

Este trabajo trata sobre las tareas que configuran las prácticas de enseñanza inicial de la lectura en siete centros de Educación Infantil y Primaria. Se recogieron los relatos de los profesores sobre su práctica y posteriormente se categorizaron mediante un instrumento de análisis. Este instrumento se construyó a partir de un enfoque teórico integral de la enseñanza de la lectura. Aunque existen pequeñas diferencias entre los centros, las tareas que destacan tienen que ver con la creación de conciencia fonológica y con la enseñanza explícita de las letras. Otros aspectos a destacar serían el trabajo con las palabras, y en menor medida la narración de textos orales y escritos. Apenas se han relatado tareas relativas a la comprensión textual.

PALABRAS CLAVE: *Prácticas de enseñanza de la lengua escrita; Educación Infantil; Educación Primaria.*

Las prácticas docentes en la Enseñanza inicial de la lectura

María Clemente
Elena Ramírez
Jorge Martín
Inés Rodríguez

Universidad de Salamanca*

Introducción

Las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura estuvieron durante décadas centradas en el uso de los métodos fonético y global. Estos métodos no se basaron en el conocimiento teórico derivado de la investigación científica, sino que respondían en gran medida a tradiciones y a concepciones socioeducativas e incluso sociopolíticas. Hoy disponemos desde distintos enfoques de un importante cuerpo teórico de-

derivado de la investigación. Sin embargo, no tenemos constancia sobre si este conocimiento se ha transferido a las prácticas docentes, puesto que ha sido poco frecuente investigar cómo son las prácticas de enseñanza de la lectura en las aulas o cómo configuran su conocimiento práctico los profesores, (Snow y Juel, 2005; Pressley, Graham y Harris, 2006). A pesar de todo, el interés sobre estos asuntos va en aumento y se van desbrozando líneas de trabajo en este sentido desde distintas perspectivas y

* Facultad de Educación. Paseo Canalejas, 169. Salamanca. C.P. 37008.

Correos electrónicos: mcl@usal.es; ero@usal.es; jorgemd@usal.es; inesr@usal.es

✉ Artículo recibido el 2 de diciembre de 2011 y aceptado 29 de septiembre de 2013.

con distintas metodologías, como podemos comprobar en la reciente revisión de Hoffman, Maloch y Sailors (2011).

Con la intención de contribuir en esta línea vamos a exponer los resultados de una investigación sobre cómo son las prácticas de enseñanza de la lectura y qué relación guardan con el conocimiento teórico acumulado. Para ello, nos hemos basado en el discurso de los propios profesores, analizando sus prácticas con un instrumento elaborado a partir del conocimiento teórico.

Marco teórico

Pese a la relevancia del conocimiento teórico sobre la enseñanza de la lengua escrita con que contamos hoy, que será clave para nuestro trabajo, es preciso reconocer que el docente de manera consciente o implícita afronta su práctica (en este caso sobre la alfabetización inicial) influido por diferentes fuentes. Una de ellas proviene de las prescripciones de las políticas educativas, que establecen pautas de actuación sobre cuándo y cómo enseñar a leer y escribir. No es infrecuente encontrar en los documentos oficiales líneas pedagógicas concretas. Otra influencia no menos importante la constituyen las propias prácticas de los profesores o de conocidos maestros que han legado sus maneras de enseñar. También consideramos relevantes las prácticas sociales, es decir, los usos que cada cultura o momento histórico dan a la lengua escrita. Por fin, volviendo al comienzo tenemos que valorar la influencia del conocimiento teórico basado en la investigación científica, aspecto que trataremos con mayor entidad por constituir la base de nuestro sistema de análisis.

Conocimiento teórico

La investigación sobre la enseñanza de la lectura ha generado un importante conocimiento teórico. La reflexión y el interés por esta enseñanza han sobrepasado el mundo puramente escolar y ha entrado a formar parte de

los intereses de otras disciplinas, de manera muy especial de la psicolingüística, pero también de la sociolingüística y la neurología, entre otras. Quizás por ello, las teorías que configuran las explicaciones, de cómo debe enseñarse a leer otorgan visiones diferentes de las cuales se derivan prescripciones distintas.

La teoría psicolingüística (Jiménez, y O'Shanahan, 2008) se ha ocupado sobre todo de abordar e investigar cuáles son los mecanismos cognitivos que utiliza un lector hábil: qué vías de acceso al léxico intervienen; qué papel juega la fonología en la apropiación del sistema; así como los estudios relacionados con la comprensión textual. (Se puede consultar en Snowlin y Hulme, 2005).

Otras aportaciones que denominamos teorías *comunicativas* han valorado especialmente los aspectos funcionales. Destacamos el *constructivismo* que mantiene como tesis fundamental que los niños construyen la idea sobre qué es la escritura a través de hipótesis y comprobaciones según sus experiencias con materiales escritos y a través de prácticas de escritura. Además otorgan una gran importancia al hecho de hacer ver al aprendiz los aspectos funcionales y utilidades de la lengua escrita (Ferreiro, Teberosky y Castorina, 2004).

Por su parte, la visión sociocultural, representada por autores como Bruner (1991) y Vigostky (1979), ha planteado que todo conocimiento es un artefacto social, elaborado y sujeto a influencias del contexto socioeconómico y cultural donde se produce. Además, el autor ruso manifiesta que al ser la escritura un sistema de representación, una buena práctica será que el niño *transite* por otros sistemas más primarios como el gesto, el dibujo y el lenguaje oral.

Asumidas y valoradas esas teorías, nuestro punto de partida para elaborar el instrumento con que analizaremos las prácticas, serán las explicaciones que desde el ámbito pedagógico se vienen proponiendo, las cuales abogan por la suma y no la discrepancia de las aportaciones referidas (McCarthy y Raphael, 1992; Clemente, 2008); estos y otros autores han elaborado propuestas integradoras de estas líneas, porque

como subrayaron Pressley y otros (2001) los buenos profesores se caracterizan por conjugar elementos de los diferentes enfoques. Igual planteamiento se observa en la guía sobre buenas prácticas de Pang y otros (2003) difundida por la UNESCO.

Qué se puede analizar sobre cómo son las prácticas

El profesor configura sus prácticas, unas veces basado en las influencias que acabamos de referir, otras parcialmente desde alguna de ellas. En todo caso esta influencia no es la mayoría de las veces consciente, y además no es fácil que los profesores cambien su punto de vista aunque haya evidencias desde la investigación que lo refuten (Pressley y otros, 2006).

Sean cuales sean esas influencias, es la práctica real lo que constituye el escenario donde el niño aprende, donde tiene lugar la alfabetización. Por ello, investigar las prácticas de los profesores constituye un objetivo esencial en la investigación sobre la enseñanza de la lengua escrita. Hoy se dispone de técnicas de investigación cualitativa y de instrumentos de registro muy valiosos para poder realizar este tipo de investigación (Hoffman, Maloch y Sailors, 2011). Aunque se pueden analizar distintos aspectos: organización de las aulas, papel de los materiales, etc. Pensamos que lo nuclear es el análisis de las *tareas* concretas que llevan a cabo los profesores y los alumnos, puesto que constituyen la máxima concreción de esa práctica. Como afirmaba Gimeno:

“Las tareas nos sirven para desentrañar las peculiaridades de los procesos complejos de enseñanza, siendo así un recurso heurístico para bucear en las prácticas reales” (Gimeno, 1988, pág. 260).

Metodológicamente contamos con dos grandes tipos de procedimiento: el discurso de los propios docentes, lo que se denomina *las prácticas declaradas* (De Ford, 1985; González, Buisán y Sánchez, 2009); y a través de la *observación*, de la práctica real (Connor, Morrison y Katch, 2004; Pressley y otros, 2001).

En este trabajo se presentará cómo han sido las prácticas de los profesores, a través del *análisis del discurso*, de sus relatos. En otra publicación (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010) se ha descrito el sistema de análisis (Apéndice I) y se han presentado datos globales de esa investigación, referidos a las grandes dimensiones. Lo que se pretende en éste es descender al análisis de las tareas en que se concretan esas dimensiones.

Así por ejemplo, si como se resalta en esa publicación, la *enseñanza explícita del código* es la dimensión que tiene mayor presencia en las prácticas de los docentes, ahora especificaremos en qué tareas se concreta.

Diseño de la investigación

Se realizó un estudio de casos múltiple que nos permitió conocer la práctica educativa de siete centros en profundidad. Cada caso no es un aula, sino el grupo de profesores de un centro, que llevan a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita. La intervención de varios profesores está justificada porque la adquisición de la capacidad de leer requiere un amplio espacio de tiempo (cursos escolares) y la acción consecutiva de distintos profesores.

Participantes

Los centros que forman parte del estudio son siete (tres concertados y cuatro públicos) de la ciudad de Salamanca, cuyos nombres son ficticios. El grupo lo forman 32 profesoras de segundo ciclo de Educación Infantil y 22 de primer ciclo de Educación Primaria (100% mujeres), que realizan el proceso de lo que llamamos enseñanza inicial de la lectura con niños entre tres y siete años.

Las *maestras*, cuyas prácticas declaradas se investigaron tienen entre 48 y 57 años, recibieron una formación inicial semejante y bastante exigua sobre alfabetización, compensada con los años por una amplia experiencia educativa y la asistencia a cursos de formación,

según explicaron, su ejercicio profesional en relación a la enseñanza de la lengua escrita fue intuitivo. Respecto a los *alumnos* de estos centros pertenecen a grupos sociales y culturales bastante homogéneos, y en ninguno de estos centros hay programas especiales sobre alfabetización.

Procedimiento

Una vez se explicó a las profesoras de cada centro el objeto de nuestra investigación, se realizaron las entrevistas al grupo de maestras de cada uno de esos centros, y describieron entre todas lo que hacían para enseñar a leer en su centro. Entendíamos que al solicitarles que narraran sus actividades, elegirían lo que consideraban fundamental, aquello de lo que tenían mayor conciencia y a lo que otorgaban una intencionalidad específica en dicho aprendizaje.

Grabados sus discursos, fueron transcritos y a continuación se procedió a realizar el análisis siguiendo el siguiente procedimiento:

1º) Elección de la unidad de registro. Se tomó como unidad de registro la tarea, entendida como *cada segmento de significado que es susceptible de ser clasificable al menos en una categoría, independientemente de la longitud que ocupa en el relato*. Se puede asimilar a lo que Elbaz (1983) denominaba reglas prácticas, siendo expresiones que resaltan las acciones concretas que realizan los profesores en su práctica de aula.

Ejemplo: *A partir del primer sonido, buscamos el nombre del niño, un nombre que empiece por lo mismo (...)* (Conservatorio, u. 42).

2º) Segmentación de los discursos. Se realizó una división de los discursos-textos en esas unidades de registro.

3º) Proceso de codificación de la información. Codificamos cada unidad dentro del sistema de categorías mediante un procedimiento de evaluación interjueces. Es decir, dos evaluadores categorizaban por separado las unidades de cada centro, después se contrastaba el grado de acuerdo y si no lo había se discutía y consensuaba.

Ejemplo: *“Les repartes a cada uno su nombre ¿no? Y... pues ahora vais a ponerlos de pie los que vuestro nombre empiece por tal”* (Campus, u. 18. Categoría 1.3.1.3 *Conciencia fonológica*)

En algunas ocasiones puede ocurrir que una misma unidad de registro pueda referirse a más de una subcategoría, porque no es fácil romper una frase sin que pierda sentido; en tales casos, la unidad se cuantificaba en cada una de las subcategorías.

Ejemplo: *Entonces vamos a ver: José corre por el campo, vamos a dar palmadas, a ver cuantas palabras hay: José (palmada) corre (palmada) por (palmada) el (palmada) campo (palmada). Ahora las contamos”. Vamos a la pizarra, escribe tú. José corre por el campo”* (Estación u. 93. Categorías 1.3.1.1 y 1.3.2.4 *Conciencia léxica y enseñar frases*)

4º) Una vez codificados los relatos en las correspondientes subcategorías se utilizó el programa Nudist 6.0 para realizar los análisis de datos. Se obtuvieron los índices de frecuencia absoluta y relativa (porcentaje) con que aparecía cada una de las dimensiones y sus categorías y subcategorías con respecto a cada centro y en total.

Instrumento de análisis: Sistema de categorías

Adoptando una posición integradora del proceso de alfabetización inicial que hemos resumido en el marco teórico se construyó el instrumento de análisis (Apéndice). Tiene cuatro grandes dimensiones que representan los distintos aspectos que intervienen en ese proceso. Estas dimensiones se dividen en categorías y subcategorías en las que iremos clasificando las unidades de registro (tareas).

Resultados

Antes de pasar a comentar los resultados concretos de las tareas que dicen realizar los profesores convendrá recordar los resultados generales relativos a las grandes dimensiones que se pueden resumir en lo siguiente: la

gran importancia que ostenta la dimensión 1.3. Enseñanza del código, que representa según centros entre el 42.37 y el 83.33% del total de lo que los profesores dicen hacer para enseñar a leer. La dimensión que los profesores manifiestan trabajar en menor medida es 1.4. Comprensión lectora; esta oscila entre el 0 y el 20.35% según centros. Respecto a las dimensiones 1.1. Funciones del lenguaje escrito y 1.2. Lenguaje escrito como sistema de representación se da una presencia desigual en los centros, mientras que la primera oscila entre el 1.69 y el 20.83 % de lo que dicen hacer los maestros, la segunda representa entre el 9.38 y el 37.38 % del total.

Funciones del lenguaje escrito

Dentro de la dimensión *Funciones del lenguaje escrito*, que supone solo el 10.94% del

total, es la subcategoría 1.1.2.1. *Narrar textos orales y escritos* el tipo de tarea que aparece con más frecuencia en el relato de los profesores. El resto de las subcategorías apenas si obtienen frecuencias y aunque algún centro como el Conservatorio cambie esta tendencia, el rasgo predominante es el que hemos señalado: los profesores sobre todo narran textos orales y escritos para trabajar esta dimensión.

Ejemplos de las tareas que refieren relacionadas con esta subcategoría son: *En tres años trabajo cuentos, les cuento cuentos, hacemos poesías...* (Conservatorio. 1.1.2.1. *Narrar textos orales y escritos*). Aunque el papel que otorgan a esta dimensión 1.1. *Funciones del lenguaje* en la enseñanza de la lectura en estas edades no es especialmente relevante, en algunos de los centros estudiados esta dimensión destaca algo más, es el caso sobre todo del que denominamos *Estación* y en menor medida, *Duquesa* y *Conservatorio*, (tabla 1).

		Campus	Conservatorio	Duquesa	Estación	Fonseca	Parador	Picasso	Total
		%	%	%	%	%	%	%	%
1.1.1 Comunicarse con otros (0,32%)	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0	0	0	0	0	1.45	0	0.32
	1.1.1.2 Leer para otros	0	0	0	0	0	0	0	0
1.1.2 Disfrutar de la cultura literaria (9,98%)	1.1.2.1 Narrar textos orales y escritos	6.67	9.76	8.98	14.58	1.69	6.52	2.70	8.87
	1.1.2.2 Narrar textos orales y escritos	0	1.22	0	6.25	0	0	0	1.11
1.1.3 Obtener conocimiento e información (0,63%)	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0	2.44	0	0	0	0	2.70	0.48
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0	1.22	0	0	0	0	0	0.16
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		6.67	14.63	15.15	20.83	1.69	7.97	5.41	10.94

Tabla 1: Porcentaje correspondiente a la dimensión 1.1. Funciones del lenguaje escrito.

El lenguaje escrito como sistema de representación

La dimensión del *Lenguaje escrito como sistema de representación* (1.2.) no se destaca de forma especial por el peso que cobra (18.23%). A pesar de ello, en dos de los centros estudiados, *Duquesa* y *Fonseca*, sí que supone un porcentaje mayor (tabla 2).

Como puede comprobarse en la tabla 2 aparecen dos tipos de tareas que son las más características, una de ellas tiene que ver con el *dibujo* (categoría 1.2.2.) y la segunda en importancia con el *lenguaje oral* (categoría 1.2.3.), concretamente con el desarrollo *léxico-semántico* (subcategoría 1.2.3.1). Ejemplos de este tipo relatadas por los profesores son: *Hacer lectura de pictogramas, el niño sabe perfectamente leer*

árbol donde hay un árbol y casa donde hay una casa. (Conservatorio. 1.2.2. Dibujo). *Tapamos con un pañuelo un objeto y ellos tienen que adivinar qué objeto había ahí (...). de qué color era, qué forma tiene, para qué se utiliza.* (Duquesa. 1.2.3.1. Desarrollo léxico-semántico).

Con el mismo nivel de importancia aparecen las tareas relacionadas con el juego simbólico (categoría 1.2.1.), por ejemplo: *Mientras la cantan (una canción), cada uno hace el gesto que quiere, y luego cogemos el que nos parece.* (Duquesa. 1.2.1. Juego simbólico) Ninguno de los profesores estudiados trabaja el desarrollo morfo-sintáctico tal y como lo definimos en el sistema de categorías, sin embargo, sí dicen realizar tareas de construcción de frases, como veremos después en la dimensión 1.3. *Enseñanza del código* (tabla 3).

	Campus	Conservatorio	Duquesa	Estación	Fonseca	Parador	Picasso	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
1.2.1 Juego simbólico (2.38%)	2.50	0	3.03	1.04	0	5.80	0	2.38
1.2.2 Dibujo (7.77%)	6.67	8.54	21.22	2.08	6.78	0.72	16.22	7.77
1.2.3.1 Desarrollo léxico- semántico	0.83	1.22	12.12	0	28.81	3.62	0	5.71
1.2.3 Lenguaje oral (8.08%)								
1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2.3.3 Desarrollo fonético	0	6.10	1.01	6.25	0	2.17	0	2.38
Total	10	15.86	37.38	9.38	35.59	12.32	16.22	18.23

Tabla 2: Porcentaje correspondiente a la dimensión 1.2 Lenguaje escrito como sistema de representación.

Enseñanza del código

	Campus	Conservatorio	Duquesa	Estación	Fonseca	Parador	Picasso	Total	
	%	%	%	%	%	%	%	%	
1.3.1 Habilidades metalingüísticas (30.43%)	1.3.1.1 Conciencia léxica	5.00	6.10	1.01	6.25	3.39	8.7	0	5.07
	1.3.1.2. Conciencia silábica	2.50	2.44	11.11	1.04	8.47	7.97	10.81	5.86
	1.3.1.3. Conciencia fonológica	51.67	26.83	12.12	2.08	0	10.14	29.73	19.49
1.3.2 Enseñanza explícita del código (34.07%)	1.3.2.1 Enseñar las letras	18.33	12.20	10.10	13.54	0	26.08	16.22	15.37
	1.3.2.2 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema	0	0	0	0	3.39	1.45	5.41	0.95
	1.3.2.3 Enseñar palabras	3.33	6.10	3.03	16.67	20.34	16.67	0	9.98
	1.3.2.4 Enseñar frases	2.50	12.20	2.02	6.25	1.69	3.62	2.70	4.44
	1.3.2.5 Enseñar textos	0	3.66	3.03	9.38	5.08	2.17	0	3.33
Total	83.33	69.51	42.42	55.21	42.37	76.80	64.86	64.49	

Tabla 3: Porcentaje correspondiente a la dimensión 1.3 Enseñanza del código.

Ejemplos de esas tareas son: *Una cosa que hago es que les pongo una letra a cada niño. Y trabajamos mucho. Por ejemplo, la palabra mamá, tú eres la m, tú eres la a, y así formamos la palabra mamá.* (Picasso. 1.3.1.3. Conciencia fonológica). *Trabajamos el abecedario, a recitarlo también. Yo por ejemplo, de cinco en cinco, digo: a, b, c, ch, d, e, f, g. Siempre con ritmo y viéndolas. Y les vas enseñando: primero de cinco en cinco, luego otros cinco.* (Campus. 1.3.2.1. Enseñar letras). Menos importancia parecen tener otras tareas como *enseñar palabras* (categoría 1.3.2.3) y las relacionadas con la *conciencia silábica* (categoría 1.3.1.2.) y la *conciencia léxica* (categoría 1.3.1.1.). Y en mucha menor medida los profesores se dedican a la *enseñanza de frases* (1.3.2.4.) y *de textos* (1.3.2.5.). De forma prácticamente anecdótica enseñan el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema (categoría 1.3.2.2.).

Este patrón genérico de enseñanza parece corresponderse con el enfoque de la mayoría de los centros que forman parte del estudio, pero algunos de los casos analizados no se ajustan estrictamente al mismo. Los que más difieren de este patrón son el centro *Estación* y el *Fonseca*. En el caso del primero son la *Enseñanza de las letras* (1.3.2.1.) y de las *palabras* (1.3.2.3.) las tareas que más se ejercitan, mientras que en *Fonseca* el protagonismo lo obtienen el trabajo con *palabras* (1.3.2.3). Algunos ejemplos de enseñar palabras, serían: *Yo escribo las palabras en la pizarra. Todas las que pueda, las leo yo primero, luego las leen ellos en conjunto, todos. Luego después, tres o cuatro y luego, después, en un cuaderno escribimos las palabras. Yo les voy diciendo, pues escribimos papá, ¡ay! ¿dónde estará papá?* (Estación. 1.3.2.3. Enseñar palabras). De todos modos, dada la importancia que adquiere esta dimensión en el total dedicado a la ense-

fianza de la lectura en estas edades (64.49%), es lógico pensar que son estas tareas las que definirán también el enfoque de la práctica de enseñanza de la lectura.

Comprensión lectora

Las tareas relacionadas con la dimensión de *Comprensión lectora* (Dimensión 1.4.) son las que menor peso tienen (6,34%) en los casos estudiados. Tanto es así, que en algunos de los centros estudiados no se nombran ninguna, véase en la *tabla 4* los resultados totales para el centro. *Campus* y *Conservatorio* presentan un porcentaje muy poco relevante como también ocurre en *Parador* y *Duquesa*.

A pesar de todo, las tareas que de una forma poco frecuente desarrollan los profesores en relación a esta dimensión son, por orden de

creciente, las siguientes: *interpretar textos* en el nivel de la microestructura (categoría 1.4.2.1.), reconocer el significado de las palabras, trabajar vocabulario, etc. Un ejemplo de ello sería: *Aunque se empiece por frases sencillas: el niño es guapo, entonces: ¿qué quiere decir eso?, y... ¿qué es lo contrario de guapo?* (Fonseca. 1.4.2.1. Microestructura). *Conocimientos sobre textos*, ejemplo: *Les enseñé las portadas de los cuentos, ¿cómo se llama esto?, entonces ellos ya reconocen (...)el libro por el título.* (Estación. 1.4.2.3. Conocimiento sobre textos). *Interpretar textos* en el nivel de la macroestructura, ejemplo: *Inventamos un cuento, ponemos un título* (Estación. 1.4.2.2. Macroestructura). *Evaluar lo comprendido*, ejemplo: *Primero se cuenta el cuento y después los niños, cada uno dibuja, lo que le sugiere ese cuento* (Estación. 1.4.3.3. Evaluar lo comprendido). El centro que ocupa más tiempo en estas tareas es el Fonseca, seguido de Estación y

		Campus	Conservatorio	Duquesa	Estación	Fonseca	Parador	Picasso	Total
		%	%	%	%	%	%	%	%
1.4.1	Activar conocimientos previos (1.11%)	0	0	0	0	11.86	0	0	1.11
1.4.2	1.4.2.1. En el nivel de la microestructura	0	0	1.01	1.04	8.48	2.90	5.41	2.06
	1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura	0	0	0	4.17	0	0	8.11	1.11
	1.4.2.3. Conocimientos sobre textos	0	0	2.02	6.25	0	0	0	1.27
1.4.3.1.	Planificar	0	0	0	0	0	0	0	0
1.4.3. Procesos de autorregulación (0.79%)	1.4.3.2. Supervisar las dificultades durante la lectura	0	0	0	0	0	0	0	0
	1.4.3.3. Evaluar lo comprendido	0	0	2.02	3.13	0	0	0	0.79
Total		0	0	5.05	14.58	20.35	2.90	13.51	6.34

Tabla 4: Porcentaje correspondiente a la dimensión 1.4. Comprensión lectora.

Picasso. Es también Fonseca el único que dice trabajar *activar conocimientos previos* (categoría 1.4.1.) relacionados con la lectura, y por tanto con la comprensión de lo que se les lee, como ejemplo: *Si un día vamos a dar la palabra tigre, pues le decimos que si tienen en su casa un tigre, bueno un dibujo de un tigre, pues que lo traigan o dicen yo tengo un arco, pues lo traen. Miramos las acepciones de la palabra arco.* (Fonseca. 1.4.1. Activar conocimientos previos). En este centro estas tareas de comprensión lectora tienen una presencia del 11.86 % del total de lo que los docentes dicen realizar para enseñar a leer.

Conclusiones y discusión

De los datos comentados se puede resaltar una serie de ejes representativos de las prácticas de estos profesores, aunque con matices singulares en algún centro.

1. La primera conclusión general es que, aunque hay algunas diferencias entre los centros, es evidente el predominio de tareas de enseñanza de *conciencia fonológica* y *enseñanza explícita* de las letras, dos caras de la misma moneda para que el aprendiz asimile el código alfabético. De hecho, estas dos formas de enfocar el asunto han generado una inconclusa polémica respecto de si tenemos conciencia fonológica porque aprendemos el sistema alfabético o por el contrario, si solo teniendo conciencia fonológica somos capaces de dominarlo (Wolf, 2008). Resulta hasta cierto punto curioso que se trabaje aún más la *conciencia fonológica* que la *enseñanza explícita de las letras*, porque trabajar esa estrategia es un modo más indirecto de aprender el código, probablemente más divertido que enseñar directamente las letras, y, además, muy respaldado por la investigación científica. De hecho, existen importantes evidencias de la relación que la conciencia fonológica tiene con una buena adquisición de la lectura, (véase Castles y Coltheart, 2004). En todo caso, son tareas relevantes para apropiarse del sistema alfabético y parece adecuado que enseñar el código sea una dimensión importante, aun cuando como defienden distintos auto-

res, éstas deben realizarse dentro de contextos apropiados e integradas en propuestas globales que tengan en cuenta otros aspectos del proceso lector (Clemente, 2008; Yopp y Yopp, 2000).

Es interesante también subrayar que estos profesores relatan que realizan directamente tareas de conciencia fonológica y en muy escaso número de frecuencias conciencia silábica. Esto puede explicarse, tal vez, porque asimilan ambas tareas y nos dicen la que consideran esencial, aunque trabajen las dos. Como Day (2003) explica, cuando los profesores narran sus prácticas, dan prioridad a cierto tipo de información sobre otra.

2. Parece notable la carencia detectada en casi todos los centros en relación con un asunto de gran relevancia como es el de *hacer captar al niño el sentido, y utilidad que tendrá para él aprender la lengua escrita (Dimensión funcional)*. Hacerle ver esos aspectos, motivar al niño, puede ser tan relevante como enseñarle el código y sobre todo cuanto menor es el nivel sociocultural de las familias. Es cierto que muchos niños acuden motivados al centro escolar, pero otros no. Sin embargo, es de interés hacerles comprender el *valor de disfrutar de la cultura literaria*, que es el único asunto que parece adquirir alguna relevancia en esta dimensión, aunque solo desde la faceta comprensiva y no desde la expresiva.

Asuntos tan notables como resaltar que a través de lo escrito podemos *adquirir conocimientos o comunicarnos con otros*, no parecen entrar mucho dentro de las consideraciones de los profesores. A pesar de que sean dos aspectos que forman parte de manera inequívoca de la cultura de nuestro tiempo. Como señalábamos en los presupuestos teóricos, un lector competente debe ejercer hoy nuevas funciones: *leer para aprender, para entretenerse, para buscar información, leer en los nuevos formatos*; en definitiva, la dimensión funcional debería tener un importante papel en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita.

3. Por lo que respecta a ciertas tareas relativas a la dimensión de hacer ver la *escritura como un sistema de representación*, hemos visto que los aspectos gestuales se han trabajado en

algunos centros. Ello, en parte, puede explicarse porque existe una cierta tradición en la que los maestros usaron el método onomatopéyico de Sanabria, basado en gestos de boca y manos.

La presencia del dibujo y las imágenes en las tareas de los profesores podemos relacionarlas con el papel que juegan ambas como apoyo de la palabra escrita, incluso en los métodos tradicionales. Tal vez sea esta la razón de que se trabaje en alguna medida la imagen. De todas formas sería importante dejar apuntada una hipótesis sobre esta dimensión: Si en lugar de analizar sus relatos, se observaran las prácticas de aula, es posible que se apreciara que los docentes trabajan bastante, incluso mucho, el dibujo y el juego simbólico; pero no se podría asegurar si lo hacen pensando en el aprendizaje de la lengua escrita o con otros fines educativos. Sin embargo, en estos relatos sobre su práctica, se hagan o no estas tareas, sí parecen dar constancia de esa intencionalidad, porque sus discursos responden a la pregunta: *qué hacéis para enseñar a leer*.

4. La escasa presencia de las tareas de comprensión lectora en las prácticas declaradas de los profesores del estudio se podría interpretar como una carencia con consecuencias a largo plazo. Existen estudios longitudinales, que relacionan las prácticas de comprensión de estructuras narrativas tanto visuales como lingüísticas con buenos niveles de comprensión lectora en edades posteriores (Kendeou y otros, 2005). Sería interesante saber si esta escasa presencia se debe a que al hablar de comprensión lectora se entiende netamente referida a textos escritos y no en sentido genérico como comprensión textual que puede trabajarse en todas las edades.

En todo caso hay que reconocer como señalan Pressley y otros (2006) que la cuestión de cómo enseñar la comprensión en el aula ha sido poco estudiada, cómo lo ha sido también la enseñanza de la escritura. La primera, sin duda, se debe a una creencia muy extendida según la cual la enseñanza del código siempre precede a la comprensión del texto. Esta idea a la que se ha otorgado cierta lógica hoy no se sostiene, dado que la comprensión textual se refiere tanto a la comprensión del texto oral

como al escrito, incluso a las narraciones audiovisuales. Lo importante es que el niño sea capaz de comprender los mensajes, para lo cual podemos utilizar estrategias comunes, que indudablemente se transfieren de un tipo de discurso al otro (Kendeou y otros, 2005). Por tanto, sería de interés hacer tareas de comprensión oral desde el comienzo a través de textos narrativos.

En algunos casos se ha trabajado el nivel de macroestructura, haciendo que comprendan de manera intuitiva la estructura de los textos, de qué se compone un texto o también incluso se han detectado algunas tareas relativas a evaluar la comprensión. No obstante, como ya se ha señalado, estas tareas son mínimas en los casos estudiados, lo cual alerta sobre la necesidad de fomentarlo.

5. Por lo que respecta al aspecto productivo de la lengua escrita, es decir a la escritura del niño, en nuestro caso probablemente no haya respuestas porque nuestra pregunta fue, como se ha señalado: *qué hacéis para enseñar a leer*, y tal vez los profesores hayan prescindido de hacer alusiones a lo escrito o tal vez se da más importancia a la enseñanza de la lectura y ellos mismos piensen que escribir es un correlato de la misma. De hecho, Gilbert y Graham (2010) subrayan en un reciente estudio que los profesores se ocupan poco de enseñar la escritura.

Finalmente, es preciso insistir en la idea de que investigar las prácticas reales de enseñanza es esencial para conocer cómo se llevan a cabo actualmente los procesos de alfabetización, teniendo en cuenta lo relevante que es dominar la lengua escrita, una competencia imprescindible en nuestra cultura. Por otro lado, lamentablemente, como apunta Almasi (2003) la investigación en estos ámbitos tiene poca repercusión en la enseñanza de los profesores, porque estos no siempre cuentan con apoyo en las redes de formación para incorporar nuevas formas en sus prácticas.

En todo caso, está fuera de duda, que este tipo de investigación es esencial en el conocimiento de cómo se enseña y en las repercusiones que ello debe tener en la formación del profesorado, no solo para conocer de manera

rigurosa lo que se hace sino, como subrayan Pressley y otros (2004), para establecer recomendaciones políticas y prácticas que se derivan de tal conocimiento.

REFERENCIAS

ALMASI, J. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York: Guilford.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor.

CASTLES, A. y COLTHEART, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.

CLEMENTE, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.

CLEMENTE, M., RAMÍREZ, E. y SÁNCHEZ, M. C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328.

CONNOR, C. M., MORRISON, F.J. y KATCH, E.L. (2004). Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading. *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.

DAY, C. (2003). Teachers' Thinking-Intentions and Practice: An Action Research Perspective. En Kompf, M. y Denicolo, P. M. (Eds.). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*, (pp. 71-81). Lisse, The Netherlands: Swet y Zeitlinger Publishers

DE FORD, D.E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20 (3), 351-367.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A., y CASTORINA, J. (2004). *Sistemas de Escritura, Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

GILBERT, J. y GRAHAM, S. (2010). Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4-6: A National Survey. *The Elementary School Journal*, 110, 494-518.

GIMENO, J. (1988). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ, X. A., BUISÁN, C. y SÁNCHEZ, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.

HOFFMAN, J. V., MALOCH, B. y SAILORS, M. (2011). Researching the Teaching of Reading through Direct observation. Tools, Methodologies, and Guidelines for the Future. En Kamil, M.L.; Pearson, P.D.; Moje, E. y Afflerbach, P.P. (Eds.) *Handbook of Reading Research. Volume IV*, (pp. 3-33). New York: Routledge.

JIMENEZ, J. E. y O'SHANAHAN, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45,1-22.

KENDEOU, P., LYNCH, S., VAN DEN BROEK, P., ESPIN, C.A., WHITE, M. J. y KREMER, K. E. (2005). Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 3 (2), 91-98.

MCCARTHEY, S. y RAPHAEL, T. (1992). Perspectivas de la investigación alternativa. En J. IRWIN y M. DOYLE (Eds.) *Conexiones entre lectura y escritura*, (pp. 18-50). Montevideo: Aiqué.

PANG, E.S., MUAKA, A., BERNHARDT, E.B. y KAMIL, M. (2003). Teaching Reading. Accesible on line: <http://www.ibe.unesco.org>. Consultado en Marzo 2010.

PRESSLEY, M.; WHARTON-MCDONALD, R.; ALLINGTON, R.; COLLINS-BLOCK, C.; MORROW, L.; TRACEY, D.; BAKER, K.; BROOKS, G.; CRONIN, J.; NELSON, E. y WOO, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35-58

PRESSLEY, M., RAPHAEL, L., GALLAGHER, J. D. y DIBELLA, J. (2004). Providence-St. Mel School: How a school that works for African-American students works. *Journal of Educational Psychology*, 96, 216-235.

PRESSLEY, M. GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of educational psychology*, 76, 1-19.

- SNOW, C. E. y JUEL, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It. In M. Snowling and Ch. Hulme (Ed.) *The Science of Reading. A Handbook*, (pp. 501-520). Malden, MA: Blackwell Publ.
- SNOWLING, M. y HULME, Ch. (Eds) (2005). *The Science of Reading. A Handbook*. Malden, MA: Blackwell Publ.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B
- YOPP, H. K. y YOPP, R. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, (2), 130-143.

ANEXO

Dimensión I. 1.1 Funciones del lenguaje escrito

Pretendemos que el niño encuentre sentido al aprendizaje de la lengua escrita.

<p>1.1.1 COMUNICARSE CON OTROS Tareas por las que capte que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación que permite:</p>	<p>1.1.1.1 Comunicarse por escrito con personas 1.1.1.2 Leer para otros. Oralizar un escrito</p>
<p>1.1.2 DISFRUTAR DE LA CULTURA LITERARIA Tareas que lleven a valorar el placer de leer</p>	<p>1.1.2.1 Narrar textos orales y escritos: Contar cuentos, leerles cuentos 1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita entre todos o cada niño con la ayuda del maestro</p>
<p>1.1.3 OBTENER CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN Tareas que lleven a apreciar que con la lectura podrá obtener información de los libros, de internet, para:</p>	<p>1.1.3.1 Adquirir conocimientos (consultar libros para saber algo) 1.1.3.2 Seguir instrucciones (leer con ellos las instrucciones de un juego nuevo) 1.1.3.3 Recordar (escribir una nota para recordar algo)</p>

Dimensión II. 1.2 Lenguaje escrito como sistema de representación

Ver el lenguaje escrito como un sistema para expresar nuestras ideas, deseos, etc., pasando por otros sistemas más primarios.

<p>1.2.1 JUEGO SIMBÓLICO Tareas que tengan que ver con formas gestuales y corporales de representación. Desde hacer mimo hasta representar cuentos</p>	
<p>1.2.2 DIBUJO Utilizar el dibujo como forma de representar la realidad, (dibujar una historia, expresar un deseo)</p>	
<p>1.2.3 LENGUAJE ORAL</p>	<p>1.2.3.1 Léxico-semántico: nombrar, describir o interpretar; analizar conceptos, etc. 1.2.3.2 Morfosintáctico: juegos relativos a la Estructura de las frases, comprensión y uso de nexos... 1.2.3.3 Fonético: Ejercicios de discriminación fonética. Distinción entre pronunciar algo correcta o incorrectamente.</p>

Dimensión III. 1.3 Enseñanza del código

Enseñanza explícita del sistema alfabético

1.3.1 HABILIDADES TALINGÜÍSTICAS Hacer ver al niño que la lengua oral tiene componentes y estructuras en tres niveles:	1.3.1.1	Conciencia léxica: contar el número ME- de palabras que tiene una frase
	1.3.1.2	Conciencia silábica: romper las palabras en unidades menores aunque no tengan significado
	1.3.1.3	Conciencia fonológica: Hacer captar al niño la existencia del fonema
	1.3.2.1	Enseñar las letras: nombrarlas reconocerlas, escribirlas, aprender el alfabeto
1.3.2 ENSEÑANZA EXPLÍCITA DEL CODIGO	1.3.2.2	Enseñar el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema
	1.3.2.3	Enseñar palabras
	1.3.2.4	Enseñar frases
	1.3.2.5	Enseñar textos

Dimensión IV. 1.4 Comprensión lectora

Iniciar en la comprensión textual.

1.4.1 ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS

Estrategias que ponen en relación lo que vamos a leer con algo ya sabido por el niño, por ejemplo introduciendo el tema, pidiendo que hablen de él, etc.

1.4.2 INTERPRETACION DEL TEXTO	1.4.2.1	Microestructura: Conocimiento del significado de las palabras, reconocer palabras, trabajar el vocabulario
	1.4.2.2	Macroestructura (ideas principales) Hacer comprender el texto en general (ej. hacer resúmenes, poner títulos a textos, etc)
	1.4.2.3	Conocimiento sobre el texto: conocer las partes de un libro, título, índice, inventar un cuento ofreciendo como andamios :“érase una vez”, “entonces ocurrió que”
	1.4.3.1	Planificar (hacer explícitas las intenciones)
1.4.3 PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN	1.4.3.2	Supervisar las dificultades durante la lectura
	1.4.3.3	Evaluar lo comprendido

ABSTRACT

The teaching practices in early literacy instruction.

This work addressed the tasks comprising initial literacy practices in seven early childhood and first stage primary schools. Through teachers' discourses and using an instrument covering the main theoretical approaches to literacy, the teachers' narratives about their literacy classroom practices have been categorized. Although there are little differences between schools, the results show the importance of tasks related to phonological awareness and directly teaching letters. Other important aspects have to do with working with words, and less importantly, with the narratives of verbal and written texts. Only a small number of tasks deal with textual comprehension.

KEYWORDS: *Practices of teaching literacy Early Childhood Education; Primary Education.*

RÉSUMÉ

Les pratiques dans l'enseignement de lecture initiale.

Cet article présente les tâches proposées dans le cadre des pratiques de l'enseignement de lecture initiale dans sept centres de Maternelle et d'école Élémentaire. Les récits des professeurs à propos de leur pratique ont été recueillis et par la suite catégorisés à l'aide d'un instrument d'analyse. Cet instrument a été construit à partir d'une approche intégrale de l'enseignement de la lecture. Bien qu'il existe quelques petites différences entre les centres, les tâches les plus significatives sont en rapport avec la création de la conscience phonologique et l'enseignement explicite des lettres. Un autre aspect à signaler serait le travail avec les mots, et -moins important- la narration de textes oraux et écrits. Les tâches relatives à la compréhension de texte ont été mentionnées très peu de fois.

MOTS CLÉ: *Pratiques de l'enseignement de lecture initiale; Centres de Maternelle et d'école Élémentaire.*

