición, en *AD/TL* cada niño/a es protagonista de su relato y la docente no interviene en las opiniones de los alumnos ya que todas son válidas.

De esta manera se llega a una segunda diferencia. Durante la producción colectiva de *Noticia*, se insta a los niños a repetir el texto varias veces mediante un *juego de roles (Dimensión 2)*. De esta manera los niños memorizan el texto que ha sido elaborado por todos, de cara a facilitar su lectura de forma autónoma al final de la actividad. Esto no ocurre en *AD/TL* ya que, al ser cada niño el creador de su relato, conoce su contenido y no necesita memorizarlo para leerlo.

Respecto al momento de producción individual, la participación de los niños difiere bastante de un curso a otro.

Así en 3 años, la ejecución de la tarea por parte del niño es la misma en ambas A.T.A., los niños repasan el texto que les entrega la docente. En la última etapa de curso -Marzo- incorporan el uso del lápiz, para copiar, a su modo, debajo de cada palabra el escrito (Anexo V).

Así pues, en el caso de 3 años, esta fase está dedicada a que los niños hagan práctica repetida en “dibujar las letras” y así puedan automatizar esta habilidad que resulta tan compleja en los primeros momentos. Se trata de un entrenamiento caligráfico pero muy alejado del estilo tradicional porque aquí los

niños escriben un texto que entienden, un texto con sentido, y nunca supone repetir una y otra vez la misma letra o las mismas palabras.

En 4 años, en el caso de *Noticia*, al niño/a se le presenta el texto elaborado por el adulto y copia cada palabra debajo de la impresa. En cambio, la producción individual de AD cuenta con una escritura autónoma, es decir, el niño/a escribe su propio texto sin ningún tipo de apoyo gráfico, aunque después el texto vuelva a ser escrito por la docente y cada niño repasa y copia la escritura de la docente debajo.

Finalmente, en 5 años, AD añade a *Noticia*, además de la escritura autónoma como en el caso de 4 años, otra actividad que consiste en que tiene que recortar todas las palabras y volver a construir la unidad que es el texto. Con esta actividad, el niño adquiere la conciencia gráfica de la separación entre palabras y, cuando va leyendo, conciencia fonológica de la palabra como un elemento individual con significado que conforma un texto (conciencia léxica).

Vemos, pues, que mientras en la fase de producción colectiva los niños se dedican a los procesos de escritura de alto nivel (producir el contenido que se quiere transmitir, generar el texto), en la segunda están ocupados en los procesos –indispensables– de bajo nivel (los grafomotores). No obstante, es posible que durante estos mismos empiecen a captar las primeras asociaciones grafema-fonema que les sirva de apoyo para aprender a descodificar.

4.2.3. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

Con el fin de comprobar cómo se autosituían las cuatro docentes observadas en un perfil de prácticas u otro, el último de los datos recogidos ha sido el de las respuestas que las docentes han ofrecido al cuestionario que las hemos presentado, que evalúa la frecuencia con la que se llevan a cabo determinadas actuaciones en el aula (ver Anexo VI)

Como ya hemos mencionado anteriormente (punto 3.1.2. *Procedimiento, datos recogidos e instrumentos*), el citado cuestionario es una ampliación del

cuestionario de González, Buisán y Sánchez (2009) a partir de algunas de las dimensiones de Rodríguez y Clemente (2013). Puede verse en el Anexo III.

En un primer momento vamos a analizar los cuestionarios de todos los cursos (3, 4 y 5 años) y, en un segundo momento, nos vamos a centrar solo en el análisis del cuestionario de las dos docentes de 3 años.

4.2.3.1 Resultados de los cuestionarios de los tres cursos

Comenzaremos este análisis señalando las coincidencias que se han encontrado entre las docentes de los tres cursos.

Hemos considerado *coincidencia* tres situaciones, en las que esta se puede dar en diferente grado:

a) Si las respuestas de las tres docentes coinciden en la misma categoría, lo hemos denominado Acuerdo Absoluto o Total: AA.

b) Cuando hay solamente una categoría de diferencia entre las respuestas (por ejemplo, una docente contesta con un 3 a uno de los ítems y otra contesta con un 4 a ese mismo ítem), lo hemos etiquetado como Acuerdo Parcial: AP

c) En el caso de que haya dos categorías de diferencia entre las respuestas, la coincidencia es un Acuerdo Relativo: AR.

El resto de situaciones se ha considerado *no coincidencia* o *desacuerdo* (ver Tabla 14, Anexo VII).

En la última columna de esta tabla aparece la puntuación obtenida por las tres docentes en cada ítem. Esta puntuación se ha calculado sumando las puntuaciones correspondientes a la frecuencia marcada por cada una de las docentes, tal como consta en la escala Likert. (1: Nunca, 2: A veces, 3: Con frecuencia, 4: Casi siempre y 5: Siempre). (Puede observarse en la Tabla 14, Anexo VII).

A continuación hemos hallado el número y porcentaje de los tres tipos o grados de acuerdo en los ítems del cuestionario (ver Tabla 15). Asimismo figura el número y porcentaje de los ítems en los que hay desacuerdo. Para llegar a estas cifras hemos desechado los ítems en los que alguna docente no

ha contestado. Al ser estos seis (los ítems 3, 14, 17, 18, 20 y 26), el cálculo de los porcentajes lo hemos hecho sobre 39 ítems, y no sobre los 45 del cuestionario.

GRADOS DE ACUERDO			DESACUERDO (5,13%)
ACUERDO ABSOLUTO (41,02%)	ACUERDO PARCIAL (30,77%)	ACUERDO RELATIVO (23,08 %)	
Total ítems: 16	Total ítems: 12	Total ítems: 9	Total ítems: 2
Total ítems: 28	Total: 71,8%		
Total ítems:36		Total: 94,9%	

Tabla 15. Número y porcentaje de los distintos grados de acuerdo y de los desacuerdos

Tenemos, pues, que se ha dado algún grado de acuerdo en 36 ítems, lo que representa el 94,74%. Por su parte, el desacuerdo se ha producido en 2 ítems (5,26% del total de los 38 ítems). Si somos más exigentes y nos fijamos solo en los dos mayores grados de acuerdo (Acuerdo Absoluto y Acuerdo Parcial), el porcentaje entre ellos es del 71,06%.

Como se ha indicado antes, hemos hallado la puntuación obtenida en cada uno de los ítems (ver tabla 14 en Anexo VII). La menor puntuación posible es 3 y la mayor, 15. Hemos considerado de baja frecuencia los ítems con puntuaciones situadas entre 3 y 6, de mediana frecuencia los que se mueven entre 7 y 11 y de alta frecuencia los que están por encima de 11 (12 a 15).

Podemos ver en Tabla 16 el número y porcentaje de ítems en función de su frecuencia. Ambas cantidades se han calculado sobre los ítems contestados por todas las docentes (n = 39).

Con formato: Centrado, Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm, Espacio Después: 0 pto

Con formato: Normal, Centrado, Sangría: Primera línea: 1 cm, Espacio Después: 0 pto

Con formato: Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm, Espacio Después: 0 pto

Con formato: Centrado, Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm, Espacio Después: 0 pto

Con formato: Centrado, Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm, Espacio Después: 0 pto

Con formato: Normal, Centrado, Sangría: Primera línea: 1 cm, Espacio Después: 0 pto

Con formato: Izquierda, Sangría: Izquierda: 0 cm, Espacio Después: 0 pto

FRECUENCIA BAJA (3 a 6)	FRECUENCIA MEDIA (7 a 11)	FRECUENCIA ALTA (12 a 15)
30,77%	17, 95%	51,29%
Ítems: 12	Ítems: 7	Ítems: 29

Tabla 16: Número y porcentaje de los ítems en función de la frecuencia

Si ahora analizamos con más detenimiento estas frecuencias, fijándonos en el contenido de los ítems que puntúan bajo y en los que puntúan alto, descubrimos que alcanzan baja frecuencia los siguientes: *tengo programado un tiempo en el horario para el reconocimiento de letras y relación letra-sonido* (ítem 7), *me guio de los libros de texto* (ítem 9), *pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo* (ítem 15), *recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir* (ítem 19), *corrijo a los niños que adivinan en vez de leer* (ítem 22), *entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas* (ítem 23), *propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta* (ítem 25), *separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita* (ítem 26), *realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente* (ítem 29), *en mi práctica llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas* (ítem 30), *para aprender a leer y escribir enseño a los niños a reconocer o identificar letras del abecedario* (ítem 31) y, por último, *para aprender a leer y escribir enseño a los niños a separar palabras en sílabas* (ítem 32). Es fácilmente observable que, en su mayoría, están relacionados con la práctica de un método fonológico para la enseñanza de la descodificación, que estas maestras afirman no practicar. Son ítems calificados por González, Buisán y Sánchez (2009) típicos de las prácticas instruccionales.

Los que, por su lado, puntúan alto son: *Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula* (ítem 2), *los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura* (ítem 4), *decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños* (ítem 5), *en mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...)* (ítem 11), *utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina,*

etc. para las actividades de lectura y escritura (ítem 12), en el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura (ítem 13), animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer (ítem 16), aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras (ítem 21), proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben (ítem 28) y aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito (ítem 30). Relacionados casi todos con el uso de diversos materiales y situaciones emergentes, además de propiciar la escritura autónoma.

Respecto al análisis de las discrepancias, tenemos que indicar que, sorprendentemente, existen algunos ítems que han sido respondidos de manera muy dispar, sin poder achacarlo a la adaptación de la actuación docente al grado madurativo de los discentes. Es el caso, por ejemplo, del ítem 8, que habla del progreso de la lectura y la escritura basado en la buena o mala letra, que no es observado de igual forma en las distintas aulas. La docente de 3 años que respondió al ítem con un *Con frecuencia* observa de forma más minuciosa la letra que hacen sus alumnos que la docente de 5 años que respondió al mismo ítem con un *Nunca*. En congruencia con ello, el ítem 40 también llama la atención si se comparan las respuestas que dan las docentes. Mientras que las docentes de 3 y 4 años sí dicen corregir el sentido del trazo, la de 5 años afirma no hacerlo.

No es hasta el curso de 4 años cuando los niños comienzan a escribir de forma autónoma sus relatos, sin previa intervención del adulto. Por ello no es chocante la respuesta que la docente de 5 años da al ítem 18. Sin embargo, sí resulta extraño que la docente de 4 años no haya dado respuesta a este ítem ya que es algo que realizan frecuentemente en el aula. Podríamos explicarlo en función de nuestras observaciones: la tarea de escritura autónoma del niño es frecuentemente relegada a un segundo plano tanto en 4 como en 5 años. Sucede que en cuanto los niños van con su escrito a la docente ésta enseguida procede a transcribir y casi nunca presta atención a la producción del niño, interesa que lo haya hecho, pero casi nunca el cómo lo ha hecho.

En el ítem 24, y volviendo a lo expuesto sobre éste ítem en la comparativa de las respuestas de las docentes de 3 años, las docentes de 4 y 5 años han respondido *Con frecuencia* al mismo. Sin embargo, pese a que el grado de reconocimiento de palabras es más elevado a estas edades y ya reconozcan algunas palabras, el grueso de la actividad de lectoescritura radica en trabajar textos cuyo contenido se escoge según las experiencias individuales de los niños, pero no según el vocabulario.

Para que los datos del cuestionario nos permitan saber en qué perfil de prácticas se sitúa cada una de las docentes, presentamos ahora las mismas puntuaciones anteriores, pero esta vez agrupadas en las cuatro dimensiones o factores que distinguen González, Buisán y Sánchez (2009) (ver Tabla 17, Anexo VII). Hay que indicar que, para otorgarle fiabilidad a nuestro estudio, hemos desechado catorce ítems del cuestionario completo (los extraídos por nosotros a partir de Rodríguez y Clemente, 2013) y hemos utilizado solo los treinta ítems del cuestionario original.

Finalmente, para completar estos resultados, hemos calculado también el número y porcentaje de ítems, en función de su frecuencia, respondido en cada una de los factores o dimensiones (ver Tabla 18).

	I. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin	II. Escritura autónoma, aprendizaje situacional	III. Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización	IV. Uso de emergentes, diversidad de materiales
Total ítems contestados	9 (100%)	4 (100%)	3 (100%)	7 (100%)
Ítems de frecuencia baja	5 (55,6%)	0	2 (66,7%)	0 (0%)
Ítems de frecuencia mediana	2 (11,1%)	1 (25%)	0 (0%)	1 (14,29%)
Ítems de frecuencia alta	1 (22,2%)	3 (75%)	1 (33,3%)	6 (85,71%)
	BAJO	ALTO	BAJO	ALTO

Tabla 18 Número y proporción de ítems en cada una de las categorías de frecuencia y en cada una de las dimensiones.

4.2.3.2. Análisis de los cuestionarios de las dos docentes de 3 años

Ambas están totalmente de acuerdo en los ítems relativos al método de enseñanza de lectoescritura del centro (sobre todo, ítems 31-35) en los que las dos han dado las mismas respuestas.

Antes de empezar a analizar los resultados obtenidos, debemos de tener en cuenta que el cuestionario de González, Buisán y Sánchez (2009) estaba destinado a docentes de alumnos de 5 y 6 años, y los conocimientos y habilidades que tienen éstos, no los tienen los niños de 3 años. Por tanto, queda justificado que estas dos docentes hayan dejado sin contestar o hayan respondido *Nunca* a los ítems 14, 25 y 27.

Sin embargo, existen otros ítems que han obtenido una valoración muy distinta por parte de las docentes observadas en 3 años, lo que ha llamado nuestra atención.

En el ítem 5, la docente titular afirma que el vocabulario que se enseña es propiciado por las experiencias que aportan los niños, y reafirma lo dicho en el

ítem 24. Sin embargo, la realidad es que no se suele enseñar un vocabulario específico, sino que los textos trabajados muestran contenido y vocabulario muy distintos que va surgiendo tanto de las aportaciones de los niños (TL), pero sobre todo de las del docente (Noticia, Libro de Cine...). Por ello, las respuestas de la docente titular (*Siempre*) tanto en el ítem 5 como en el 24 chocan con las de la sustituta (que respondió *A veces* tanto en el ítem 5 como en el 24) y con nuestras observaciones en el aula, que concuerdan más con las respuestas de ésta última.

Ante el ítem 6, que afirma que los contenidos son decididos al comenzar el curso, la docente titular afirma con un *Casi siempre* mientras que la docente sustituta niega con un rotundo *Nunca*. Sin embargo, en conversaciones con esta última confirmaba que la mayoría de las fichas que elaboran los niños llevan propuestas por las docentes titulares de las dos aulas de 3 años varios años, por lo que, si bien es cierto que el contenido de las actividades se elabora en el momento y son los propios niños con ayuda del docente quien lo elabora (TL, AD, Noticia...), la actividad en sí está decidida mucho antes de comenzar el curso.

En el ítem número 10, ambas docentes puntúan con un *Casi siempre* que se fijan cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves, sin embargo estas respuestas se contradicen con el ítem 18 al que la docente titular no ha respondido y al que la docente sustituta ha respondido *Nunca*.

Siguiendo lo expuesto en este último párrafo, en el ítem 21, a pesar de que las docentes titular y sustituta han respondido *Siempre* y *Con frecuencia*, respectivamente, lo cierto es que a los niños de estas edades se les anima a imitar el escrito del docente, pero no a escribir de forma autónoma ninguna palabra.

La docente titular ha respondido *Con frecuencia* al ítem 8, mientras que la docente sustituta se ha decantado hacia el lado de *Poco frecuente* y es que, tras las observaciones realizadas en el aula, ésta docente, según sus propias declaraciones, no considera muy relevante el progreso de lectoescritura en el aula de 3 años, ya que piensa que aún son muy pequeños. Mientras, la

docente titular observa con detalle los trazos de los niños y pone mucha atención en que cuiden su trazo e intenten repasar el escrito con cuidado. Esto concuerda con las respuestas que han dado en el ítem 41.

En el ítem 14, a pesar de que la docente sustituta ha respondido con un *Con frecuencia* a este ítem, lo cierto es que con tres años, los textos sobre los que trabajan los niños son previamente memorizados. Por ello, en el último paso de sus tareas (leer al docente su tarea antes de guardarla) lo que el niño realmente hace es valerse del texto para recordar lo memorizado. Para ello, con su dedo índice van recorriendo el texto a medida que lo van leyendo; muchas veces su ritmo de lectura no coincide con el ritmo que marca su dedo en el texto, y casi siempre, es necesario que la docente le recuerde el comienzo de la frase para que el niño pueda completar su lectura.

Aunque ambas docentes hayan puntuado de forma elevada el ítem 28, lo observado es que, a diferencia del aula de 4 y 5 años donde los niños cuentan siempre con gomas de borrar, en el aula de 3 años las gomas de borrar que se vieron en el aula estaban en el cajón de la mesa del docente y eran usadas principalmente por éstas en situaciones puntuales.

El ítem 45 ha sido respondido de diferente manera por cada docente ya que está supeditado a la opinión que cada una tiene de la práctica de enseñanza utilizada en el centro (y que ambas tienen que compartir aunque sus pensamientos y opiniones difieran con dicha práctica.) La docente titular considera que el aula está organizada de manera que los niños se vean expuestos a multitud de textos aunque aún no sepan leer o escribir, y por ello ha respondido a éste ítem con la máxima puntuación (*Siempre*); mientras que la docente sustituta no se ha decantado por ninguna de las dos vertientes y ha respondido *Con frecuencia*.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos pretendido a través de este estudio analizar las prácticas docentes alfabetizadoras que utilizan las docentes de la etapa de EI del centro observado, profundizando en las que utiliza la docente de 3 años.

De los dos tipos de datos utilizados (Observaciones y cuestionario) se derivan una serie de conclusiones que vamos a ir comentando, seleccionando las que consideramos más relevantes y contrastando los principales resultados con los obtenidos por los autores revisados en el marco teórico. Además, en relación con nuestros objetivos, retomamos sus sistemas de categorías para analizar las tareas lectoescritoras de las aulas observadas (fundamentalmente la de 3 años) y situar a las docentes participantes dentro de un determinado perfil de prácticas lectoescritoras.

Vamos a empezar por comentar las observaciones, tras lo cual pasaremos a los resultados de los cuestionarios.

- Observaciones

Respecto a las observaciones, empezamos por el **análisis macroestructural** en el que, además de describir globalmente cada una de las A.T.A. específicas de lectoescritura (punto 4.1.1.), hemos hallado el tiempo que ocupan en la jornada escolar. A este respecto, una de las conclusiones que se extraen de las observaciones es la considerable proporción de tiempo dedicado al trabajo de lectoescritura en el centro.

En el estudio de Rodríguez y Clemente (2013) que -recordemos- se realizó en un Centro Rural Agrupado de Salamanca con niños de varios cursos de EI y de primer ciclo de primaria y en el que grabaron tres jornadas, el tiempo que la docente dedicó a tareas de lectoescritura fue de 4 horas en la primera jornada (de un total de 5 h de trabajo escolar efectivo), 1h. 30' en la segunda (de un total de 3h. 10' de trabajo efectivo) y 1h. 40' en la tercera (de un total de 4h. 40' de trabajo efectivo).

Por su parte, las docentes de nuestro estudio dedican 1h. 30' (de un total de 3h. de trabajo efectivo en el aula de 3 años) y 2h. 30' (de un total de 4h. de trabajo efectivo en las aulas de 4 y 5 años) durante las jornadas en las que se dedica un tiempo exclusivo a la lectoescritura, ya que, aunque se trate de un método globalizado, las docentes de los tres cursos dedican un tiempo específico a actividades de lectura y escritura (ítem 13 de las dimensiones de González, Buisán y Sánchez, 2009).

Es decir, hemos observado que entre el 50% y el 60% del tiempo lectivo es dedicado a tareas de lectoescritura en las sesiones observadas. Por su parte, este porcentaje de tiempo en las tres sesiones del estudio de Rodríguez y Clemente (2013) que se dedican a la lectoescritura oscila entre el 80% de la primera sesión, el 50% de la segunda y el 35,7% de la tercera, lo que hace una media de aproximadamente el 55%, por lo que consideramos que el tiempo dedicado a la lectoescritura en el centro que hemos estudiado es similar al estudio revisado.

Avanzando en nuestro estudio, las observaciones recogidas en el **análisis microestructural** nos han permitido realizar una comparación longitudinal y transversal de dos de las tareas más destacables que se realizan de manera periódica en esta etapa (*Noticia y Texto Libre*). Vamos a seguir en el análisis del resto de nuestros resultados un orden diferente al seguido en el TFG. Vamos a empezar por referirnos a la segunda de las comparaciones, la **comparación transversal**, señalando semejanzas y diferencias entre ambas tareas. A este análisis se van a ir incorporando los principales resultados de la **comparación longitudinal** (a través de las diferencias entre 3, 4 y 5 años).

Respecto a las **semejanzas**, ambas tareas cuentan con dos momentos de realización, uno colectivo y otro individual. Los textos de Ríos, Fernández y Gallardo (2012) y Barragán y Medina (2008) nos han facilitado poder situar cada momento dentro de los distintos perfiles de prácticas.

Dentro del **momento de producción colectiva**, las dos presentan el proceso de *Generación del Contenido*, que es la esencia del primero de los tres grandes procesos postulados por el modelo cognitivo de escritura (Hayes y Flower, citado en Sánchez-Abchi y Borzone, 2010): *Planificación*, *Textualización* y *Revisión*. Antes que nada hay que decir que los sistemas de categorías de los autores revisados no nos han resultado suficientes para captar toda la complejidad de las prácticas observadas y en este punto nos vemos obligados a incluir otros, como estos del modelo cognitivo de escritura. Pero también conceptos vygotskianos porque en este proceso de obtener la información que contendrá el texto, este va apareciendo con las contribuciones de todos. Aquí hemos observado estrategias de enseñanza de las docentes

basadas en el andamiaje. A través de ellas, la docente va dirigiendo y canalizando las múltiples aportaciones de los niños, mientras que ella misma hace las suyas. Si bien está presente esta categoría (*Planificar*), en Rodríguez y Clemente (2013), está introducido en una dimensión de comprensión lectora y no de producción de textos.

Otra idea que merece la pena comentar de este proceso de planificar oralmente un texto es que apenas se ha plasmado en la literatura existente, quizás porque sean pocos los docentes que lo lleven a cabo en edades tempranas.

Por lo visto hasta ahora, podemos decir que *Generación de Contenido* es una actividad con muchos tintes de tipo situacional, ya que los niños participan en tareas cognitivas de alto nivel. Es, además, un momento reflexivo, variado y a veces contextualizado, donde las interacciones se producen en varias direcciones: niños-maestra-niños-niños, propias del perfil situacional y multidimensional.

En el caso de *Textualización*, que existe solo en *Noticia*, consiste en que la maestra escribe en la pizarra el texto generado anteriormente entre todos, “prestando” de este modo su habilidad grafomotora a los niños pero permitiendo, en cambio, su intervención en el proceso de creación textual, el más complejo desde el punto de vista cognitivo y lingüístico.

Un tercer proceso colectivo es el de *Memorización*. Consiste en que una vez decidido en consenso el texto y escrito este en la pizarra, los niños lo repiten varias veces. Aquí hay que reseñar otra nueva diferencia: este paso se da en el caso de *Noticia* (ya que es un texto colectivo y común para todos) pero no en *Ayer Domingo/Texto Libre* (que son individuales). Podría decirse que aquí hay enseñanza explícita del código, ya que se identifican palabras, aunque al mismo tiempo se les enseña textos y frases de manera global (perfil instruccional y multidimensional).

Creemos que esto les va permitiendo ir comparando los sonidos con las grafías, aunque no sea de la forma explícita y sistemática que algunos autores propugnan como lo ideal (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005). Cabría, no

obstante, como acabamos de indicar, situarlo en la categoría denominada por Rodríguez y Clemente (2013) *Enseñanza explícita del código* y, dentro de ésta en *Enseñar frases y Enseñar textos*. Sin embargo, no hemos observado ninguna situación en el que se haya enseñado de manera explícita e intencional el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema. Por tanto, aquí se situarían más dentro de las prácticas situacionales que de las instruccionales. No obstante, esta situación de *Memorización* cabría considerarla una preparación para la descodificación, con la ventaja de que comprenden (antes de poder descodificarlo) el texto que están “leyendo” (más bien, repitiendo de memoria). Además, lo hacen de forma que se familiaricen con el texto de una forma atractiva y motivadora (lo repiten imitando distintas voces o leyendo con la ayuda de pictogramas).

En esta actividad de “repetición memorizada”/“lectura” del texto encontramos **diferencias evolutivas**. Los de 4 años lo repiten también en silencio, mientras van marcando cada palabra con un golpe de rotulador. Se les pide, además, contar las palabras. Pensamos que esto es una forma de trabajar un aspecto muy importante, las *habilidades metalingüísticas* (perteneciente a la *Dimensión 3, Enseñanza del Código*, Rodríguez y Clemente, 2013), y dentro de esta, la *conciencia léxica*. Los de 5 años también cuentan las líneas que tiene el texto (cada línea conforma una unidad con significado, una idea), lo que les ayuda a organizar el pensamiento y a ir percibiendo las distintas unidades con significado que conforman un texto. Asimismo en esta edad, se les pide que distingan una categoría morfosintáctica (los sustantivos), presentándoselos como “aquellas palabras que se pueden dibujar”. Es un acceso muy temprano al conocimiento morfosintáctico.

Pero la **principal diferencia**, en la fase común de producción colectiva, **entre Noticia y Ayer Domingo/Texto Libre**, consiste en que en la segunda, cada niño es protagonista de su relato y la docente no interviene en las ideas expresadas por los niños, mientras que en la primera, al tener que llegar a un solo texto fruto del consenso, no acepta todas sino que va seleccionando las que considera pertinentes y relevantes, por lo que consideramos que también está presente, dentro de este proceso de *Generación de Contenido*, otra

operación cognitiva de producción de textos: la *Revisión*. Además, como bien postulan Hayes y Flower, esta revisión no se deja para el final del texto sino que se produce ya desde el momento de *Planificación*, puesto que producir un texto no responde a seguir esas tres operaciones en un orden lineal sino en que es un proceso de naturaleza recursiva en la que los tres procesos se intercalan. En esta ocasión, lo que se revisa son las ideas que merece la pena introducir en el texto.

Refiriéndonos ahora a **diferencias evolutivas en este momento de producción colectiva**, es preciso señalar que en el caso de 3 años, hay en *Generación de Contenido* importantes procesos de modelado, que no se dan en 4 y 5 años. Con los más pequeños, la docente va realizando todos y cada uno de los pasos de la tarea, pensando en voz alta su propio texto y comentándolo mientras hace el dibujo representativo del acontecimiento que relata en la pizarra. Por tanto, los niños estarían aprendiendo aquí a través de procesos de imitación. En cambio, en 4 y 5 años aparecerían los procesos de andamiaje que hemos comentado anteriormente.

Haciendo una recapitulación de los mecanismos de aprendizaje observados vemos que están presentes los de tipo vygotskiano (andamiaje), los vinculados a la teoría del aprendizaje social (modelado/imitación) y, asimismo, los más asociacionistas o conductistas que están presentes en la práctica masiva que hacen los niños a través de la repetición del mismo procedimiento y de la misma tarea.

En cuanto a la **producción individual**, se produce una escritura autónoma en ambas tareas en 4 y 5 años (práctica situacional y multidimensional), lo que constituye una diferencia evolutiva. En el caso de 5 años copian el texto directamente de la pizarra mientras que en 3 y 4 años lo repasan y lo copian, respectivamente, desde un folio donde se lo ha escrito la maestra a cada niño. Es en este segundo momento individual cuando los niños practican la habilidad grafomotora de “dibujar las letras”, algo que constituye una adquisición psicomotora de gran complejidad al principio. Entraría de lleno en la categoría de *Ejercitar el trazado de las letras*, dentro de la *Dimensión 5 (Grafomotricidad)* de Rodríguez y Clemente (2013). Es necesario indicar que lo

consideramos algo muy alejado de la tradicional “caligrafía” (típica de una práctica instruccional) en la que los niños ejecutan repetidamente las mismas palabras o frases descontextualizadas y muchas veces sin sentido para ellos.

En síntesis, tenemos un primer momento (producción colectiva) dedicado a los procesos de alto nivel (elaboración del contenido) y un segundo (producción individual) destinado a trabajar los de bajo nivel (“dibujar” o hacer las letras), de muy distinta naturaleza pero ambos indispensables para aprender a escribir. En el primer momento se inserta una tarea de preparación para la lectura, en concreto, para la descodificación, que hemos denominado Memorización. Por tanto, en las A.T.A. observadas no se separa la escritura de la lectura, pero quizás podría decirse que giran sobre el primero de estos procesos.

Ahora, para finalizar esta sección de la Discusión, queremos contrastar algunos de nuestros resultados con los de González, Buisán y Sánchez (2009), cuando estudiaron la relación entre el tipo de prácticas en el que se autosituaban los docentes y algunas variables como el curso en el que están o el tipo de método que usan para enseñar a descodificar.

Nuestros resultados son coincidentes en que nuestras docentes, que se definen a sí mismas como seguidoras de un método global para enseñar a descodificar, se autoclasifican en las prácticas situacionales. Otro resultado de ese estudio, que va nuevamente en la misma dirección que el nuestro, fue que ese tipo de prácticas es más común en las aulas de EI que en el primer curso de EP. Sin embargo, también encontramos algún resultado diferente. No podemos afirmar que la edad de las docentes influya en las prácticas que dicen utilizar, ya que a diferencia del estudio de referencia, donde la edad sí influía, en nuestro estudio se ha conseguido un amplio porcentaje de acuerdo (que llega casi al 95%) en el cuestionario que se les ha pasado, pese a ser la edad de las docentes muy dispar. Esto se debe a que el método utilizado es el mismo en toda la etapa y es respetado por todo el profesorado de la misma.

Pasamos ahora a centrarnos de manera más focalizada en el **aula de 3 años**. Globalmente, el conjunto de las A.T.A. observadas en este aula da un

panorama que, analizado con los sistemas de categorías utilizados a lo largo de este TFG (González, Buisán y Sánchez, 2009; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012 y Rodríguez y Clemente, 2013), podemos decir que se caracterizan por la presencia de los siguientes tipos y perfiles de prácticas:

1) Hay tiempos específicos en el horario escolar destinado a trabajar la lectoescritura (práctica instruccional y multidimensional). No hemos visto que la lectoescritura se trabaje fuera de ese horario, y tampoco a partir de imprevistos que hayan surgido en cualquier momento en el aula y que podrían ser aprovechables para el aprendizaje de esta competencia (práctica instruccional). En este aspecto las prácticas observadas son, por tanto, de tipo **instruccional**.

2) Sin embargo, sí que podemos decir que *Noticia* es un A.T.A. basada en situaciones que se han vivido en el aula. En este aspecto las prácticas observadas son de tipo situacional.

3) No se separan las actividades de lectoescritura de las de lengua oral (práctica situacional y multidimensional), sino que este instrumento se convierte en el recurso para que los niños puedan generar ideas que formarán parte de pequeños textos. Por tanto, se trabajan los textos de forma oral y posteriormente se hace escritura individual (práctica multidimensional). En este aspecto las prácticas observadas son de tipo **situacional** y **multidimensional**.

4) Las situaciones de enseñanza de la lectoescritura son complejas y largas (práctica situacional), conformando sesiones que ocupan bastante tiempo. En este aspecto las prácticas observadas son de tipo **situacional**.

5) No se guían por libros de texto (práctica situacional) –no los utilizan-, pero sí por un método elaborado a lo largo de los años por los docentes del centro (ver punto 2.2. del marco teórico) que siguen estrictamente. Este uso del método supone repeticiones en el aprendizaje (práctica instruccional) y, asimismo, una demanda cerrada debido a un ajuste estricto a ese procedimiento. Este se repite todas las semanas sin variaciones y con una sola posibilidad de realización (práctica instruccional). Es decir, se usan una y otra vez las mismas A.T.A. y los mismos formatos en ellas: las del método del

centro. En este aspecto las prácticas observadas son una mezcla de tipo **situacional e instruccional**.

6) Esto se combina, aunque parezca paradójico, con demandas abiertas (práctica multidimensional) en lo que se refiere al contenido del texto que no está predeterminado de antemano, aunque *AD* se ajusta a lo que cada niño hizo durante el fin de semana y *Noticia* a algo que haya sucedido en el aula y sea digno de ser contado. En este aspecto las prácticas observadas son de tipo **multidimensional**.

7) Puede decirse que el importante proceso de Generación de Contenido en las dos A.T.A. constituye un ejemplo de elaboración relativamente autónoma del mensaje del texto. En este aspecto las prácticas observadas son de tipo situacional.

8) En algún sentido podría decirse que las tareas lectoescritoras que llevan a cabo los niños son o están contextualizadas (práctica situacional), ya que en *Noticia* escriben sobre lo que les ha sucedido a ellos mismos en alguna jornada escolar y en *Ayer Domingo* sobre lo que hicieron con su familia durante el fin de semana. En este aspecto las prácticas observadas son de tipo **situacional**.

9) Sin embargo, dudamos de que esto suponga trabajar la escritura como un instrumento de comunicación, sobre todo en *Noticia*, dado que todos conocen el acontecimiento sobre el que escriben (práctica instruccional). En *Ayer Domingo* sí que hay más componente comunicativo porque cada uno de los niños genera el contenido de su texto mientras los otros le escuchan. De este modo, se comunican algo que, por lo general, desconocerán (práctica situacional): lo que han hecho los compañeros durante el fin de semana. En cualquier caso, los textos permanecen dentro del aula y no se difunden. Por tanto, aquí se combina la práctica **situacional** con la práctica **instruccional**.

10) Los materiales que se utilizan para las tareas de lectoescritura son casi siempre los mismos: ficha, lápices y pinturas. En este aspecto las prácticas observadas son de tipo **instruccional**.

A pesar de que en ambas tareas encontremos muchos ápices del perfil situacional y multidimensional, concluimos que los datos analizados de la descripción de las tareas en 3 años (Tabla 8) muestran una tendencia a repartirse entre los tres tipos diferentes de prácticas, aunque con una menor presencia de las prácticas instruccionales y un desequilibrio a favor de las situacionales.

- Cuestionarios

En cuanto al otro tipo de datos obtenidos, los cuestionarios, se ha observado un alto grado de coincidencia entre las docentes de 3, 4 y 5 años, que llega al 94,9%. Además, las coincidencias encontradas en las respuestas ofrecidas por las docentes son fundamentalmente en aquellos ítems que reflejan la esencia del método lectoescritor que se lleva a cabo en el centro y que se corresponden con los ítems 10, 16, 19, 31, 32, 33, 34 y 35. Sin embargo, hay otros ítems relacionados también con el método que han obtenido respuestas muy diferentes entre las docentes y, además, en algunos casos (cursos de 3 y/o 4 años), las docentes han dejado estos ítems sin contestar. Nos referimos a los ítems 3, 10, 25 y 27. La explicación está en que son ítems que se refieren a conocimientos o habilidades que no tienen o no se trabajan en los niños más pequeños (3 y 4 años).

Los ítems referidos a prácticas situacionales, como el ítem 10: *Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves*, el ítem 16: *Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer*, el ítem 34: *Para aprender a leer y escribir los niños comienzan por identificar globalmente palabras* y el ítem 35: *Para aprender a leer y escribir los niños trabajan con frases completas o pequeños textos*, han sido puntuados por las docentes con altas calificaciones.

Por el contrario, el ítem 19: *Recurro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir*, el ítem 31: *En mi práctica, llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas*, el ítem 32: *Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a reconocer o identificar*

letras del abecedario y el ítem 33: *Para aprender a leer y escribir enseñó a los niños a separar palabras en sílabas*, han sido calificados con puntuaciones muy bajas.

No obstante, se han encontrado algunas discrepancias relativas a otros ítems que reflejan el perfil en el que se sitúa cada docente, pero como son tan pocas, lo único que nos parece realmente importante comentar en este apartado es, precisamente, el bajo grado de desacuerdo (5,13%).

En definitiva, este conjunto de datos demuestra, a nuestro juicio, dos cosas: 1) las docentes se autoposicionan claramente en el perfil de prácticas situacionales; 2) existe un elevado nivel de coherencia en la aplicación del método lectoescritor, probablemente fruto de una buena coordinación entre docentes, de la que hemos sido testigos.

Aún con las contradicciones encontradas, nuestros resultados muestran que las mayores puntuaciones se han obtenido en las dimensiones 2 y 3 de González, Buisán y Sánchez (2009) (*2.Escritura autónoma, aprendizaje situacional* y *3.Uso de emergentes, diversidad de materiales*), lo que nos permite decir que se corresponden con un perfil de prácticas situacionales (ver Tabla 18). Las docentes se autoposicionan claramente en este perfil de prácticas. De aquí se deriva que existe un elevado nivel de coherencia en la aplicación del método lectoescritor, probablemente fruto de una buena coordinación entre docentes, de la que hemos sido testigos.

Si ahora comparamos estos datos de autoposicionamiento contundente en las prácticas situacionales con los encontrados a través de nuestras observaciones, hay que concluir que la coincidencia entre unos y otros no es total. Es verdad que nuestros datos no contradicen por completo lo que manifiestan hacer las docentes, pero sí matizan las autopercepciones que han plasmado en el cuestionario. Lo que queremos decir es que no hemos observado en estas aulas una situación de prácticas situacionales puras, sino mezcladas con rasgos de las multidimensionales e, incluso, de las instruccionales, tal como ha quedado demostrado a lo largo de esta Discusión.

Finalizamos nuestro estudio con el pensamiento de que pueda servir para abrir las puertas a nuevas líneas de investigación en relación a la enseñanza de la lectura y escritura desde los primeros momentos de escolarización, ya que consideramos que el primer curso de EI, puede constituir un gran abanico de posibilidades que consolidará los cimientos de los cursos posteriores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✚ Alegría, J., Carrillo, M y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- ✚ Alonso, M.D., Llamazares, M.T. y Bigas, M. (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños, *Cultura y Educación*, 24(4), 449-460.
- ✚ Barragán, C. y Medina, M.M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *XXI Revista de Educación*, 10, 149-164.
- ✚ Fons, M. y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes, *Cultura y Educación*, 24(4), 401- 412.
- ✚ González, X.A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir, *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- ✚ González J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: C.I.D.E.
- ✚ Ribera, P. y Ríos, I. (1998). La planificación oral de un texto escrito: una experiencia en Infantil, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17, 20-31.
- ✚ Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita, *Cultura y Educación*, 24(4), 435-447.
- ✚ Rodríguez, I. y Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 16(1), 41-45.

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

 Rodríguez, I. y Clemente, L. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 17(2), 327-346.

 Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona: Graó.

 Sánchez-Abchi, V. y Borzone, A.M. (2010). Enseñar a escribir textos. Desde los modelos teóricos a la práctica del aula, *Lectura y Vida*, 31 (1), 40-49

 Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-140

 Varios (1988). *Leer y Escribir (o de cómo avanzar despacio porque tenemos prisa)*. Documento fotocopiado del centro educativo observado.

ANEXOS

ANEXO 1

SISTEMA DE CATEGORÍAS UTILIZADAS POR RÍOS, FERNÁNDEZ y GALLARDO (2012) Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS AGRUPADOS EN CINCO DIMENSIONES (RODRÍGUEZ y CLEMENTE, 2013)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS UTILIZADAS POR RÍOS, FERNÁNDEZ y GALLARDO (2012)

CATEGORÍAS de ANÁLISIS	PRÁCTICAS SITUACIONALES	PRÁCTICAS MULTIDIMENSIONALES	PRÁCTICAS INSTRUCCIONALES
TAREAS	Situaciones de enseñanza complejas y largas	Se usan las tareas del método: cuadernillos, juegos, tarjetas, dictados; y las de escritura de textos funcionales, en las que se usa la lectura y la escritura con una finalidad que trasciende lo escolar	Situaciones simples y lineales. Trabajo sobre conceptos aislados, se detectan sonidos y letras o se unen con flechas conceptos o términos
	Uso de emergentes, trabajo sobre las funciones de los textos, se lee y se escribe con una finalidad, de forma contextualizada, se usa léxico específico, llamada a la relación sonido-grafía para poder cifrar el texto	Se trabajan los textos de forma oral y colectiva y posteriormente se hace una escritura individual	Hay repeticiones como procedimiento de aprendizaje Lectura y escritura: tareas escolares, no con funciones comunicativas
	La corrección del error en la propia producción	Se corrige delante de los niños e instándolos a reflexionar	La corrección del trabajo se hace fuera del proceso de producción de textos
	Relación de los niños con los textos y con los demás niños que propicia la reflexión sobre la producción de carácter metalingüístico		Hay reflexión metasemántica y morfológica
DINÁMICA E INTERACCIÓN	Actividades de interacción,	La maestra, además de trabajar con los	No hay imprevistos ni situaciones que

	participación, adaptación al entorno inmediato	materiales del método de la editorial (cuadernillos y libros), utiliza otras actividades de escritura autónoma y funcional	aparentemente puedan causar desconcierto
	Colaboración e intervención espontánea de los niños	Las situaciones de enseñanza son de diferente dificultad y extensión, unas veces son simples y lineales y otras son más largas y complejas	Participación de los niños a demanda de la maestra, o para solicitar aclaraciones de la tareas
	Interacciones complejas maestra-niños-niños	Interacciones de varias direcciones: niños-maestra-niños-niños	Interacciones unidireccionales: maestra-niños-maestra
CONTENIDOS	Mayor complejidad, mayor reto comunicativo		Se uniformiza la dificultad de la tarea
	Función de la lectura y la escritura	Demandas cerradas en las actividades del método	Las demandas: una sola posibilidad de realización
	Familiaridad con los textos y denominación de aspectos de organización textual	Abiertas en las producciones de textos	
		Lectura de palabras y de textos	Identificación de palabras
	Escritura, identificación de palabras/lectura	Escritura de palabras y textos	Subrayado Escritura de palabras
	Léxico		Caligrafía Léxico, morfología nominal
MATERIALES		Nombres y valor sonoro de las letras	Nombres y valor sonoro de las letras
	Papel, lápices, gomas de borrar, pizarra, colores, materiales de uso diario	Cuadernos de ejercicios, tarjetas, papel, lápices, colores, gomas de borrar, pizarra	Cuaderno de ejercicios, lápices, colores

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS UTILIZADAS POR RODRÍGUEZ y CLEMENTE (2013)

DIMENSIÓN 1 - FUNCIONES DEL LENGUAJE ESCRITO	
1.1. Comunicarse con otros	1.1.1. Comunicarse por escrito con otros
	1.1.2. Leer para otros
1.2. Leer por placer	1.2.1. Narrar textos
	1.2.2. Crear textos de forma oral y escrita
1.3. Obtener conocimiento e información	1.3.1. Adquirir conocimientos
	1.3.2. Seguir instrucciones
	1.3.3. Recordar (notas)
DIMENSIÓN 2 - EL LENGUAJE ESCRITO COMO SISTEMA DE REPRESENTACIÓN	
2.1. Juego simbólico	2.1.1. Mimo
	2.1.2. Representaciones teatrales
	2.1.3. Juego de roles en rincones
	2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos
2.2. Dibujo	2.2.1. Expresar a través de imágenes
	2.2.2. Leer e interpretar imágenes
2.3. Lenguaje oral	2.3.1. Desarrollo léxico-semántico
	2.3.2. Desarrollo morfosintáctico
	2.3.3. Desarrollo fonético
DIMENSIÓN 3 - LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO	
3.1. Habilidades metalingüísticas	3.1.1. Conciencia léxica
	3.1.2. Conciencia silábica
	3.1.3. Conciencia fonológica
3.2. Enseñanza explícita del código	3.2.1. Enseñar el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema
	3.2.2. Enseñar las letras
	3.2.3. Enseñar a formar sílabas
	3.2.4. Enseñar frases
	3.2.5. Enseñar textos
DIMENSIÓN 4 - COMPRENSIÓN TEXTUAL	
4.1. Activar conocimientos previos	
4.2. Interpretación del texto	4.2.1. En el nivel de la microestructura
	4.2.2. En el nivel de la macroestructura
	4.2.3. Conocimiento sobre textos
4.3. Procesos de autorregulación	4.3.1. Planificar
	4.3.2. Supervisar las dificultades durante la lectura
	4.3.3. Evaluar lo comprendido
DIMENSIÓN 5 - GRAFOMOTRICIDAD	
5.1. Dominar la presión necesaria para el trazo	
5.2. Aprender la direccionalidad del trazo	
5.3. Ejercitar el trazado de las letras	

ANEXO II

TRANSCRIPCIONES DE *NOTICIA* Y *AD/TL* EN LAS TRES AULAS

- M: Maestra
- N: Niño/a
- Ns: niños/as

NOTICIA: 3 AÑOS. MIÉRCOLES 5 DE MARZO

Nos juntamos las dos clases para recordar lo que hicimos en Carnaval y escribir la Noticia.

M: A ver chicos, quien sabe por qué hemos venido hoy aquí, a la clase de Aiora?

N: para escribir lo de Carnaval

M: Para escribir la noticia de Carnaval, y qué hicimos en Carnaval

(Algunos niños dicen algunos juegos que recuerdan)

M: ¿A qué jugamos? A ver voy a escribir todos los juegos que hicimos. (De uno en uno y levantando la mano para hablar, van diciendo juegos y hace una lista con todos los juegos que los cursos de la ESO prepararon para los niños de infantil en Carnaval. La lista queda así:)

- La alfombra mágica
- Puzles
- Pescamos peces
- Tirar al malo
- Lanzamiento de bolas
- Carreras de sacos
- Cine
- Claqué
- El espía
- Magia
- Danza
- Caza
- Sardina Marina.

M: ¿Cómo podemos resumir todo esto? ¿Creéis que si escribimos todo esto en nuestra hoja podemos terminar la tarea para mañana?

Todos: Nooo

M: ¿entonces, cómo podemos resumirlo? ¿Qué palabra podemos usar en vez de decir todo esto?

N: ¡juegos!

M: Vale, pues podemos decir (va escribiendo) En Carnaval hicimos muchos juegos
(Murmullo)

N: y nos disfrazamos

M: Ay si Martín, qué mas hicimos, a ver cuéntanos

N: Nos disfrazamos

M: ¿De qué te disfrazaste?

N: del Rey León

M: Pues entonces que tengo que escribir que nos disfrazamos de Rey León y de Baloo ¿no?

Ns: Sii

M: A ver, (lee) hicimos muchos juegos, que os parece si pongo y desfilamos disfrazados de "Baloo" y de "Simba".

Ns: Sii

M: A ver vamos a leer a ver cómo nos ha quedado, a ver qué os parece. En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de "Baloo" y de "Simba". ¿Os gusta así la noticia?

Todos: Siii

M: Pues a ver vamos a leer la noticia todos, mira mira, vamos a leerlo a ver cremallera, dos vueltitas, ojos como platos, nariz larga larga como el palo de una escoba y orejas bien despejadas

T: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”.

Mientras leen Aiora interrumpe para corregir a Martina que ha escrito “Boly” en vez de “Baloo”

A: Boly, si Boly, Martina que no es Boly que es Balloo,

M: Pues yo lo he visto así escrito por ahí eh, ¿cómo se escribe con W?

A: te estás confundiendo con Mogly, se escribe B-A-L-L-O

Yo: ¿con una O? Yo creo que se escribe con dos Os

Aiora sale a comprobar cómo se escribe

Mientras Martina vuelve a leerlo con todo el grupo.

M: ahora lo va a leer el libro de la selva solo

El grupo del libro de la selva lee: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”.

Venga otra vez a ver:

T: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”.

M: Lo has escrito ya Aio?

A: Si pero lo has escrito mal, se escribe....

Yo: ¿una L y dos O?

A: Si

M: las dos O salían por algún sitio (se ríe) ¿lo has mirado bien?

A: Si

M: (Corrige “Baloo” por “Boly”) A ver, ahora vamos a leerlo todos a la vez

T: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”.

M: A ver otra vez, alto y claro que vamos a ir ya a hacer la noticia

T: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”.

M: Ahora lo va a leer solamente... (Va señalando a varios niños para que la lean de manera individual y estos la van repitiendo con su ayuda.)

Ahora la vamos a leer todos como gigantes

Todos imitando la voz de gigantes leen: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”.

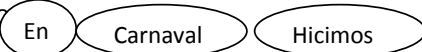
Ahora vamos a ser mariposas.

La repiten como mariposas y después como enanitos.

M: Venga nos volvemos a sentar chicos (pone orden)

Mientras Aiora va a hacer fotocopias para todos, como ya se saben la noticia de memoria, Martina va rodeando algunas palabras de la noticia y las vamos leyendo (no es común que lo hagan con 3 años, es la primera vez que lo hacen y al principio cuesta un poco)

Va rodeando



En Carnaval Hicimos

¿Dónde pone carnaval?

¿Dónde que pone hicimos?

¿Dónde pone en?

Poco a poco los niños van reconociendo primero las palabras que se repiten

M: Fijaos aquí pone “de”, entonces aquí que pone

Ns: “de”

M: dé, dé también, ¿y aquí que pone?

Ns: Sin que nadie se lo diga dicen “Baloo”

M: Baloo, muy bien ¿y aquí que pone?

N: Simba

M: No

N: grita “y”

M: “Y”, pone “y” ¡qué bien! Y esta ¿qué pone?

Ns: van diciendo palabras al azar

M: No, mirad, se escribía igual que esta (señala la otra “de”) se escribe como la de domingo y luego tiene un lacito pequeño

-Silencio-

M: pone “de”

Todos: de, de

M: y esta es “de” también, ¿a que sí Juan? Mirad se escribe como la de domingo y luego tiene un lacito pequeño. Y ¿aquí qué pone?

Ns: ¡Simba!

M: Simba, ay qué bien, de verdad, ¿habéis visto cómo sabéis leer? Voy a intentarlo otra vez antes de que venga Aiora a ver, 1, 2 y 3 ¿que pone aquí?

Ns: Simba

M: ¿Y aquí qué pone?

Ns: dicen varias cosas: Baloo, de

M: ¿quién lo ha dicho? “de” Muy bien Miguel.

M: Y esto ¿que pone?

Ns: y

M: Y esto ¿que pone?

Ns: Baloo

M: Y esto ¿que pone?

Ns: En

M: En, en, en, muy bien, y e ¿esto?

Ns: Carnaval

M: ¿Y esto?

Ns: hicimos

M: ¿Y esto?

Ns: Noticia

M: Bueno, ¿habéis visto cómo sabéis leer? Bueno yo estoy alucinada alucinada

Los niños van leyendo las diferentes palabras que aleatoriamente les va señalando Martina

M: A ver ahora lo vamos a leer todo otra vez, todo todo, la última vez, venga

T: En Carnaval hicimos muchos juegos y desfilamos disfrazados de “Baloo” y de “Simba”.

M: Bueno pues mirad, ahora cogemos nuestra hojita y con una pintura repasamos toda la noticia así, despacito, mira: tres palitos, redondelito... (En vez de nombrar las letras las definimos por su forma) con cuidadito ¿vale? Y después por detrás, cogemos la pintura negra y hacemos el dibujo (ella hace el suyo en la pizarra de modelo)

NOTICIA: PRODUCCION DE LOS NIÑOS (1h)

A continuación los niños se van sentando en sus mesas (cada niño en la mesa del color que le corresponda) y se le reparte a cada uno su hoja con el texto escrito y su nombre. Cada niño repasa las letras escritas con una pintura de color y hacen el dibujo por detrás de la hoja, primero el contorno en negro para que los adultos podamos identificar las diferentes formas que ha representado y después se rellena con colores

Cuando terminan, cada niño va donde la docente para leer la tarea completa (nombre, fecha y la Noticia) antes de guardarlo en su casillero.

AYER DOMINGO: 3 AÑOS. LUNES 19 DE MAYO

(9-9.30) Rutinas de iniciación a la clase: Calendario y recuento de niños.

9.30-11 Ayer Domingo:

(9.30-10.10): PRODUCCIÓN COLECTIVA

La docente pone al lado suyo una silla y va llamando de forma individual a diferentes niños (según si se portan bien o no, les dice) para que se sienten con ella en esa silla y vayan contando a sus compañeros qué hicieron ayer domingo.

(La docente me explica que la silla tiene diferentes connotaciones, con ella se pretende dar importancia al niño que está hablando y que los demás le presten atención. A los niños de 3 años les cuesta bastante estar escuchando largo rato seguido, y la silla es una forma de estimular dicha atención).

Por otro lado, las sensaciones que muestran los niños frente a esa silla también son muy dispares, a algunos les crea ansiedad y cuando se sientan en ella dicen frases cortas y en voz muy baja, a otros les gusta más y se sienten protagonistas de la historia que están contando, otros, aunque aparentemente extrovertidos rechazan sentarse en la silla y prefieren hablar desde el corro...

En cuanto a las declaraciones que hacen los niños de 3 años son más escuetas que las que surgen en 5 años, y aunque en ambos casos la docente les motiva a hablar con preguntas para que se extiendan en lo que cuentan, el curso de 3 años se limita a recuerdos cortos, que pueden corresponderse o no con el recuerdo específico de lo que se les pide (lo que hicieron ayer domingo) que a veces corresponde con el recuerdo de alguna vivencia de otro día, en ocasiones, cuando no se acuerdan, suelen repetir las frases que dice otro compañero.

- ➔ Observación: un niño está sentado de cuclillas y en silencio y la docente le dice que salga a la silla; el compañero que tiene al lado y que tenía la mano levantada para salir a hablar lo observa y de inmediato imita su postura para ver si le sacan después a él.

La docente coge una hoja de ayer domingo, la que después entregará a los niños, en la que se indica: el nombre de cada niño/a, la fecha y la frase: Ayer domingo... y comienza a dar una explicación de la tarea:

M: Mirad una cosa, ¿sabéis lo que hice yo ayer domingo? Os lo voy a dibujar y todo, ayer domingo estuve en casa de mi abuela, que tiene un perro que se llama Quimi, y que es así de chiquitín, y tiene el pelo blanco y así (dibuja en la pizarra) y tiene dos ojitos pequeñitos así (describe al perro mientras le va dibujando)

N: Qué tonto

N. Rodrigo dice que tu perro es tonto

M: Bueno, para mí no es tonto, para mí es el mejor perro del mundo, y por qué es tonto Rodri? No le conoces de nada y ¿dices que es tonto? ¿Por qué?

(Pone silencio en la clase)

M: Bueno mirad, y sabéis lo que hice ayer con Quimi? Cogí las tijeras e hice ¡chas! ¡Chas! ¡Chas! (gesticula como si le estuviese cortando el pelo) y le dije a Quimi, pero Quimi! ¡Si te has quedado muy feo! Nunca hagáis eso, nunca cojáis unas tijeras y le cortéis el pelo a vuestro perro, y se quedó con el pelo cortado así, con unas partes más largas, con otras más cortas... (dibuja en la pizarra)

Bueno a ver, ¿quién va a ser el profe hoy? Naroba, sal que hoy vas a ser tú la profe.

(Pega la hoja en la pizarra y pregunta a la niña:) ¿qué hago?

N: Repasar

M: repaso el nombre, la fecha y A.D. y después de repasar A.D qué hago

N. lo escribes con lápiz

M: escribo con lápiz por debajo, a ver escribo debajo el nombre, la fecha y A.D.

A ver, he escrito por debajo con lápiz mi nombre, la fecha y A.D. y ahora ¿qué hago? Oye, a ver, ¡que no me estáis escuchando y yo os he escuchado a todos! Y ¡yo también soy muy importante igual que todos vosotros! A ver, ya he hecho mi dibujo con la pintura negra, y ahora cojo diferentes colores y pinto con cuidado mi dibujito. Oye, ¿hay que pintarlo mal?

Ns: Noo

M: no, hay que pintarlo con cariño, con dulzura, con amor, ¿verdad? Bueno, pues ya está, ¡mirad cómo me ha quedado el dibujo! Ah! Y después de acabar el dibujo, vais

donde la profe Tamara o donde la profe Paula para que os escriban lo que habéis hecho A.D.

(9.30-10.08)

10.08-11: PRODUCCIÓN INDIVIDUAL

Se le reparte a cada niño su hoja con su nombre, la fecha y la frase Ayer domingo...)

Repasan el escrito con una pintura de color, a continuación cogen el lápiz y “copian” debajo lo que han repasado: el nombre, la fecha y la frase Ayer domingo...)

Por debajo de la frase Ayer domingo... hacen el dibujo de lo que hicieron ayer domingo. Los dibujos que hacen los niños de 3 años suelen ser bastante parecidos, un suelo, la figura humana..., pero aunque no utilicen un repertorio muy amplio de formas, pueden representar cualquier cosa que se les ocurra con ese repertorio (un rectángulo para dibujar un tiburón...)

- ➔ A las 10. 20 la clase se desdobra en 2, unos se quedan terminando la tarea de ayer domingo y otros suben a dinámica.
- ➔ Poco antes del recreo, cuando bajan los de dinámica, una niña de las que había subido me enseña su hoja y me dice, ¡es que no me acuerdo de lo que iba a dibujar! La pregunté ¿y qué hiciste ayer domingo? A lo que me responde, no sé, es que ya no me acuerdo de lo que iba a dibujar.

Los niños de 3 años no hacen una representación precisa, algunas veces, (aunque no muchas) dibujan lo que recuerdan del domingo, pero en otros casos dibujan lo que recuerdan de alguna experiencia vivida, coincida o no con lo que hicieron el día anterior.

Después de hacer su dibujo, primero la silueta con la pintura negra y después el relleno a color, van de forma individual (según vayan terminando) donde la docente para que les escriba por detrás de la hoja, el texto que cada niño le vaya dictando sobre lo que hicieron ayer domingo. En letra más grande de lo habitual, la docente les escribe a cada uno su texto y el/la niño/a sólo lo repasa con una pintura de color. Cuando terminan, cada niño vuelve donde la docente para leer la tarea completa (nombre, fecha, Ayer domingo... y el texto de detrás) antes de guardarlo en su casillero.

TEXTO LIBRE: 4 AÑOS. LUNES 14 DE ABRIL

CALENDARIO Y RECuento DE NIÑOS 9.10 - 9.20

9.20-11 TEXTO LIBRE

(9.20-9.31)M: ¿Os acordáis de esta hojita?

Ns. Sii

M: Los que estáis aquí poneos ahí, los demás todos quietos y quietas (para cambiar el círculo por un semicírculo de manera que todos puedan mirar para la pizarra) ¿Os acordáis de esta hojita?

N: Sii, retahílas

M: no, no

N: retahílas

M: no, no

Ns: Libro, hablan a la vez

M: Si, texto....

N: ¡libre!

M: Texto...

Ns: ¡libre!

M: pone silencio. El texto libre, es algo que yo, que tu, que tu, que tu, que tu, que todos, nos inventamos, por ejemplo.... Había una vez

N: ¡Un niño!

M: un niño

Ns: empiezan a dar ideas

M: un niño, que estaba jugando al fútbol con

Ns: empiezan a dar ideas

M: una princesa. Había una vez un niño, que estaba jugando al fútbol con una princesa, por ejemplo.

Ns: hablan a la vez

M: Ssss, mirad lo que dice Elsa

Elsa: que tienes que hacer el césped

M: Claro, si yo digo "había una vez un niño, que estaba jugando al fútbol con una princesa" ¿qué tengo que dibujar?

Ns: Una princesa, el césped

M: el césped, o puedo dibujar el campo de fútbol, aquí una portería, aquí la otra portería ¿no?

N: por si se rompe una, tienes otra

N: si

N: qué bonito Marta

M: Aquí el centro, aquí el área aquí otro área, aquí el balón, aquí el niño corriendo, mira como corre, aquí la princesa, con su capa

Ns: Ohh, ¡bien!

N: Entonces, mirad, a ver, yo voy a tener esta hoja, os vamos a dar esta hoja, y va a poner aquí lunes, ¿qué falta aquí? El día, tenemos que poner 14 ¿vale?

Ns: vale

M: y aquí escribimos texto libre por abajo. Yo cuando me dan esta hoja me pongo así (se lleva los dedos índice y corazón a la cabeza de forma que simule que se está concentrando para pensar) y no dibujo lo primero que se me ocurre, tengo que decir, a ver... me voy a inventar una historia... había una vez un zapato (se ríen los niños)...mmm que andaba solo (risas)

Ah! Esa es mi historia, entonces yo, voy a dibujar aquí un dinosaurio

Todos: Noooo

M: voy a dibujar.... ¡Un árbol!

Todos: Nooooo

M: ¿Qué tengo que dibujar?

Ns: ¡un zapato!

M: ¡un zapato! dice Daniela un zapato que anda solo, claro cada uno se inventa su historia, puede ser una historia rara, rarísima, había una vez... un niños a una nariz pegada (risas), por ejemplo o había una vez... un gato sin ojos (risas) o había una vez... una camiseta de rayas (risas) cada uno puede poner, ssss, ¡Isma!, entonces, importante, por aquí, ¿Qué hacemos?

Ns: el dibujo

(va preguntando a varios niños)

M: vale, entonces por aquí hago el texto no ¿no?

Ns: nooo

M: no, ¿qué hacemos?

Ns: el dibujo

M: ¿y por aquí? (le da la vuelta a la hoja)

Ns: el texto

M: Vale, pero lo hago por aquí abajo el texto ¿no?

Ns: Nooooo, por arriba

M: por arriba, Isma, no te estás enterando, y luego igual no lo haces bien, aviso Isma, por donde hay que hacer el texto, por arriba de la línea. Vamos a escribir el texto nosotros mismos y nosotras mismas, cada uno escribirá su texto, y alguno dirá... yo no sé escribir....ah, pues te lo inventas, lo que sepas, cada uno lo que pueda, erase una vez.... Lo que hemos dicho. No vale copiarme, las historias que hemos dicho son mías, cuando recibáis la hoja, Gael, qué tienes que hacer?

Ns: pensar

M: pensar, antes de coger la pintura, pensamos, pensamos nuestra historia ahora podéis ir pensando, a ver cada uno la suya, una historia que tiene que tener a ver, un ...personaje o un objeto, y una acción, algo que hacen

N: o un animal

M: o un animal, una persona o un objeto y qué es lo que está haciendo

Ns: hablan de sus ideas

M: algo que no sea de princesas también puede ser Sofía, las princesas nos gustan mucho pero hay algo más que princesas en esta vida

N: y reyes

M: y reyes también hay, mira Sofía está pensando mucho, ¿verdad? Porque quiere que le salga una historia súper chula, y luego ponemos aquí el nombre, nuestro nombre, el día, el dibujo y por encima de la línea, por encima, el texto, por encima, porque por aquí abajo lo escribimos nosotras, ¿vale? De la línea para arriba el texto que escribáis vosotros, y por aquí el dibujo, yo creo que lo hemos explicado

N: y si acertáis, ponéis el nombre y si acertáis la historia le dais una pegatina

M: ¿le doy una pegatina? ¿y de dónde la saco? ¿tienes tu pegatinas?

N: tiene una

M: Ahh que tenías una tú por ahí!, no al que lo acierte... le damos un beso

N: ¡Tóma!

Una cosa más voy a decir, trabajamos en silencio, y los que colocan el material tienen que hacerlo también en silencio

(9.31-11) (se sientan cada uno en su silla, los encargados de material reparten las pinturas, les repartimos las pinturas y comienzan a pensar y a trabajar.)

NOTICIA: 4 AÑOS: MIÉRCOLES 14 DE MAYO

Se reúnen las dos clases de 4 años en clase de Maes el docente de 4 años de la otra clase, porque van a escribir la noticia de cuando fueron a Liérganes en tren.

(Normalmente esta dinámica la da Maes)

M: ¿Qué hicimos el vienes? ¿alguien se acuerda?

Ns: van dando sus ideas y sus opiniones todos a la vez.

M: (Va ligando los acontecimientos que relatan los niños) Llegamos al colegio, cogimos un autobús- el autobús nos llevó a Liérganes. Cuando llegamos a la estación de tren que número era nuestro tren?

Ns: el 9!

M: os fijasteis además a qué hora salía?

Ns: (van diciendo horas)

N: 10.15!!

M: Vale, a las 10.15. A las 10.15 cogimos el tren número 9 que nos llevó a Liérganes, vale, y cuando llegamos a Liérganes qué hicimos?

Ns: van diciendo diferentes cosas y se va formando un diálogo Maes va recogiendo las ideas pero no escribe nada de momento.

N: Cruzamos dos puentes

N: Si, y uno tenía una cosa que estaba rota

N: Y Laura se rompió el brazo, si porque Germán la empujó y se calló encima si, y entonces se rompió el brazo.

La conversación se va desvinculando de la noticia, Maes espera que terminen de hablar, pero luego vuelve a retomar la noticia.

M: Si chicos, pasaron muchas cosas, pero creéis que podemos meter todo esto que nos estáis contando en la noticia?

Ns: nooo

M: ¿pues cómo lo hacemos? Tendremos que ir resumiendo no, qué cosas, de todo lo que habéis dicho podemos poner en la noticia y cuáles no?

Ns: hablan a la vez

M: a ver, que Juan encontró dos piedras es importante como para escribirlo en la noticia?

Ns: no, pero podemos poner si queréis que jugamos con piedras, (el docente va escribiendo lo más relevante que van diciendo los niños, pero aún así la noticia queda demasiado larga) fijaos, todo esto es todas esas cosas que me habéis dicho, qué os parece? Es un poco largo para escribirlo todo no? A ver, lo podemos resumir todavía más?

Ns: sii

M: venga, a ver, cómo lo podríamos escribir?

Ns: van diciendo ideas

M:a ver hemos dicho (va diciendo todas las ideas que habían ido sacando los niños)

Finalmente la noticia queda así:

Noticia

El viernes

Fuimos a Liérganes en tren,

Vimos al Hombre Pez

Y cruzamos dos puentes

M: Bueno, la noticia entonces nos queda así no? A ver, vamos a leerla(noticia) estamos todos de acuerdo?

Ns: sii

M: vale, a ver, y cuántas palabras podéis contar en esta noticia

Ns: dicen números

M: A ver, vamos a contarlas todos (va haciendo el pictograma de algunas palabras para facilitar la lectura a medida que van leyendo y contando palabras)

Valeee, han salido al final cuántas palabras?

Ns:16

M: 16, vale ahora vamos a leerlo más bajito más bajito (va bajando la voz hasta que al final queda un hilillo y lo repiten todos susurrando)Ssss (mantiene el silencio y comienzan a leer la noticia totalmente en silencio mientras va marcando el ritmo de lectura dando un golpe con el rotulador en la pizarra debajo de cada palabra. Cuando terminan dan un aplauso .

Va la ulti!, la ultima igual de en silencio, ssss, boca cerrada, boca cerradísima ya... (comienza a repetir el mismo procedimiento, sin embargo esta vez algunos niños dan una palmada a medida que el docente golpea con el rotulador en la pizarra y vuelven a aplaudir todos al final cuando terminan) vale, queréis hacer una con palmas para finalizar?

Ns: siii

M: venga, una, dos y tres (van leyendo y dando una palmada con cada palabra que leen, el docente también acompaña)

M: Vale, cuántas palmas hemos dado

Ns: dicen números

M: noo, cuántas palabras había

N: 16

M: Valeee, pues ¿cuántas palmadas hemos dado?

N: 16

PRODUCCIÓN DE LOS NIÑOS

A continuación los niños se van sentando y se le reparte a cada uno su hoja con el texto escrito y la fecha. Cada niño escribe su nombre a lápiz (algunos ya lo saben escribir de memoria y otros necesitan de una etiqueta para copiarlo) repasa las letras escritas con una pintura de color y posteriormente vuelven a copiarlo todo debajo en lápiz; finalmente, dan la vuelta a la hoja y cada uno hace su dibujo de la noticia, primero el contorno en negro para que los adultos podamos identificar las diferentes formas que ha representado y después se rellena con colores.

NOTICIA: 5 AÑOS. VIERNES 9 DE MAYO

(Antes de que las dos clases se junten, empezamos a adelantar lo que vamos a hacer ese día, comentar que el miércoles pasado fuimos todos a la biblioteca, recordar las actividades que se hicieron, las personas que estuvimos, cómo fuimos hasta allí, dónde estaba situada la biblioteca...)

9.45-10.10: 1h 25'

M: Cuando nos reunimos todos, ¿por qué es?

Ns: Porque vamos a hacer la noticia

M: bueno pues vamos a empezar a hacer la noticia, ¿quién se acuerda qué es lo que hicimos? Que levante la mano. Paula.

N: nos habían leído un cuento, (otros niños hablan)

M. fuimos dando un paseo ¿hasta dónde?

N: Hasta la biblioteca

M: y ¿dónde está la biblioteca?

Ns: en un pueblo

M: en un pueblo, ¿cómo se llama ese pueblo?

Ns: San Román

M: San Román. Fuimos dando un paseo hasta San Román y allí está la biblioteca. Y ¿quién lleva la biblioteca de San Román? ¿Os acordáis de quién fue la señora que nos atendió?

Ns: Asun!

M: Asun!, que nos vino a buscar y fuimos dando un paseo con ella hasta la biblioteca. Y una vez que entramos, ¿qué hicimos?

Ns: nos sentamos

N: por equipos

M: nos sentamos por equipos, cogimos un cojín y nos dijo Asun, ahora tenemos que....

N: escuchar

M: escuchar, y por qué, ¿qué hizo Asun?

N: Leer un libro

M: Leer libros, porque en una biblioteca ¿qué hay Elena?

Ns: libros

M: Había muchos libros y muchos...

Ns: ¡Cuentos!

N: Aidé tiene una pregunta

N: que nos había leído un cuento de la vaca que puso un huevo, y también hicimos nosotros un quitapenas.

M2 (la otra docente): pero qué pasó con tu quitapenas, cuéntaselo a Mar.

N: pues que es que le puse en la cama y se lo dije pero no me pasó nada

M: ¿no te ha funcionado?

M2: En cambio a Paula B., si la ha funcionado.

M: ¿Pero te fuiste a la cama con muchas penas? Igual es que no tenías penas y el quitapenas estaba tranquilo.

N: no, tenía 3

M: tenías 3 penas, y ¿con cuántas te levantaste? Con 3, con 2, con 1 o con ninguna

-Silencio-

M: ¿con las 3 penas te levantaste?

N2 (otro niño): claro es que, si solo es un palo con pelo y con aros y con boca, ahh, no sé qué magia tendrá

M: Pues tiene la magia de la imaginación.

N3: ¡claro a mi me ha funcionado!

M: tu cuando tienes un muñeco pequeño y le haces volar, el muñeco no está volando, vuela porque tú te estás imaginando que vuela, y esto pasa con el quitapenas, hay que imaginarse, en la imaginación todo vale, entonces tu quitapenas, le tienes que dar el valor de que quite las penas, claro que es un palo que le hemos construido, pero le hemos dado el valor de quitar las penas, y a veces las penas pues cuesta un poco quitarlas, pero seguro que te está funcionando

N4: ¡yo me las he quitado!

N5: YO TAMBIÉN

M: pues entonces a ellos si les está sirviendo, pero bueno, a lo mejor tienes que quitar las penas de otra forma, a lo mejor pues llevando un peluche que pones al lado tuyo y le abrazas. A todos no nos sirven las mismas cosas, eso es verdad, pero bueno, no nos vamos a desviar, vale. ¿Por qué hicimos un quitapenas?

Ns: un quitapenas, un quitasueños es una cosa redonda

M: eso es un atrapasueños, pero Asun nos contó una historia y nos habló de un quitapenas, ¿os acordáis? ¿qué historia contó?

N: que un niño tenía miedo a todo.

N: pues que a un niño le daba miedo dormir en una casa sin su mamá y sin su papá

M: Y ¿qué pasó?

N: pues que un día se fue a casa de la abuela y había una cama muy alta y tenía miedo y la abuela le dio unos muñecos que, porque ella también tenía miedo de pequeña y le dio unos muñecos para que no tuviera miedo

N: y también había un cuadro gigante que le asustaba

N: de su abuelo

N: y era una casa antigua

M: muy bien, nos contó la historia Asun, luego qué hizo, cogió un cuento y os le leyó, ¿os acordáis del cuento?

N: Leyó no, leeyó

M: lo leyó, ¿cómo lo tengo que decir?

N: Leer

Yo: ¡lo ha dicho bien!

M: ¡es que tengo unas académicas de la lengua! La última discusión ha sido ayer que si alcohol tiene h intercalada pero que dónde hay que intercalarla, casi que me resultaba hasta difícil explicarles lo de la "h" intercalada. Bueno, qué cuento OS LEYÓ Asun?

N: ¡lee!

M: Pero es pasado, no lo está leyendo ahora ni lo va a leer, es pasado. ¿qué cuento fue? ¿quién se acuerda?

N: la de la vaca que puso un huevo

M: Vale, gracias Tristán, la vaca que puso un huevo. ¿cómo era el huevo? ¿quién se acuerda?

Ns: con manchas negras

M: Bueno, pues lo vamos a escribir, todo eso que habéis contado lo vamos a escribir. ¿qué es lo primero que pongo?

Ns: ¡NOTICIA!

M: Vale, pues escribo, noticia, y me vais diciendo. ¿Cuándo fuimos a la biblioteca?

Ns: ayer

M: No

Ns: antes de ayer

M: antes de ayer, y ayer fue jueves y antes de ayer fue...

Ns: miércoles.

M: vale, entonces podemos empezar con el día que fuimos ¿no?, (va escribiendo) el miércoles,

N: hicimos una salida

M: ¿a dónde fuimos?

Ns: a la biblioteca

M: va escribiendo

N: de San Roman

M (escribe): el miércoles fuimos a la biblioteca de San Román. ¿Leímos cuentos? ¿Qué ponemos?

N: si, leímos cuentos.

M: ¿leímos cuentos nosotros, nos leyó Asun cuentos? ¿Qué ponemos?

Ns: Asun, nos leyó Asun cuentos

M: (escribe nos leyó Asun cuentos). Mirad cómo se escribe leyó. Y ¿qué más hicimos?

N: y hicimos un quitapenas.

M: y hicimos un quitapenas, mirad, aquí habría que escribir y hicimos, un quitapenas; pero cuando... (escribe: e hicimos un quitapenas) voy a leer la noticia:

“El miércoles fuimos a la biblioteca de San Román, nos leyó Asun cuentos, he hicimos un quita-penas.”

M: Mirad, ¿os suena esto un poco raro? E hicimos,

Ns: si

M: es que normalmente aquí hubiéramos puesto la “y” pero cuando se oye igual y hicimos, que suena como otra “y”, no podemos decir y hicimos, porque se repite, ¿veis que suena igual, que hay como una pequeña rima? Pues cuando hay esa pequeña rima no podemos poner la y, tenemos que poner la e: e hicimos un quitapenas, por eso pongo aquí el lazo pequeño (se refiere a la “e”) aunque os pueda sorprender, porque si yo lo leo suena igual, entonces como suena igual hay que ponerlo diferente

N: Si porque si no queda un poco mal.

M: Es una norma que se inventaron unos que escribían mucho y eso lo tenemos que seguir así. Bueno la vais a leer ahora vosotros.

Todos: “El miércoles fuimos a la biblioteca de San Román, nos leyó Asun cuentos, he hicimos un quita-penas.”

M: ¿Cuántas filas tiene esta noticia?

N: 5

Ns: 6

M: No vamos a contar noticia. (cuenta las filas y salen 5)

N: y el nombre sería...

M: No hay nombre, que no es texto. ¿cuántas palabras tiene este texto? Lo contamos en la cabeza.

Ns: ¡18!

M: contamos con el círculo (el cálculo da 18) vale, muy bien

Ellos solos cuentan quita-penas como una sola palabra, menos una niña que después de contar todos juntos dice que hay 19 palabras.

M: Es que esta es una palabra que va unida con este guión, (quita-penas) si queréis lo puedo escribir también así (quitapenas) si os resulta más fácil, pero va a ser una palabra de esas que llamamos casi palabrotas, porque es así de grande.

Muy bien, hemos dicho que son 18 palabras verdad ¿pues vamos a hacer 18 palmas con cada palabra de acuerdo? Y leemos:

(Leen la noticia parando en cada palabra y dando una palmada)

M: ¡Fenomenal! ¿Cómo podemos leerlo ahora?

Ns: como enanitos, como zombis...

M: Vamos a leerlo como gigantes venga

(leen la noticia en voz muy alta)

M: bien bien bien, es una noticia con muchos trucos eh? Nos sentamos, ¿cómo más la podemos leer?

Ns: murmullo

M: bueno, de este texto, ¿qué palabras se pueden dibujar? Vamos a rodear

Ns: van diciendo los distintos nombres

M: pero mirad, cuando buscamos una palabra para dibujar, empezamos por las primeras filas, ¿vale? No vamos a buscar al turututú

N: ¡Biblioteca!

M: ¡Biblioteca! y dibujo aquí la biblioteca (va describiendo a medida que va dibujando la biblioteca)

Otra palabra que podamos dibujar

N: ¡cuentos!

M: ¡cuentos! (Dibuja cuentos)

N: a Asun, podemos dibujar a Asun.

(Al final quedan rodeadas y dibujadas las palabras Biblioteca, Asun, cuentos y quitapenas)-FOTO-

Después volvemos a leer pero en vez de señalar las palabras, señala a los dibujos.

PRODUCCIÓN DE LOS NIÑOS. (50')

Se escribe la noticia en la otra pizarra de la clase, de manera que según la posición de cada niño en la silla, puedan mirar a una u otra indistintamente.

Una vez copiada de forma doble, es decir, en las dos pizarras, la noticia, se le reparte a cada niño un folio en blanco.

Cada niño escribe en la parte superior izquierda de este su nombre, en la superior derecha la fecha y centrado pero justo debajo del nombre y la fecha copian la Noticia de la pizarra.

Posteriormente, por la parte de atrás de la hoja hacen el dibujo pertinente.

AYER DOMINGO: 5 AÑOS LUNES 12 DE MAYO

La docente saca a una alumna a la pizarra para que escriba la fecha, (en español y en inglés)

M: Ahora sabrías escribir Ayer Domingo como hace Mabel? Eso nos va a costar, porque claro, no lo tenemos escrito. La va orientando mientras lo escribe:

Ayerrr, la “erre”.

Do do, domingo

Me explica la docente que normalmente lo escribe ella en la pizarra, pero esta vez, como yo le pedía hacer un ayer domingo creyó oportuno que saliera una niña.

Mientras la niña dibujaba, cada niño comentaba en el corro lo que había hecho el/ella el día de “Ayer domingo”.

PRODUCCIÓN DEL NIÑO

Se le reparte a cada niño/a un folio en blanco. Se escribe en las dos pizarras ayer domingo para que puedan copiarlo de la pizarra que mejor les venga según su posición.

Cada niño/a escribe su nombre, la fecha y debajo Ayer domingo...

Debajo hacen el dibujo de lo que cada uno hizo el domingo. Cuando terminan el dibujo, dan la vuelta a la hoja, dibujan una línea horizontal en la parte superior y escriben ellos como saben/pueden el texto que quieren comunicar. A medida que van terminando, se van acercando a la mesa del docente, donde les escribimos a cada uno/a en un papelito aparte, lo que cada uno nos cuente que hizo el domingo. Con ese papelito van a su sitio, lo copian por detrás, y cuando la docente da el visto bueno, recortan el texto separando cada palabrita, después, meten las palabras de su texto ya recortadas en una caja que tiene cada uno, la agitan y, ayudándose del texto que ya habían escrito, vuelven a colocar las palabras al lado de su escrito para que éste vuelva a tener el significado que tenía al principio.

ANEXO III

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS PROPUESTO A LAS DOCENTES

Los primeros 23 ítems se corresponden con los del cuestionario propuesto por González, Buisán y Sánchez (2009), y los 14 restantes fueron creados por nosotras a partir de Rodríguez y Clemente (2013)

Puntuamos 5 categorías dependiendo de la frecuencia con las que cada docente realizara cada ítem en su aula.

1. Nunca
2. A veces
3. Con frecuencia
4. Casi siempre
5. Siempre

	N U N C A	A V E C E S	CON FRE- CUEN CIA	CAS I SIE MP RE	S I E M P R E
1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos					
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula					
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen					

4. En el centro donde trabajo, los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.					
5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños					
6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso					
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido					
8. Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, observo si hacen buena o mala letra.					
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guío de los libros de texto.					
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.					
11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...)					
12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.					
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.					
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.					
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo					
16. Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer					
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos 3					
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma ya sea a la profesora o a otros compañeros.					

19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.					
20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.					
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.					
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer					
23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas					
24. <i>Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.</i>					
25. <i>Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.</i>					
26. <i>Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita</i>					
27. <i>Para enseñar la ortografía enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.</i>					
28. <i>Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben</i>					
29. <i>Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.</i>					
30. <i>Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.</i>					
31. <i>En mi práctica, llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas.</i>					
32. <i>Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a reconocer o identificar letras del abecedario</i>					
33. <i>Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a separar palabras en sílabas</i>					
34. <i>Para aprender a leer y escribir los niños comienzan por identificar globalmente palabras</i>					

35. Para aprender a leer y escribir los niños trabajan con frases completas o pequeños textos.					
36. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.					
37. Hago explícitos a los alumnos las intenciones, metas u objetivos que se pretenden con cada una de las lecturas de clase.					
38. Durante la lectura de algún texto voy haciendo a los niños preguntas sobre la misma para garantizar que comprenden lo que leen					
39. Tras la lectura de algún texto pido a los niños que dibujen algo que refleje el tema o argumento principal del texto					
40. Corrijo a los niños que invierten el sentido del trazo al escribir algunas letras					
41. Insisto en la forma adecuada de coger el lápiz y apoyo para que agarren el lápiz correctamente cuando escriben, pintan...					
42. Aprovecho situaciones imprevistas que se producen en el aula para trabajar la lectoescritura					
43. Propongo actividades en las que los niños elaboren historias reales y/o imaginarias oralmente y luego las escriban y/o las dibujen					
44. Propongo actividades en las que los alumnos deban seguir unas instrucciones para lograr un fin (una receta de cocina, pasos para construir un objeto...)					
45. Organizo mi aula de manera que los niños se vean expuestos a multitud de textos aunque aún no sepan leer o escribir.					

ANEXO IV

DESCRIPCIÓN DE LAS A.T.A.S:

- **A.T.A Rutina e iniciación a la clase:**

Se centra en hacer el calendario y recuento de niños. La docente escribe en la pizarra el día de la semana y del mes correspondiente. Dos niños encargados de calendario (van variando cada cierto tiempo y siempre es un niño y una niña) buscan en el calendario de la clase el día de la semana correspondiente y cuando lo encuentran van pasando por todos los niños para que, de uno en uno, todos lo lean en voz alta. Se elige además la meteorología de ese momento y el día del mes. A continuación un niño elegido por la docente al azar hace un recuento de los niños que han venido ese día a clase y después se hace la resta entre los que son en total y los que han ido ese día y se busca a los que faltan.

En 4 años, se repite el proceso de 3 pero no lee cada niño de forma individual, sino que todos juntos leen el día de la pizarra. El recuento de niños se realiza sin la ayuda del docente. El niño/a encargado, procede con el recuento y acude a un mural donde están pegadas con velcro las etiquetas de todos los niños/as para seleccionar los alumnos que faltan y los que están. El día que han ido a clase todos los alumnos/as, se da un fuerte aplauso.

El calendario de 5 años tiene el formato de un calendario normal, en el que los encargados (niño-niña) seleccionan el día de la semana que ya está escrito y pegan el día en la columna y la fila que corresponda según el día; además, escogen también la meteorología. No se hace recuento de niños.

- **A.T.A Lengua escrita:**

- **TEXTO LIBRE (TL)**

Se suele realizar los miércoles, se trata de un texto del que no participa en absoluto el docente, sino que es una creación exclusiva de cada niño. El niño dibuja y colorea su texto a continuación escribe lo que ha pensado o lo que ha querido representar con su dibujo y solicita al docente que se lo transcriba. La realización de esta A.T.A varía en función de la edad.

- **AYER DOMINGO (AD)**

Actividad que sigue la misma estructura que el Texto Libre con la diferencia de que en ésta el tema ya está establecido, se realiza los lunes ya que en ella, los niños narran y dibujan las vivencias del día anterior.

- **NOTICIA**

En las sesiones donde se hace la noticia (tras el acontecimiento de alguna salida o algún acontecimiento importante del que hayan tomado parte) se unen las dos clases de cada curso para, entre todos, elaborar la Noticia. Durante la primera parte de esta A.T.A, una de las docentes de ambos grupos comienza a extraer ideas para posteriormente, tras crear la noticia, ayudarles a memorizar lo escrito. Una vez leída y memorizada, la segunda parte de la A.T.A corresponde a la reproducción de la noticia por parte de los niños, esta última parte, varía en función del curso donde nos situemos.

- **Recreo**

Tiempo libre en el patio del colegio o en el pabellón en caso de lluvia y/o mal tiempo.

- **Momento higiénico-alimenticio**

Tras el recreo, el protocolo de preparación para ir a comer es el siguiente:

Baño→ baberos→ lectura del menú→ comedor → siesta/tiempo libre

Se realiza en los 3 cursos de la etapa pero hay algunas variaciones:

Los niños de 3 años van al baño a hacer sus necesidades y a lavarse las manos, y se insiste mucho en esta parte, ya que a esta edad, aunque la mayoría controla sus esfínteres a veces se olvidan; después, se sientan en el corro y de nuevo dos encargados, (niño y niña) reparten los baberos. Cuando todos tienen los baberos atados se procede a mostrar el menú; la docente escribe el menú en la pizarra y anima a los niños a que adivinen lo que pone, esta parte se presenta como un juego, se dibujan los diferentes alimentos y se da pistas para que los niños acierten. Después, por parejas, todos van al comedor; y cuando terminan de comer, van a dormir aproximadamente 1 hora de siesta todos los días.

En 4 años, la A.T.A se realiza de forma muy similar a la anterior, no se insiste tanto en el momento del baño y se les pide que deduzcan el menú mediante el reconocimiento de las iniciales de cada palabra según le va escribiendo la docente en la pizarra.

En 5 años no se les dice que vayan al baño tras el recreo, y la lectura del menú la realizan los niños (cada día dos personas diferentes) y no se escribe en la pizarra, sino que los encargados lo leen en alto para toda la clase.

En 4 y 5 años tras la comida, los niños disponen de alrededor de una hora de tiempo libre (hasta las 14,30h, cuando comienzan de nuevo las clases)

- **Juego libre por rincones**

Se distribuyen los diversos juegos del aula por diversos rincones y los niños escogen a qué quieren jugar. En ocasiones el juego de por la tarde se suele combinar con alguna actividad, normalmente artística (pinceles, etc.)

- **A.T.A Final de la clase:**

Tras recoger los juegos o la actividad que han realizado, los encargados de baberos reparten cada babero a los niños que están sentados en corro.

Guardados babi y babero en la mochila, y puestos los abrigos, se reparte la merienda, dos encargados van repartiendo los bocadillos a todos los niños/as del corro

Los niños/as de 3 y 4 años comen su merienda sentados en el corro y esperando a que les vayan llamando (en el caso de 3 años). En 5, mientras meriendan, la docente utiliza los últimos minutos de la clase para poner en el proyector alguna historia corta y canciones en inglés.

ANEXO 5

TAREAS DE LECTOESCRITURA EN 3 AÑOS (INCORPORACIÓN DEL LÁPIZ)

ANEXO VI

CUESTIONARIOS A LAS DOCENTES DE 3, 4 Y 5 AÑOS

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS

Aula de 3 años, docente A

Le agradecemos rellene este cuestionario con la mayor sinceridad posible, sus respuestas serán confidenciales y anónimas y no le llevará más de 15 minutos responderle. Tiene por objeto recoger su opinión acerca del proceso de lectoescritura que está ejecutando en su aula con el fin de contribuir con sus aportaciones al Trabajo de Fin de Grado que la alumna Paula Macho San José está realizando.

Agradecemos su tiempo y colaboración

Por favor, marque con una X su respuesta de (0 a 5) dependiendo del grado de frecuencia con el que realiza lo que expresa cada ítem en su aula.

1. Nunca
2. A veces
3. Con frecuencia
4. Casi siempre
5. Siempre

	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos			X		
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula					X
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender					

textos que no conocen					
4. En el centro donde trabajo, los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.					X
5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños					X
6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso					X
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido	X				
8. Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, observo si hacen buena o mala letra.			X		
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guío de los libros de texto.	X				
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.				X	
11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...)				X	
12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.		X			
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.					X, de forma globalizada.

14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.					
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo	X				
16. Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer					X (la 16)
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos		X (la 17)			
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma ya sea a la profesora o a otros compañeros.					
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.		X, es un método global.			
20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.	X				
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.					X
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer	X				
23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.	X				
24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.					X
25. Propongo actividades especiales	X, ESTAM				

para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.	OS EN E,I				
26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita	X				
27. Para enseñar la ortografía enseñé las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.					
28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben					X
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.	X				
30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.					X
31. En mi práctica, llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas.	X				
32. Para aprender a leer y escribir enseñé a los niños a reconocer o identificar letras del abecedario	X				
33. Para aprender a leer y escribir enseñé a los niños a separar palabras en sílabas	X				
34. Para aprender a leer y escribir los niños comienzan por identificar globalmente palabras					X
35. Para aprender a leer y escribir los niños trabajan con frases completas o pequeños textos.					X
36. Decido qué vocabulario enseñé en función de las experiencias que van aportando los niños.					X

37. Hago explícitos a los alumnos las intenciones, metas u objetivos que se pretenden con cada una de las lecturas de clase.			X		
38. Durante la lectura de algún texto voy haciendo a los niños preguntas sobre la misma para garantizar que comprenden lo que leen				X	
39. Tras la lectura de algún texto pido a los niños que dibujen algo que refleje el tema o argumento principal del texto				X	
40. Corrijo a los niños que invierten el sentido del trazo al escribir algunas letras					X
41. Insisto en la forma adecuada de coger el lápiz y apoyo para que agarren el lápiz correctamente cuando escriben, pintan...					X
42. Aprovecho situaciones imprevistas que se producen en el aula para trabajar la lectoescritura			X		
43. Propongo actividades en las que los niños elaboren historias reales y/o imaginarias oralmente y luego las escriban y/o las dibujen				X	
44. Propongo actividades en las que los alumnos deban seguir unas instrucciones para lograr un fin (una receta de cocina, pasos para construir un objeto...)			X		
45. Organizo mi aula de manera que los niños se vean expuestos a multitud de textos aunque aún no sepan leer o escribir.					X

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS

3 años, Docente B

Le agradecemos rellene este cuestionario con la mayor sinceridad posible, sus respuestas serán confidenciales y anónimas y no le llevará más de 15 minutos responderle. Tiene por objeto recoger su opinión acerca del proceso de lectoescritura que está ejecutando en su aula con el fin de contribuir con sus aportaciones al Trabajo de Fin de Grado que la alumna Paula Macho San José está realizando.

Agradecemos su tiempo y colaboración

Por favor, marque con una X su respuesta de (0 a 5) dependiendo del grado de frecuencia con el que realiza lo que expresa cada ítem en su aula.

1. Nunca
2. A veces
3. Con frecuencia
4. Casi siempre
5. Siempre

	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos		x			
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula					X
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen		x			
4. En el centro donde trabajo, los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.					X
5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van		x			

aportando los niños					
6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso	x				
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido	x				
8. Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, observo si hacen buena o mala letra.		x			
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guío de los libros de texto.	x				
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.				x	
11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...)		x			
12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.			x		
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.			x		
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.			x		
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel	x				

en el mismo grupo					
16. Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer				x	
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos 3			x		
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma ya sea a la profesora o a otros compañeros.	x				
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.	x				
20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.	x				
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.			x		
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer	x				
23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.	x				
24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.		x			
25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.		x			
26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita	x				
27. Para enseñar la ortografía enseño	x				

las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.					
28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben				x	
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.		x			
30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.					X
31. En mi práctica, llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas.	x				
32. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a reconocer o identificar letras del abecedario	x				
33. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a separar palabras en sílabas	x				
34. Para aprender a leer y escribir los niños comienzan por identificar globalmente palabras					X
35. Para aprender a leer y escribir los niños trabajan con frases completas o pequeños textos.					X
36. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.					X
37. Hago explícitos a los alumnos las intenciones, metas u objetivos que se pretenden con cada una de las lecturas de clase.				x	
38. Durante la lectura de algún texto voy haciendo a los niños					x

preguntas sobre la misma para garantizar que comprenden lo que leen					
39. Tras la lectura de algún texto pido a los niños que dibujen algo que refleje el tema o argumento principal del texto					X
40. Corrijo a los niños que invierten el sentido del trazo al escribir algunas letras			x		
41. Insisto en la forma adecuada de coger el lápiz y apoyo para que agarren el lápiz correctamente cuando escriben, pintan...			x		
42. Aprovecho situaciones imprevistas que se producen en el aula para trabajar la lectoescritura			x		
43. Propongo actividades en las que los niños elaboren historias reales y/o imaginarias oralmente y luego las escriban y/o las dibujen				x	
44. Propongo actividades en las que los alumnos deban seguir unas instrucciones para lograr un fin (una receta de cocina, pasos para construir un objeto...)		x			
45. Organizo mi aula de manera que los niños se vean expuestos a multitud de textos aunque aún no sepan leer o escribir.			x		

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS

4 años

Le agradecemos rellene este cuestionario con la mayor sinceridad posible, sus respuestas serán confidenciales y anónimas y no le llevará más de 15 minutos responderle. Tiene por objeto recoger su opinión acerca del proceso de lectoescritura que está ejecutando en su aula con el fin de contribuir con sus aportaciones al Trabajo de Fin de Grado que la alumna Paula Macho San José está realizando.

Agradecemos su tiempo y colaboración

Por favor, marque con una X su respuesta de (0 a 5) dependiendo del grado de frecuencia con el que realiza lo que expresa cada ítem en su aula.

1. Nunca
2. A veces
3. Con frecuencia
4. Casi siempre
5. Siempre

	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos				X	
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula					X
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen					
4. En el centro donde trabajo, los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.					X

5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños					X
6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso				X	
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido	X				
8. Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, observo si hacen buena o mala letra.			X		
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guío de los libros de texto.	X				
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.			X		
11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...)					X
12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.					X
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.					X
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.					
15. En las actividades de lectura y	X				

escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo					
16. Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer					X
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos					X
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma ya sea a la profesora o a otros compañeros.					
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.	X				
20. Procuero que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.					
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.				X	
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer	X				
23. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.			X		
24. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.	X				
25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.	X				
26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita	X				

27. Para enseñar la ortografía enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.					
28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben					X
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.			X		
30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.				X	
31. En mi práctica, llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas.	X				
32. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a reconocer o identificar letras del abecedario	X				
33. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a separar palabras en sílabas	X				
34. Para aprender a leer y escribir los niños comienzan por identificar globalmente palabras					X
35. Para aprender a leer y escribir los niños trabajan con frases completas o pequeños textos.					X
36. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.				X	
37. Hago explícitos a los alumnos las intenciones, metas u objetivos que se pretenden con cada una de las lecturas de clase.					X

38. Durante la lectura de algún texto voy haciendo a los niños preguntas sobre la misma para garantizar que comprenden lo que leen					X
39. Tras la lectura de algún texto pido a los niños que dibujen algo que refleje el tema o argumento principal del texto				X	
40. Corrijo a los niños que invierten el sentido del trazo al escribir algunas letras					X
41. Insisto en la forma adecuada de coger el lápiz y apoyo para que agarren el lápiz correctamente cuando escriben, pintan...					X
42. Aprovecho situaciones imprevistas que se producen en el aula para trabajar la lectoescritura					X
43. Propongo actividades en las que los niños elaboren historias reales y/o imaginarias oralmente y luego las escriban y/o las dibujen					X
44. Propongo actividades en las que los alumnos deban seguir unas instrucciones para lograr un fin (una receta de cocina, pasos para construir un objeto...)					X
45. Organizo mi aula de manera que los niños se vean expuestos a multitud de textos aunque aún no sepan leer o escribir.					X

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS

Aula de 5 años

Le agradecemos rellene este cuestionario con la mayor sinceridad posible, sus respuestas serán confidenciales y anónimas y no le llevará más de 15 minutos responderle. Tiene por objeto recoger su opinión acerca del proceso de lectoescritura que está ejecutando en su aula con el fin de contribuir con sus aportaciones al Trabajo de Fin de Grado que la alumna Paula Macho San José está realizando.

Agradecemos su tiempo y colaboración

Por favor, marque con una X su respuesta de (0 a 5) dependiendo del grado de frecuencia con el que realiza lo que expresa cada ítem en su aula.

1. Nunca
2. A veces
3. Con frecuencia
4. Casi siempre
5. Siempre

	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos			X		
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula				X	
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen			X		
4. En el centro donde trabajo, los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.					X

5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños				X	
6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso				X	
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido	X				
8. Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, observo si hacen buena o mala letra.	X				
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guío de los libros de texto.	X				
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.				X	
11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...)					X
12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.					X
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.					X
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.				X	
15. En las actividades de lectura y	X				

escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo					
16. Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer 17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos					X
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma ya sea a la profesora o a otros compañeros.				X	
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.	X				
20. Procuero que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.	X				
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.					X
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer	X				
23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.		X			
24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.			X		
25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.			X		
26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita	X				

27. Para enseñar la ortografía enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.		X			
28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben					X
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.		X			
30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.			X		
31. En mi práctica, llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas.		X			
32. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a reconocer o identificar letras del abecedario	X				
33. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a separar palabras en sílabas	X				
34. Para aprender a leer y escribir los niños comienzan por identificar globalmente palabras					X
35. Para aprender a leer y escribir los niños trabajan con frases completas o pequeños textos.					X
36. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.				X	
37. Hago explícitos a los alumnos las intenciones, metas u objetivos que se pretenden con cada una de las lecturas de clase.		X			

38. Durante la lectura de algún texto voy haciendo a los niños preguntas sobre la misma para garantizar que comprenden lo que leen			X		
39. Tras la lectura de algún texto pido a los niños que dibujen algo que refleje el tema o argumento principal del texto				X	
40. Corrijo a los niños que invierten el sentido del trazo al escribir algunas letras		X			
41. Insisto en la forma adecuada de coger el lápiz y apoyo para que agarren el lápiz correctamente cuando escriben, pintan...				X	
42. Aprovecho situaciones imprevistas que se producen en el aula para trabajar la lectoescritura					X
43. Propongo actividades en las que los niños elaboren historias reales y/o imaginarias oralmente y luego las escriban y/o las dibujen					X
44. Propongo actividades en las que los alumnos deban seguir unas instrucciones para lograr un fin (una receta de cocina, pasos para construir un objeto...)			X		
45. Organizo mi aula de manera que los niños se vean expuestos a multitud de textos aunque aún no sepan leer o escribir.					X

ANEXO VII

TABLAS 14 Y 17. PUNTUACIONES DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SEGÚN
EL GRADO DE ACUERDO Y LAS DIMENSIONES.

	NUNCA (1)	A VECES (2)	CON FRE- CUENCIA (3)	CASI SIEMPRE (4)	SIEMPRE (5)	PUNT. TOTAL
1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos – AP			3 (3 a) 3 (5 a)	4 (4 a)		10
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula – AP				4 (4 a)	5 (3 a) 5 (5 a)	14
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen			3 (5 a) NC (3 a) NC (4 a)			--
4. En el centro donde trabajo, los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura – AA					5 (3 a) 5 (4 a) 5 (5 a)	15
5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños – AR			3 (5 a)		5 (3 a) 5 (4 a)	13
6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso – AR			3 (4 a) 3 (5 a)		5 (3 a)	11
7. En el horario escolar he progra-mado un horario determinado para actividades de reconocimiento de le-tras y relación letra-sonido – AA	1 (3 a) 1 (4 a) 1 (5 a)					3
8. Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, observo si hacen buena o mala letra – AR - 7	1 (5 a)		3 (3 a) 3 (4 a)			7
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guio de los libros de texto – AA	1 (3 a) 1 (4 a) 1 (5 a)					3
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves – AP			3(4 a)	4 (3 a) 4 (5 a)		11
11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...) – AP				4 (3 a)	5 (4 a) 5 (5 a)	14

12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura – DA		2 (3 a)			5 (4 a) 5 (5 a)	12
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura – AA					5 (3 a) 5 (4 a) 5 (5 a)	15
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado				4 (5 a) NC (3 a) NC (4 a)		
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo – AA	1 (3 a) 1 (4 a) 1 (5 a)					3
16. Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer - AA					5 (3 a) 5 (4 a) 5 (5 a)	15
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos – DA		2 (3 a)			5 (4 a) NC (5 a)	
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma ya sea a la profesora o a otros compañeros				4 (5 a) NC (3 a) NC (4 a)		
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir – AP	1 (4 a) 1 (5 a)	2 (3 a)				4
20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura – AA	1 (3 a) 1 (5 a) NC(4a)					
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras – AP				4 (4 a)	5 (3 a) 5 (5 a)	14
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer – AA	1 (3 a) 1 (4 a) 1 (5 a)					3
23. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o los adapto para que lo sea – AR			3 (4 a) 3 (5 a)		5 (3 a)	11

24. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta – AR	1 (3 a) 1 (4 a)		3 (5 a)			5
25. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita – AA	1 (3 a) 1 (4 a) 1 (5 a)					3
26. Para enseñar la ortografía enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras		2 (5 a) NC (3 a) NC (4 a)				
27. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben – AA					5 (3 a) 5 (4 a) 5 (5 a)	15
28. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente – AR	1 (3 a)	2 (5 a)	3 (4 a)			6
29. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito – AR			3 (5 a)	4 (4 a)	5 (3 a)	12
30. En mi práctica, llevo a cabo tareas de identificación de los diferentes fonemas – AP	1 (3 a) 1 (4 a)	2 (5 a)				4
31. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a reconocer o identificar letras del abecedario – AA	1 (3 a) 1 (4 a) 1 (5 a)					3
32. Para aprender a leer y escribir enseño a los niños a separar palabras en sílabas – AA	1 (3 a) 1 (4 a) 1 (5 a)					3
33. Para aprender a leer y escribir los niños comienzan por identificar globalmente palabras – AA					5 (3 a) 5 (4 a) 5 (5 a)	15
34. Para aprender a leer y escribir los niños trabajan con frases completas o pequeños textos – AA					5 (3 a) 5 (4 a) 5 (5 a)	15
35. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños – AP				4 (4 a) 4 (5 a)	5 (3 a)	13
36. Hago explícitos a los alumnos las intenciones, metas u objetivos que se pretenden con cada una de las lecturas de clase – DA		2 (5 a)	3 (3 a)		5 (4 a)	10

37. Durante la lectura de algún texto voy haciendo a los niños preguntas sobre la misma para garantizar que comprenden lo que leen – AP y AR			3 (5 a)	4 (3 a)	5 (4 a)	12
38. Tras la lectura de algún texto pido a los niños que dibujen algo que refleje el tema o argumento principal del texto – AA				4 (3 a) 4 (4 a) 4 (5 a)		12
39. Corrijo a los niños que invierten el sentido del trazo al escribir algunas letras – DA		2 (5 a)			5 (3 a) 5 (4 a)	12
40. Insisto en la forma adecuada de coger el lápiz y apoyo para que agarren el lápiz correctamente cuando escriben, pintan... AP				4 (5 a)	5 (4 a) 5 (4 a)	14
41. Aprovecho situaciones impre-vistas que se producen en el aula para trabajar la lectoescritura – AR			3 (3 a)		5 (4 a) 5 (5 a)	13
42. Propongo actividades en las que los niños elaboren historias reales y/o imaginarias oralmente y luego las escriban y/o las dibujen – AP				4 (3 a)	5 (4 a) 5 (5 a)	14
43. Propongo actividades en las que los alumnos deban seguir unas instrucciones para lograr un fin (una receta de cocina, pasos para construir un objeto...) – AR			3 (3 a) 3 (5 a)		5 (4 a)	11
44. Organizo mi aula de manera que los niños se vean expuestos a multitud de textos aunque aún no sepan leer o escribir – AA					5 (3 a) 5 (4 a) 5 (5 a)	15

Tabla 14 Resultados obtenidos en los cuestionarios de las docentes de las aulas de 3, 4 y 5 años. (Los números representan la puntuación correspondiente a la categoría contestada y entre paréntesis figura el aula de la maestra que da la respuesta)

Dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes

Resultados González, Buisán y Sánchez (2009)

Dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes	Puntuación de frecuencia
I. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin	
6. Los contenidos de la lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso	11
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido	3
8. Para apreciar el progreso en el proceso de la lecto-escritura, observo si hacen buena o mala letra.	7
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guío de los libros de texto.	3
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.	15
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.	-
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.	4
20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.	-
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer	3
23. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.	11
28. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.	6
II. Escritura autónoma, aprendizaje situacional	

3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen	-
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.	11
12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc. para las actividades de lectura y escritura.	12
16. Animo a mis alumnos a interpretar las ilustraciones de un cuento aunque no sepan leer	15
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos	-
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma ya sea a la profesora o a otros compañeros.	-
20. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.	14
III. Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización.	
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo	3
24. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.	15
25. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita	3
26. Para enseñar la ortografía enseñé las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.	-
VIII. Uso de emergentes, diversidad de materiales.	
2. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos	10
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula	14

4. En el centro donde trabajo, los maestros de EI y EP organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.	15
5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños	13
10. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques...)	14
27. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben	15
29. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.	12

Tabla 17 Puntuaciones obtenidas en el cuestionario aplicado a las docentes en cuatro dimensiones.