



LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

TRABAJO FIN DE GRADO

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad Ciencias de la Educación

Autora: Barba Quero, Marta.

Tutora: García Gómez, María Soledad.

Titulación: Grado Educación Infantil.

Curso: 2016/2017.

Departamento: Didáctica y Organización Educativa.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 ¿Qué es leer y escribir? Conceptualización de la lectoescritura	4
2.2 La importancia de la lectoescritura como una habilidad comunicativa	6
2.2.1 Etapas del hábito lectoescritor	6
2.2.2 Procesos mentales implicados en el aprendizaje	12
2.3 Métodos para la enseñanza de la lectoescritura	14
2.4 La lectoescritura desde la perspectiva constructivista	16
2.5 La lectoescritura en el currículum de educación infantil	23
3. ESTUDIO EMPÍRICO	30
3.1 Objetivos	30
3.2 Justificación metodológica	30
3.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos	31
3.4 Participantes	36
3.5 Análisis de los datos	40
4. RESULTADOS.....	42
5. DISCUSIÓN DE HALLAZGOS.....	54
6. CONCLUSIONES.....	56
7. LIMITACIONES E IMPLICACIONES.....	57
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
9. ANEXOS	63

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado es una investigación que aborda la temática de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. El fin del mismo es poner de manifiesto la importancia de esta habilidad comunicativa desde la etapa de infantil tomando como referencia un enfoque innovador.

En su desarrollo se puede encontrar de forma secuencial la conceptualización del término, su importancia como habilidad comunicativa y diversos métodos que se pueden poner en práctica en el aula. Se muestra especial interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista observando sus implicaciones. Asimismo, se realiza un análisis que muestra la presencia de la lectoescritura en el currículum de educación infantil.

A través de una investigación de tipo cualitativo se han analizado las experiencias e ideas de una muestra de nueve maestras¹ de educación infantil y una maestra de primaria acerca de sus conocimientos y modos de enseñar la lectoescritura, haciendo hincapié en el trabajo constructivista y la valoración que realizan del mismo. Los resultados obtenidos nos inducen a pensar que las maestras optan por elegir métodos tradicionales que facilitan más la tarea docente frente al constructivismo que requiere trabajo, implicación y entrega.

PALABRAS CLAVES:

Lectoescritura, constructivismo, educación infantil, proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación cualitativa.

¹ En el estudio empírico han participado nueve maestras y un maestro. Dado que el uso del masculino genérico enmascara la mayoría de maestras, he optado por nombrarles en femenino.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Es necesario plantear desde el inicio que el trabajo de investigación que se ha realizado está basado en una línea temática con un enfoque bastante claro: **el aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista**. Esta línea de investigación tiene como objetivo principal analizar el arduo y prolongado proceso de aprender a leer y escribir, siendo el propio alumnado el protagonista y pieza clave en lo referente a la construcción de su propio aprendizaje ya que se trata de una línea pedagógica donde la adquisición de nuevos conocimientos se apoya en los conocimientos que ya han sido adquiridos e interiorizados previamente.

El motivo principal de la elección de dicha temática ha sido por el interés que me ha suscitado desde el comienzo del Grado, percibiendo la lectoescritura como la vía a través de la cual los niños comienzan a descubrir la realidad e interactuar con ella. Pero no solo interés, sino también es una línea de contenidos que me inquieta bastante ya que considero que carezco de los conocimientos necesarios para enfrentarme a dicha labor. La unión de estos factores es lo que ha provocado que me plantease esta temática como un reto o desafío académico al que debía de hacer frente, el cual me proporcionara a lo largo de todo el proceso de elaboración del trabajo una alfabetización de calidad.

En relación a ello, en un primer momento realicé una tarea de documentación y reflexión sobre todos aquellos aspectos teóricos que preciso conocer sobre la temática, para así obtener una visión global acerca de la lectoescritura desde un enfoque constructivista. Posteriormente proseguí realizando un trabajo de investigación empírica consistente en la creación de dos grupos de discusión compuestos por diversas maestras de la etapa de educación infantil activas en la actualidad, concretamente del segundo ciclo y una entrevista dirigida a una maestra del primer ciclo de primaria. Los objetivos de la puesta en práctica de estas técnicas de investigación son recabar datos para conocer la evolución del conocimiento de maestras de educación infantil sobre lectoescritura, observar diversos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, indagar sobre el desarrollo del enfoque constructivista en aulas de educación infantil y conocer la valoración que realizan las maestras del primer ciclo de primaria sobre el enfoque constructivista.

Esta investigación empírica me ha facilitado conocer en un ambiente cálido y de diálogo las diferentes experiencias que las maestras han tenido en relación a la temática, mostrando los resultados obtenidos en la investigación y contrastándolos con los aspectos teóricos estudiados en un primer momento para establecer una comparativa que posteriormente me ha permitido formular conclusiones fundamentadas.

Considero que esta temática está íntimamente relacionada con la profesión ya que se trata de una de las áreas que se incorporan en el currículum de educación infantil, y una de las que más se trabajan dentro de la etapa. Además, también podemos observar esta línea temática en el plan de estudios del grado como un contenido obligatorio en la formación inicial del profesorado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es leer y escribir? Conceptualización de la lectoescritura

Tanto la lectura como la escritura pueden ser comprendidas de forma global como la vía o medio a través del cual los niños comienzan a descubrir e interactuar con el medio, creando una conciencia de pertenencia de forma gradual que finaliza con la adquisición de estos procesos que les ayudan a comprender el mundo y los mensajes que les rodean, proporcionándoles autonomía en su actividad diaria. Cuando hablamos del concepto leer, a su vez inevitablemente pensamos y lo asociamos con la acción de escribir y viceversa. Ambos son procesos que están íntimamente relacionados ya que la finalidad que persiguen es idéntica: la comunicación con el entorno. No obstante, cada una de ellas según su función se plantea como una acción independiente de la otra, la lectura enfocada hacia la comprensión y la escritura dirigida hacia el grafismo, pero que indudablemente volvemos a reiterar comparten características que las hacen concebirlas como una globalidad, generando así un dilema sobre si son acciones y/o habilidades dependientes o independientes.

Leer y escribir tanto a nivel escolar como cultural son dos procesos complejos, ligados al ámbito cognitivo de los procesos mentales. Es de vital importancia para el ser humano su conocimiento desde la infancia más temprana ya que nos permite conocer la realidad que nos rodea para posteriormente construir nuevos conocimientos (Díez,

2003), es decir, leer y escribir nos va a proporcionar las herramientas necesarias para adquirir e interiorizar nuevos aprendizajes.

Derivado de su importancia varios autores inmersos en el mundo de la Didáctica de la Lengua han tratado de dar una definición sobre ambos conceptos con sus aportaciones:

Solé (1992) determina que el acto de leer es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p.21). Por el contrario esta misma autora, desde una perspectiva interactiva profundiza aún más en su aproximación al concepto donde se determina que leer es “el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 22), determinando los factores o elementos que forman parte de esa interacción.

Colomer y Camps (citado en Tabash, 2010) entienden leer como “saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector” (p. 213).

Por otro lado, para conceptualizar el termino escribir La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001) define esta actividad como un acto de “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie” (p. 963). Partimos de la conceptualización que realiza dicha institución ya que haciendo uso de esta afirmación estaríamos obviando y cayendo en el error de concebir el acto de escribir exclusivamente como una forma de plasmar lo oral mediante grafías, pero ¿el acto de escribir no tiene un componente comunicativo?, no debemos olvidar que tan importante es la actividad de escribir como el objetivo que persigue dicha actividad que no es más que comunicar dentro de una sociedad. Es por eso que Goodman (citado en Valverde, 2014) concibe la escritura como “el mayor de los inventos humanos, es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal” (p. 87), equiparando la importancia de la grafía y el componente comunicativo como un conjunto. Por su parte, Cassany (citado en Tabash, 2010) se suma al argumento expuesto por este autor afirmando que la escritura “constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación” (p. 213).

2.2 La importancia de la lectoescritura como una habilidad comunicativa

La habilidad lectoescritora es un aspecto de interés a nivel social, tanto en la escuela como en el seno familiar y los medios de comunicación se debaten constantemente sobre su dependencia o independencia, importancia y enseñanza, es por eso que dicha habilidad conforma una parte de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el sector docente.

En la época del inicio de la educación reglada, en la cual aún nos encontramos inmersos, según expone Ferreiro (2000) la enseñanza de la escritura y la lectura “se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, y técnica de la correcta oralización del texto” (p. 2). El objetivo principal y final de la enseñanza de estos saberes era el dominio de una técnica consistente en reproducir exactamente un conjunto de símbolos al cual llamamos grafía junto con su verbalización (Díez, 2003). Esta concepción ha evolucionado, “aprender a leer y escribir no es recibir desde afuera una habilidad acabada sino que es un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y usos de la lengua escrita” (Carlino y Santana, 1996, p. 38).

Lo cierto es que independientemente de lo que podamos pensar y opinar sobre si una habilidad es más compleja, especial o significativa que la otra, dependientes o independientes entre ellas, Valverde (2014) afirma que leer y escribir son las herramientas más valiosas para dar y recibir información. Es por eso, que se trata de una labor de suma importancia la alfabetización de los niños desde edades tempranas para la estimulación, gusto y disfrute de las mismas, convirtiéndose en uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta el sistema escolar (Díez, 2003).

2.2.1 Etapas del hábito lectoescritor

En lo referente al proceso de aprendizaje de la lectoescritura se muestran una serie de etapas por las que el niño pasa hasta la adquisición e interiorización del código escrito y oral. Aunque no sea una clasificación realizada desde el enfoque constructivista estrictamente, si tiene una relación indirecta con el mismo ya que comprender las etapas del conocimiento nos llevará inevitablemente a identificar y conocer los conocimientos previos del alumnado. Posteriormente nos ayudará a determinar en qué momento del

aprendizaje se encuentra el niño, para así poder establecer situaciones de enseñanza-aprendizaje que promuevan la construcción del aprendizaje propio (Díez, 2003).

Para ello, derivado de los trabajos realizados por Ferreiro y Teberosky (1987) y la síntesis realizada por Díez, Pardo, Lara, Anula y González (1999) se muestran una serie de etapas que llevarán a los niños al aprendizaje de la escritura. Basándonos en sus trabajos, concretamente dichos autores destacan cinco niveles o estadios de aprendizaje del código escrito: indiferenciado, diferenciado, silábico, silábico-alfabético, y por último alfabético.

- **Nivel 1: Indiferenciado**

Caracterizado por la no diferenciación por parte del niño de las formas básicas de representación que tenemos: el dibujo y la escritura. Los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky (1987) muestran que en este primer nivel los niños manifiestan dos tipos de trazos: continuos y ondulados, o verticales de forma intermitente. Cada una de ellas no es más que la imitación de la escritura adulta donde los niños para escribir una palabra se basan en las características de dicho objeto. “Escribir el nombre del objeto es el objeto mismo” (Díez, 2003, p.13), un claro ejemplo sería basarse en la variable tamaño del objeto para así escribir su nombre más largo o más corto.

Sirviéndonos de esta primera aproximación al acto de escribir, es evidente que no podemos entender la escritura como un acto comunicativo ya que cada alumno sí puede descifrar su propia escritura porque es consciente de la variable que ha tomado como referencia haciéndole interpretar lo escrito, sin embargo no puede interpretar la escritura de otros ya que se trata de una escritura subjetiva.

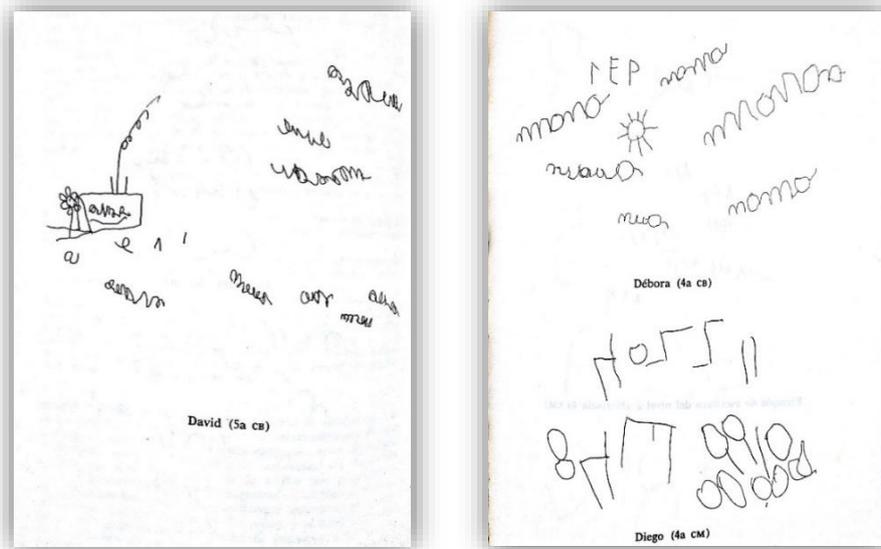


Imagen 1, tomado de Ferreiro y Teberosky (1987).

- **Nivel 2: Diferenciado**

El niño va diferenciando el dibujo como forma de representación y la escritura como instrumento de comunicación, tomando como referencia los principios de variedad y cantidad mínima de grafías. En un comienzo los niños tienen en su esquema mental pocas grafías asimiladas, es por eso que para mostrar la diferencia de significado en palabras diferentes cambian o varían el orden de las grafías asimiladas para así poder dar respuesta a la escritura de palabras diferenciadas. Sin embargo, durante el progreso en esta etapa se puede haber adquirido por parte del niño una forma de escritura que resulta ser invariable, siendo el nombre propio una de las mayores expresiones de estas formas fijas. Sin embargo, derivado de estas formas fijas de escritura se dan dos tipos de acciones: el bloqueo y la utilización de las formas fijas para dar respuesta a la escritura de otras palabras.

El bloqueo cognitivo se produce ante la falta de una apoyadura gráfica que les muestre a los alumnos que letras son las que componen la palabra que deben escribir, copiando su trazo. Cuando ese apoyo visual no existe es cuando el propio niño entra en conflicto y es incapaz de escribir lo que se le pide. Por su parte, la continua utilización de las formas estables de escritura por parte del niño para escribir nuevas palabras sigue la misma línea atendiendo a los principios de cantidad y variedad de grafías, aunque las grafías utilizadas ya son legibles en la mayoría de ocasiones.

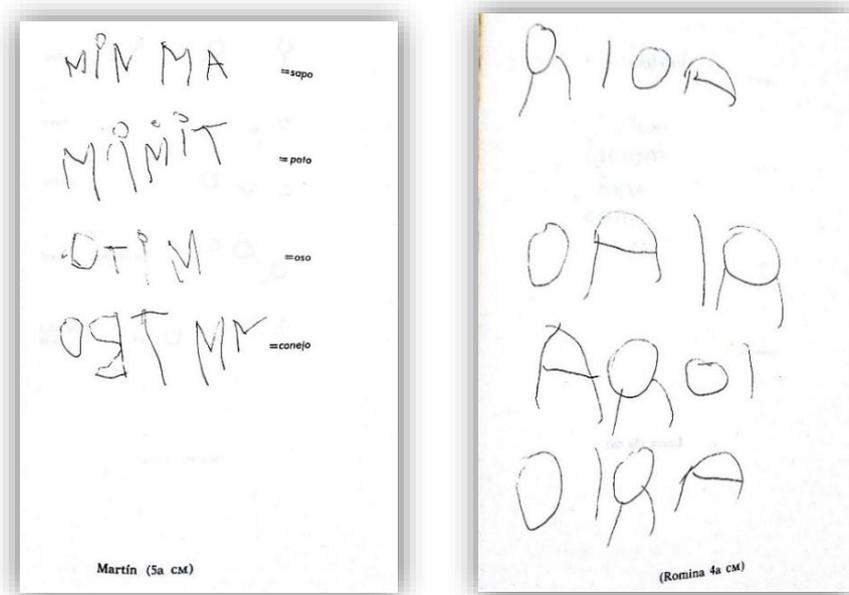


Imagen 2, tomado de Ferreiro y Teberosky (1987).

▪ **Nivel 3: Silábico**

En dicho nivel se da un paso más en el desarrollo, donde tras los periodos de comprensión y adquisición de las grafías se comienza a atribuir sonido a la escritura. Cada una de las letras tiene un valor sonoro diferenciado aunque dicha letra representa una sílaba, este hecho es conocido por Ferreiro y Teberosky (1987) como hipótesis silábica. Es derivado de dicho valor sonoro que los niños comienzan a dar respuestas objetivas al problema al que se enfrentaban en las etapas anteriores: la cantidad y variedad de letras necesarias para escribir palabras, atribuyéndole la razón al sonido.

Por lo que se refiere al eje cualitativo de la variedad de las letras, se deja atrás la correspondencia global entre lo escrito y su expresión oral abriendo camino hacia una correspondencia de las partes que componen una palabra escrita y las partes de dicha palabra expresada oralmente. Bajo la hipótesis silábica y en lo que se refiere al eje cuantitativo el niño siguiendo esa correspondencia entre lo oral y lo escrito, escribirá una única letra por sílaba que en la mayoría de ocasiones, al comienzo del nivel, son las vocales las grafías utilizadas para la representación de las palabras. Es por eso, que se presentan ante un nuevo conflicto cognitivo ya que si atribuyen exclusivamente una letra por sílaba, en muchas ocasiones (palabras monosílabas, bisílabas e inclusive trisílabas principalmente) no cubrirán el principio de cantidad mínima impuesto internamente.

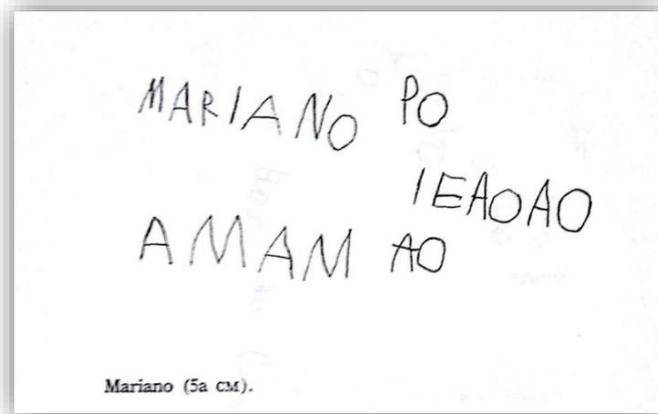


Imagen 3, tomado de Ferreiro y Teberosky (1987).

▪ **Nivel 4: Silábico-alfabético**

Se produce este nivel de transición ya que el niño va dejando atrás la hipótesis silábica dando paso a escrituras propiamente alfabéticas con valor sonoro convencional, aunque el tránsito no es completo. Es decir, en una misma palabra el niño puede escribir solo una grafía por sílaba y a su vez también más de una grafía por sílaba para así dar respuesta al conflicto cognitivo de la cantidad y variedad mínima de letras.

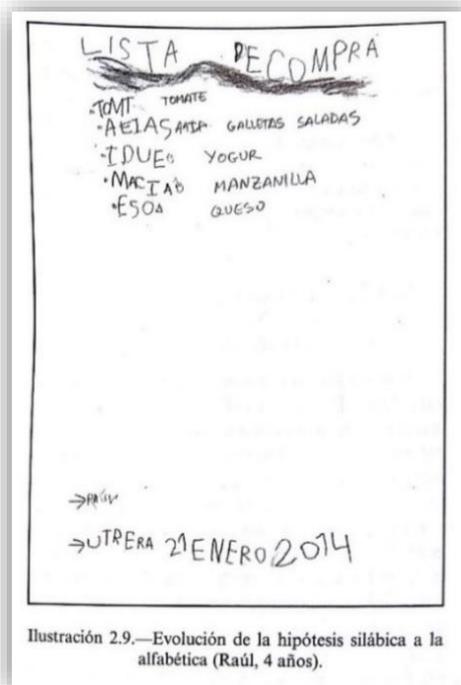


Imagen 4, tomado de Guzmán, Navarro y Jiménez (2015).

- **Nivel 5: Alfabético**

En esta última fase el niño ya es consciente que cada palabra está compuesta por un conjunto de fonemas con valor sonoro propio establecido convencionalmente, por lo que ahora sí las escrituras de los niños tienen más de una grafía por sílaba. Es por eso, que en este nivel finaliza el proceso de evolución de la lectoescritura, que no quiere decir el proceso de aprendizaje. Finaliza la asimilación del código escrito pero no el aprendizaje de la lectoescritura, ya que comienza un proceso que dará inicio a un nuevo problema cognitivo relacionado con el código ortográfico.

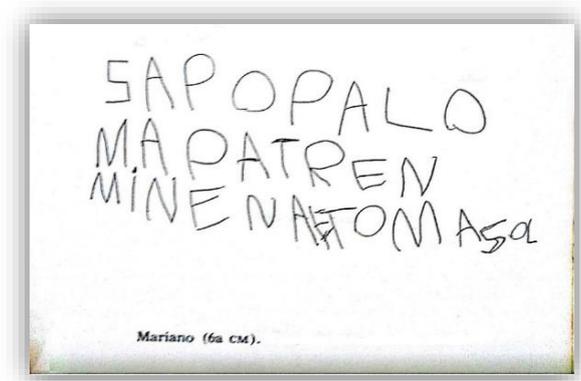


Imagen 5, tomado de Ferreiro y Teberosky (1987).

Por su parte, también existen una serie de etapas que determinan cómo va aprendiendo progresivamente el niño a leer y perfeccionando dicha técnica. Para ello, vamos a tomar como referencia la clasificación realizada por Guzmán, Navarro, y Jiménez (2015):

- **Etapas Logográficas:**

Es la primera aproximación al código escrito en la que se comienza a reconocer palabras que son significativas para el niño, que forman parte de su entorno y son próximas a él. En este sentido comienzan reconociendo el dibujo que forma su nombre propio, siendo una de las máximas expresiones el reconocimiento de logotipos que usualmente se encuentran a su alrededor, ya que como hemos indicado anteriormente comienzan identificando la palabra completa como un dibujo.

- **Etapa Alfabética:**

Esta etapa se caracteriza por dejar atrás el reconocimiento de palabras como un dibujo para dar un gran paso cognitivo en el que el niño comienza a decodificar ese dibujo que anteriormente observaba, adquiriendo una conciencia fonológica que le llevará a la conversión del grafema-morfema. Es así como los niños van decodificando las palabras, observando y leyendo los grafemas que las componen, haciendo una correspondencia del grafema-fonema que les permitan conocer que es lo que ahí pone.

- **Etapa Ortográfica:**

El aprendizaje de la lectura concluye con la identificación de palabras frecuentes, la cual se produce cuando el niño ha adquirido cierta familiaridad con las palabras que observa a diario, que es capaz de memorizar su esquema en la mente. El alumno reconoce perfectamente los grafemas que componen la palabra por tanto no tiene por qué realizar una decodificación de la misma que le lleve mucho más tiempo, sino que la reconoce a golpe de vista. Con la práctica de la lectura es como poco a poco vamos integrando el esquema de nuevas palabras en nuestra mente que nos permite leer con mayor fluidez.

2.2.2 Procesos mentales implicados en el aprendizaje

El aprendizaje es un proceso complejo y longevo en el que están implicadas las estructuras cognitivas del aprendiz. Aunque el docente se pueda concebir como el generador del aprendizaje, este exclusivamente no es suficiente, es necesario que el alumno ocupe un papel activo para que el aprendizaje se produzca. En base al trabajo de Chadwick (1999) vamos a comprobar cuáles son esos procesos mentales que tienen lugar en la mente de los niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que les llevan a aprender.

Dicho autor muestra que esos procesos mentales que se producen en los niños se reducen a la construcción de esquemas cognitivos, concepto promulgado por Piaget, aunque generalmente conocido como estructuras mentales. Los esquemas de conocimiento no es más que la imagen que tenemos en nuestra mente sobre algún concepto u objeto que conocemos (Coll et al., 1997). Se trata de una especie de técnica de almacenaje de información derivada del proceso de interacción y desarrollo en el entorno, ligada a las situaciones de aprendizaje que se dan en el aula. La función de estas estructuras mentales

es captar por parte del alumno la información que se percibe del entorno, asimilarla y organizarla en pequeñas unidades denominadas estructuras, para posteriormente asociar conocimientos nuevos con aquellos ya almacenados en nuestras estructuras mentales. Constantemente estamos recibiendo información externa, la cual es ordenada en nuestro cerebro bajo pequeñas categorías que las diferencian unas de otras.

Bajo esta cuestión, es interesante plantearnos el cómo, es decir, como se crean dichas estructuras mentales para la construcción del conocimiento y cómo se procesa ese conocimiento. Para ello, basándonos en el trabajo de Teberosky (2000) y Ferreiro y Teberosky (1987) desde un planteamiento constructivista muestran que el niño es un constructor de hipótesis durante el proceso de construcción de conocimiento. La generación de hipótesis surge como respuesta a problemas cognitivos y tienen lugar cuando hay una interacción directa o indirecta con el código escrito u oral que nos aporta información nueva. Estos problemas cognitivos coinciden con las cinco etapas o niveles del aprendizaje de la lectoescritura que describimos con anterioridad.

En una primera instancia, las hipótesis construidas tienen como fin la diferenciación entre dibujo y escritura siendo el principal problema al inicio del hábito lectoescritor.

Una vez resuelto dicho problema cognitivo el niño elaborará hipótesis sobre las diferencias existentes en el código escrito. Hipótesis creada en torno a dos variables, cantidad y variedad mínima de caracteres necesarios para que sea legible.

Proseguimos con la hipótesis silábica para dar respuestas a los problemas anteriores de cantidad y variedad, que los mitigará la sonoridad de las sílabas.

La siguiente hipótesis nace en un periodo de transición muy importante donde se comienza a cuestionar la hipótesis silábica para dar paso a una hipótesis alfabética, consistente en la correspondencia sonora de cada uno de las letras escritas, combinando ambas aún, debido a la incipiente auto imposición de una variedad y cantidad de letras.

Por último, se culmina con una hipótesis alfabética en la cual se abandona por completo la hipótesis silábica, se supera la etapa de diferenciación de grafías y se equipara la correspondencia grafema-fonema por unidad.

Es así como se da el proceso interno de aprendizaje de la lectoescritura que culmina con la asimilación y acomodación de nuevos conocimientos, que es el resultado de la formación de esquemas mentales que nos llevará a la construcción de hipótesis para

resolver problemas cognitivos internos y dar paso a nuevas conceptualizaciones del lenguaje.

2.3 Métodos para la enseñanza de la lectoescritura

Centrándonos en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura podemos encontrar tres vertientes diferentes expuestas por Ferreiro y Teberosky (citado en Díez, Pardo, Lara, Anula y González, 1999) que la justifican en función del campo de conocimiento que queramos abordar: aquella centrada en los procesos descritos anteriormente en las que se encuentran implicadas las etapas del aprendizaje, una segunda vertiente vinculada a la actitudes y aptitudes, es decir, las capacidades necesarias para su adquisición como por ejemplo la lateralidad, coordinación óculo-manual, etc; y por último lo relacionado con los métodos de enseñanza existentes que utilizan los docentes para ejercer su función. Esta última vertiente relacionada con los tipos de metodologías empleadas para la enseñanza de la lectoescritura es la cuestión que nos ataña en estas líneas. Basándonos en el trabajo teórico de Ferreiro y Teberosky (1987) definiremos los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectoescritura. En este sentido, encontramos dos grandes tipos de métodos: sintético y analítico.

El **método sintético** inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de los elementos más simples y a la vez más abstractos del lenguaje como son las letras y los fonemas, para proceder a la combinación de estos en sílabas hasta llegar a las unidades lingüísticas con sonido: palabras, frases y oraciones. Se le atribuye múltiple importancia “al aprendizaje del proceso de decodificación” (Guzmán, Navarro y García, 2015, p. 89), insistiendo en “la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía” (Ferreiro y Teberosky, 1987, p. 18). A su vez, dentro del método sintético podemos encontrar diversos tipos de métodos dependiendo del elemento de partida del proceso: letra, fonema o sílaba. Son tres tipos los que podemos encontrar bajo esta categoría según Ferreiro y Teberosky (1987):

- **Método alfabético:** inician el proceso lectoescritor con la grafía de forma independiente, enseñando al niño el reconocimiento y nombre de las letras, es decir, su conocimiento y pronunciación.

- **Método fonético:** parte de la enseñanza del sonido propio de cada letra y no de su pronunciación, para después combinar dichos fonemas formando sílabas hasta llegar a la palabra.
- **Método silábico:** la unidad mínima de enseñanza es la sílaba, realizando una correspondencia grafema-fonema.

En definitiva, estas autoras realizan una síntesis donde ponen de manifiesto claramente la metodología que emplea el método sintético:

Sus planteamientos teóricos remiten al más crudo mecanicismo, sus aplicaciones prácticas suelen excederlo, llegando en ocasiones a parecer literalmente basado en el viejo refrán <la letra con sangre entra> (...) porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen, leer equivale a decodificar lo escrito en sonido (p. 19-20).

Por su parte, existe otro tipo de metodología denominada **método analítico**, el cual está en total oposición con el mecanicismo que promueve el método sintético. Es por tanto que se estructura de forma totalmente inversa al método sintético, en este caso se parte de la percepción de los elementos más complejos y a la vez más concretos del lenguaje como son las unidades lingüísticas básicas con sentido (palabras, frases y oraciones), hasta llegar al estudio de los elementos que componen dichas unidades lingüísticas. No obstante, desde este método de enseñanza la lectura y escritura se entiende como un acto principalmente visual.

En este mismo sentido, Guzmán, Navarro y García (2015) también realizan una clasificación de los grandes métodos existentes. Tomando como base el trabajo realizado por estos autores, la correspondencia con los grupos de métodos anteriormente definidos es similar, sin embargo, la etiqueta que les atribuye el nombre es diferente. El conocido como método sintético, estos autores lo denominan método ascendente el cual está compuesto por los mismos submétodos analizados en la anterior categorización; y por su parte el método analítico lo denominan bajo la etiqueta de métodos descendentes. Sin embargo, este último en la descripción realizada por estos autores se encuentra más desglosado recogiendo tres submétodos a su vez: léxico, global e integral.

El método léxico consiste en la selección de un conjunto de palabras relacionadas con el contexto cercano del niño, que formen parte de su vocabulario y que contengan todas las

letras que componen el alfabeto. Este conjunto de palabras se denominará palabras generadoras, las cuales estarán acompañadas con su correspondiente dibujo que les sirva a los alumnos como apoyo para comprender, asimilar y utilizar el alfabeto, ya que se trabaja exclusivamente con este conjunto de palabras seleccionadas.

El método global se basa en un acto natural de aprendizaje de la lectoescritura. Es por tanto, que se toma como punto de partida y referencia los textos relacionados con experiencias de la vida cotidiana del niño, siendo un aprendizaje meramente visual y auditivo. El reconocimiento de las frases que componen el texto les llevará a su descomposición en unidades más pequeñas: palabras, manteniendo un aspecto fundamental del método léxico: la utilización de dibujos para el apoyo visual.

Por último, el método integral es el resultado de la fusión de los otros dos métodos anteriormente definidos. Se trata de un aprendizaje global partiendo de situaciones naturales que nada tienen que ver con la instrucción, sino más bien con una figura de guía y apoyo en los casos exclusivamente necesarios. El aprendizaje a través del método integral se produce en una línea temporal que abarca tres momentos específicos: en un primer momento se toma como referencia palabras y frases que les sean familiares a los alumnos para su posterior expresión oral, un segundo momento caracterizado por la escritura de ese conjunto de palabras y frases previamente verbalizadas, para en último lugar sumergirse en los textos que les permitan reconocer y aprender nuevas palabras.

Ambos son dos métodos diferenciados entre sí por factores evidentes, pero su distinción máxima se enfoca hacia “la estrategia metodológica puesta en práctica: auditiva para el método sintético, visual para el método analítico“(Ferreiro y Teberosky, 1987, p. 20).

2.4 La lectoescritura desde la perspectiva constructivista

El constructivismo toma relevancia en nuestro país con la reforma del sistema educativo, la cual tuvo como protagonista la promulgación de una nueva ley educativa, la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo). Esta ley educativa adopta en su currículum este nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje en contraposición al pensamiento más tradicional, que ayude a olvidar y enterrar la enseñanza tradicional en las aulas (Hernández, 2003). El constructivismo emerge como un planteamiento filosófico ligado al estudio del conocimiento, cuya tarea principal era clarificar y promulgar nuevos enfoques relacionados con la creación de nuevos saberes por parte del

infante (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Por tanto, el constructivismo se centra en el sujeto con identidad propia dejando a un lado todo aquello relacionado con la metodología, las actitudes y aptitudes necesarias para la tarea lectoescritora. Ferreiro y Teberosky (1987) sostienen este planteamiento:

El sujeto cognoscente, no es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías del pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo (p. 28).

Coll et al. (1997) se unen al argumento que resalta que el constructivismo no es una teoría ni tampoco un método de aprendizaje, ya que no ofrece una metodología definida que guíe las intervenciones en el aula sino que se trata más bien de una filosofía de trabajo encuadrada bajo unas concepciones de carácter constructivista. Esta concepción es compartida a su vez por Hernández (2003) el cual determina que no se puede hablar de método constructivista ya que dista mucho de ser una teoría de enseñanza-aprendizaje. Desde este planteamiento, se produce un aprendizaje nuevo cuando el propio sujeto asume la tarea de reproducir un objeto, cosa o persona del entorno (Coll et al., 1997). El constructivismo es una corriente propia de la ciencia en su conjunto, es por eso que existen múltiples tipos de constructivismos, tantos como teorías existentes pero compatibles con las concepciones básicas de este enfoque (Coll, 1996). Este mismo autor, partiendo de las teorías del desarrollo y aprendizaje existentes, muestra los diversos tipos de constructivismos existentes en función de la fundamentación teórica que lo avale:

Cabría distinguir, al menos, entre el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; el constructivismo que hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación, [...] el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva, [...] y, por último, el constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vygotsky (p. 155).

Sin embargo, el propósito en estas líneas no es detallar cada uno de los tipos de constructivismos existentes ya que no es algo que nos atañe en este trabajo, sino más bien esclarecer cuáles son esos principios confluente entre sí que definen y dan vida a la

concepción constructivista, los cuales se encargan de sentar las bases de su trabajo. Para ello, nos vamos a centrar de forma combinada en los trabajos de Díez, Pardo, Lara, Anula y González (1999) y Coll et al. (1997):

El principio básico que determina este enfoque se trata del **papel activo que ocupa el alumno en la construcción de su propio aprendizaje**. Desde esta perspectiva se percibe al niño como un individuo con identidad propia capaz de producir ideas, asimilar la información que recibe del entorno y reelaborarla para culminar con la construcción de su propio aprendizaje. Es por eso que se trata de un sujeto activo ya que el conocimiento no es resultado de un proceso de imitación, sino más bien de un proceso de interacción con el mundo que le rodea que le permite observar las características de los objetos y su posterior comprensión.

Esta interacción que posibilita generar conocimiento lleva implícita dos procesos psicológicos que actúan de forma sincrónica expuestos por Carlino y Santana (1996): la asimilación y la acomodación. Asimilar significa comprender las características de un determinado objeto o cosa e incorporarlas a nuestro esquema de conocimiento para contrastarlo con aquellas ideas previas que teníamos acerca de dicho objeto o cosa. Por su parte, la acomodación conlleva un proceso intrínseco en el que el niño interioriza ese aprendizaje y el mismo pasa a formar parte de su esquema de conocimiento. Este complejo proceso mental ampliamente conocido bajo la etiqueta “aprender” no es realizado por ningún docente en cuestión sino que es el alumno el encargado de dicha tarea, siendo el docente un mero estimulador para que eso ocurra. De ahí la aparición de otro de los fundamentos básicos en el que **el docente ejerce una función de guía y no de instrucción**. Será este el encargado de crear situaciones de enseñanza-aprendizaje que les lleven a la construcción de nuevos aprendizajes, pero la tarea de descubrimiento y experimentación es personal y propia, permitiéndose solo la ayuda y estimulación, nunca la solución al problema.

Como citábamos al inicio del epígrafe, Coll et al. (1997) exponían que para aprender necesitamos realizar una representación personal de aquello que se va a convertir en objeto de aprendizaje, sin embargo para poder realizar esa tarea de representación debemos tener próximo ese objeto de aprendizaje, y cuando hablamos de próximo no nos referimos a tenerlo delante o a nuestro alcance sino más bien que sea algo cercano a nosotros, que se encuentre en nuestro esquema de conocimiento. Esta argumentación nos llevará a un nuevo principio encuadrado en el constructivismo: **tomar como punto de**

partida los conocimientos previos que tengan los alumnos del lenguaje oral y escrito, que nos guiará hacia otro de los principios íntimamente relacionado: **fomentar un aprendizaje significativo**, el cual se genera por la interiorización de un conocimiento nuevo tomando como base aquel estrechamente relacionado que ya teníamos en la mente.

Derivado de la acción activa del alumno en la construcción del aprendizaje, nace un nuevo principio: **respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos**, adecuarnos a sus tiempos de aprendizaje, en definitiva, adaptarnos a la diversidad. Cada niño se encuentra en un momento distinto por lo que respecta a su relación con el lenguaje, en algunos casos la relación puede ser más directa y cotidiana, poseyendo mayor cantidad de conocimientos; y en otros casos la situación puede ser totalmente inversa. Dos alumnos de la misma edad, en la misma clase y con un nivel diferente ¿qué hacemos?, la respuesta es atender a la diversidad clave del éxito para que el alumno pueda llegar a ser el constructor de su propio aprendizaje.

El último de los principios básicos que determinan el enfoque se trata del **aprendizaje colaborativo**. La interacción y la colaboración entre los iguales favorecen la construcción activa de nuevos significados, ya que en colaboración se aprende de los demás, en solitario solo de ti mismo. Como Díez, Pardo, Lara, Anula y González (1999) exponen “las interacciones de conflicto facilitan el análisis del problema y la progresión del razonamiento a través de las justificaciones y de la explicación de las propias tomas de posición” (p. 38).

No obstante, a pesar de no ser una teoría ni un método de enseñanza, desde este enfoque se plantean ciertas implicaciones para la enseñanza relacionadas principalmente con los materiales y recursos que promueven la construcción propia de nuevos aprendizajes por parte del discente. Para que se produzca dicha construcción es necesario una confluencia de aspectos que lo hagan posible: partir de las necesidades, requerimientos e intereses de los alumnos para así a su vez generar situaciones que sean significativas y motivadoras para el niño, sin olvidar que todo aquello debe poseer significado para el alumno. Es por eso, que desde el enfoque constructivista el texto es la unidad básica con significado por la cual se debe comenzar cualquier situación de enseñanza aprendizaje (Díez, 2003), aspecto apoyado por Guzmán, Navarro y García (2015) que no dudan en determinar que para los niños la utilización de textos de carácter significativo hace que se cree una situación óptima para la enseñanza de la lectoescritura.

Cuando se habla de texto se incluye cualquier tipología, pero su elección no debe ser azarosa. Díez (2003) aclara que debemos seleccionar aquellos textos con carácter funcional, es decir, todo aquel conjunto de textos que sean significativos para el niño, describiendo acciones de la vida cotidiana.

Los específico del lenguaje escrito, solo se adquiere en contacto con textos de uso social y reflexionando acerca de estos textos. Los libros de cuentos, otros libros infantiles, cartas, notas escritas, periódicos y revistas, folletos, carteles, etc, son modelos auténticos acerca de las propiedades del lenguaje escrito (Maruny, Ministral y Miralles, 2001, p. 47).

Atendiendo a la clasificación realizada por Maruny, Ministral y Miralles (1997) la tipología de textos de uso social que se pueden utilizar en las aulas son: textos enumerativos, informativos, expositivos, literarios y prescriptivos. A partir de esta gama de textos se pueden trabajar con los alumnos todo tipo de material que les lleven a convertirse en buenos lectores y escritores.

Desde la perspectiva constructivista, García (2002) expone que el **docente** es una figura de apoyo y guía en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, es por eso que su labor radica en un proceso de andamiaje (acompañamiento en el proceso de construcción del aprendizaje) a lo largo de la zona de desarrollo próximo, consistente en brindar diversos tipos y en consecuencia grados de ayuda que les ayuden a avanzar en la consecución de un aprendizaje real. “Los niños no aprenden todo espontáneamente, no pueden aprender a escribir ellos solos, necesitan de la ayuda de alguien que les anime a razonar, a pensar” (García, 2002, p. 12).

Basándonos en los trabajos realizados por los autores que venimos citando, García (2002) y Maruny, Ministral y Miralles (2001) vamos a determinar el conjunto de funciones que se les atribuyen a los docentes para que se produzca la verdadera tarea de la construcción activa de conocimiento por parte de los alumnos, trabajando así de forma constructivista:

- a) Tomar como referencia la fase de aprendizaje en la que se encuentra el niño. En el epígrafe referente a las etapas del hábito lectoescritor, describíamos cada uno de los niveles por los que los niños caminan hasta que finalizan esa evolución con la asimilación del código lingüístico convencional. El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso gradual que requiere pasar por cada uno de los niveles

que se plantean sin obviar ninguno de ellos. Conocer su nivel de desarrollo nos llevará inevitablemente a determinar qué saben sobre el lenguaje escrito.

- b) Partir de textos que les resulten altamente significativos. Textos que contengan palabras que formen parte de su vocabulario, de su contexto o de su vida cotidiana para que así les resulte más motivante y cercana la tarea reflexiva y lingüística.
- c) Generadores activos de situaciones de aprendizaje, no de hundimiento o fracaso. Plantear tareas que se contemplen dentro de su zona de desarrollo próximo y sea accesible a su nivel cognitivo, teniendo siempre en cuenta la diversidad del alumnado.
- d) Fomentar el trabajo cooperativo y dinámico en las aulas. Los espacios y agrupamientos no deben ser cerrados ni individualizados, la organización del alumnado en grandes grupos les permiten interaccionar y ayudarse mutuamente, aunque siempre equiparando su agrupamiento en función de las características de cada uno de los niños, persiguiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más satisfactorio posible.
- e) Dosificador de las ayudas. Debemos evaluar el tipo de tarea propuesta en consonancia con lo que los alumnos saben sobre el código escrito y hasta donde pueden llegar, para que el tipo de ayuda que le ofrezcamos sea efectiva y surta efecto la función de andamiaje. Las ayudas que se les ofrecen a los alumnos son ideas, técnicas o estrategias para resolver los problemas que surgen.
- f) El docente debe mostrar una actitud y aptitud positiva ante el reto de enseñar y la tarea de andamiaje, ejerciendo una labor de estimulación, motivación, creando un clima relajado, de confianza en las capacidades personales a través de palabras que resalten sus talentos y teniendo en cuenta en todo momento que toda tarea requiere un esfuerzo para los niños.
- g) Poner a disposición del alumnado todo el material necesario que les sirvan como ayuda para la construcción de nuevos significados.

En definitiva, tras observar el conjunto de funciones que deben cumplir los docentes para realmente realizar una labor constructivista, Díez, Pardo, Lara, Anula y González (1999) concluyen exponiendo que “existe una progresión regular con o sin intervención, debido a que no hay saltos bruscos en el aprendizaje, lo que es muy necesario tener en cuenta cuando el profesor guía a sus alumnos en el proceso de alfabetización” (p. 36).

No obstante, para poder realizar una tarea de andamiaje en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es necesario que los docentes en cuestión tengan la preparación suficiente para enfrentar dicha tarea sin problema alguno. En este sentido, la educación inicial es la formación que todo el conjunto del profesorado tiene en común y la cual debería aportar a los maestros los suficientes conocimientos y herramientas necesarios para dicha labor. Sin embargo, parece ser que la **formación inicial** que reciben los maestros no está ayudando a la consecución de este conjunto de funciones, ni de ninguna otras. Basándonos en el estudio realizado por Granada (2013), un amplio conjunto de alumnos que estudian magisterio en diversas universidades andaluzas concluyen exteriorizando que la formación inicial recibida en materia de lectoescritura es escasa, carente y poco significativa. Muestran que principalmente el origen del problema se encuentra en el plan de estudios que ofrecen las universidades, el cual es insuficiente y sin un sentido claro en cuanto a materias o asignaturas se refiere. Este planteamiento se encuentra apoyado por Guzmán, Navarro y García (2015) los cuales añaden que los últimos estudios del informe del programa internacional para la evaluación de estudiantes (informe PISA) muestran que ni siquiera las reformas en la ley educativa que rige el currículum en educación han podido solventar los problemas a los que nos venimos refiriendo, ya que los maestros no están concienciados por un cambio en su modo de enseñanza-aprendizaje ni tampoco los alumnos en su modo de aprender. Esto hace que los maestros no se sientan preparados para enfrentar la labor de enseñar a leer y escribir con sentido por la falta de formación, y esto significa que no se están formando buenos lectores y escritores en el sistema educativo actual. Es por eso que podemos seguir afirmando que uno de los mayores retos a los que se enfrentan las escuelas es formar a alumnos lectores y escritores, y el inicio para ello se encuentra en la reformulación de la formación inicial de los docentes.

2.5 La lectoescritura en el currículum de educación infantil

La educación en cualquier país y comunidad autónoma se rige por una ley educativa que la regula. En el caso de la comunidad andaluza existe una orden para la etapa de educación infantil en la cual se determinan los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación en base a cada una de las tres áreas que se plantean, para cada uno de los ciclos que componen la educación infantil: primer y segundo ciclo. La orden a la que nos estamos refiriendo y en la que se articula el currículum para la etapa infantil es la Orden del 5 de agosto de 2008. Tomando como base esta orden y centrándonos en el área que nos compete en esta investigación: Lenguajes: comunicación y representación, la misma tiene un enfoque bastante claro:

Desarrollo de la capacidad de expresión y representación a través del conocimiento y uso de los diferentes lenguajes y formas de comunicación. La diversidad de lenguajes permite la interacción del niño y la niña con un mundo culturalmente organizado, haciéndoles cada vez más competente para comprender y expresar conocimientos e ideas, sentimientos, deseos, necesidades e intereses. Los lenguajes son también entendidos como instrumentos de autoconstrucción en la primera infancia; ayudan a la organización del propio pensamiento y permiten la toma de conciencia sobre la propia identidad y sobre lo que le rodea (p. 23).

Procederemos a determinar qué es todo aquello relacionado con la habilidad lectoescritora que recoge y promulga el currículum de educación infantil. En lo referente a los objetivos generales de etapa, la orden del 5 de agosto de 2008 establece:

- a) “Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (p.22).
- b) “Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros” (p.22).

- c) “Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute” (p.22).

En la Orden del 5 de agosto de 2008 el área denominada Lenguajes: comunicación y representación abarca en sí misma tres grandes bloques: lenguaje corporal, lenguaje verbal y lenguaje artístico. Nos vamos a centrar en este segundo bloque: lenguaje verbal, en el que “se pretende que progresivamente niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura como fuente de placer, fantasía, comunicación, representación e información, despertando y afianzando su interés por ellos” (p. 38).

Basándonos en esta misma orden, por lo que se refiere al bloque II: lenguaje verbal, este a su vez se encuentra dividido en dos bloques: escuchar, hablar y conversar; y aproximación a la lengua escrita. Vamos a especificar en primer lugar lo que respecta a los objetivos de área del bloque II: lenguaje verbal, y proseguiremos detallando los contenidos, metodología y evaluación para cada uno de los dos bloques que lo integran, aludiendo al primer y al segundo ciclo que componen la etapa de educación infantil.

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	
BLOQUE II: LENGUAJE VERBAL	
Objetivos Específicos de área:	
a)	“Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera” (p.38).
b)	“Progresar en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento, interpretando y produciendo textos de la vida real, valorándolos como instrumento de comunicación, información y disfrute” (p.38).

Tabla 1: Objetivos Específicos de Área.

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

BLOQUE II: LENGUAJE VERBAL

Bloque 1: Escuchar, Hablar y Conversar

CONTENIDOS

PRIMER CICLO:

- a) “Progresión en la comprensión y expresión oral” (p.40).
- b) Discriminación, comprensión y reproducción progresiva de sonidos: desde el balbuceo hasta llegar a entablar una conversación.
- c) “Aproximación paulatina a las fórmulas de uso convencional del habla en el entorno” (p.40).
- d) Construcción progresiva del lenguaje oral.
- e) “Conocimiento de los diferentes contextos o situaciones en los que tiene lugar el lenguaje oral” (p.40).
- f) “Percepción de la función comunicativa del habla y desarrollo de su capacidad para hablar” (p.40).
- g) “Conocimiento y comprensión de que es aquello que les rodea para referirse a ello de manera cada vez más precisa” (p.40).
- h) “Participación en situaciones habituales de comunicación” (p.40).
- i) Construcción de un léxico cada vez más amplio.
- j) “Conocimiento y utilización del lenguaje no verbal: entonación de las palabras, y uso de pausas” (p. 40).
- k) Experimentación de las diversas experiencias relacionadas con el lenguaje oral.

Bloque 2: Aproximación a la lengua escrita

CONTENIDOS

PRIMER CICLO:

- a) Aproximación a la lectura y escritura, a través de las ideas previas que tienen sobre este acto comunicativo.
- b) Interacción directa con el código escrito a través de la participación en situaciones en las que se lea o visualice un material escrito.
- c) Utilización de los utensilios básicos para la escritura.
- d) Exploración y uso de diversos tipos de materiales escritos, como muestra del código escrito.
- e) Selección de textos cotidianos: cuentos, adivinanzas, poesías, refranes, etc, para la iniciación en la tarea lectoescritora.
- f) Iniciación en la diferenciación de “la sintaxis y el léxico propios del lenguaje literario” (p.42).
- g) Goce y disfrute del lenguaje literario.
- h) Utilización del nombre propio como forma más significativa para iniciar el aprendizaje.
- i) “Identificación del nombre propio” (p.42).

- l) “Promoción por parte del docente de situaciones de habla, escucha y comprensión del lenguaje” (p.40).
- m) “Aprendizaje de las convenciones para que se produzca un diálogo o conversación” (p.40).
- n) “Utilización de recursos paralingüísticos” (p.40), como apoyo al lenguaje oral.
- o) Escucha activa de diversos tipos de materiales escritos que formen parte de nuestra cultura.

SEGUNDO CICLO:

- a) Construcción y uso progresivo de un vocabulario rico y variado.
- b) “Progresión en el uso de un léxico variado con creciente precisión, estructuración de frases, entonación adecuada y pronunciación clara” (p.40).
- c) Participación activa en el contexto en el que se desarrolla, promoviendo la interacción comunicativa.
- d) “Creación de un ambiente de seguridad afectiva” (p.40) que propicie la acción comunicativa.
- e) “Asimilación de las normas que rigen el intercambio lingüístico” (p.40).
- f) Consideración del lenguaje oral como una habilidad que nos permite comunicarnos, expresar ideas, pensamientos y emociones.
- g) Interpretación paulatina y “respeto por los diversos acentos, giros y expresiones del habla andaluz” (p.41).
- h) “Utilización cada vez más correcta y convencional de los determinantes, pronombres, preposiciones, concordancias, así como la utilización de distintos tipos de frases” (p.41).
- i) “Descripción de personas, objetos y situaciones” (p.41).

SEGUNDO CICLO:

- a) “Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica como el dibujo” (p.42).
- b) “Aprendizaje progresivo de las convenciones del sistema de escritura: linealidad, arbitrariedad, etc” (p.42).
- c) Identificación de su nombre y el de otros compañeros.
- d) Utilización de diferentes materiales escritos.
- e) Participación en las tareas lectores como forma de sumergirse en el mundo letrado.
- f) “Comprensión y utilización del lenguaje escrito, sus funciones y estructuras” (p.42).
- g) “Escucha activa y comprensión de textos orales: cuentos, relatos, leyendas, poesías, etc” (p.42).
- h) Creación de situaciones que requieran imaginación e interpretación.
- i) “Dramatización de cuentos u obras literarias” (p.42).
- j) “Recitado de textos poéticos de carácter andaluz” (p.42).
- k) “Formulación de situaciones reales que favorezcan la escritura de cualquier mensaje: nombre propio, hacer listas de compra, escribir el nombre a las producciones propias, etc” (p.42).
- l) Inclinación hacia escrituras de carácter legible.

- j) Participación en juegos lúdicos dirigidos a componer mensajes orales.
- k) “Producción y escucha de textos orales para la construcción del lenguaje verbal” (p.41).

METODOLOGÍA

- Intervenciones destinadas a la creación de situaciones de diálogo que les muestren múltiples maneras de comunicarse.
- Reconstrucción de los mensajes orales erróneos expresados por los alumnos.
- “Respeto ante las distintas hablas de modalidad lingüística andaluza” (p. 40).
- Creación de situaciones de “ampliación de vocabulario y expansión sintáctica” (p. 40).
- “Uso de las diversas funciones del lenguaje en contextos y situaciones de la vida cotidiana” (p. 41) como base para la construcción progresiva de significados.
- Utilización de recursos lúdicos: cuentos, poesías, leyendas, adivinanzas, poemas etc, para la escucha activa y verbalización de textos orales.
- “Exposición de patrones lingüísticos adecuados, ricos, variados, complejos, ajustados a diferentes situaciones” (p. 41).

- m) Explotación de las situaciones de la vida cotidiana para la enseñanza del código escrito.
- n) Manejo de los textos de forma colaborativa.
- o) “Actitud favorable hacia la complejidad de este proceso” (p.43).

METODOLOGÍA

- “Utilización de textos de uso social: libros, revistas, folletos publicitarios, recetas, etc” (p. 41).
- “Creación de una biblioteca de aula como un espacio imprescindible para el acercamiento a la literatura como a todo lenguaje escrito” (p. 43).
- Tomar como referente acciones de la vida cotidiana sobre las que construir y comprender el lenguaje escrito.
- Interacción con cualquier tipo de material escrito, que les lleve a comprender o imitar los sonidos.
- Creación de situaciones de lectura y diálogo que propicie el interés y curiosidad por parte del alumno.
- Estimulación de cualquier forma de reproducción del código escrito.
- Tomar como punto de partida del aprendizaje el nombre propio, el de los compañeros y palabras que sean significativas.

EVALUACIÓN

- “Observación de la capacidad de expresarse y comunicarse oralmente con claridad en situaciones diversas y con diferentes propósitos” (p. 53).
- “Interés y gusto por la utilización creativa de la expresión oral” (p.53).
- “Capacidad para escuchar y comprender mensajes tanto escritos como orales” (p.53).
- “Respeto a los demás, a diferentes puntos de vista y argumentos” (p.53).
- “Uso de las convenciones sociales en su discurso oral” (p.53).
- “Interés por los textos escritos del aula o el entorno” (p.53).
- “Conocimiento y comprensión del uso, finalidades y características del código escrito” (p. 53).
- “Participación en situaciones de lectura y escritura” (p.53).

Tabla 2: Contenidos, Metodología y Evaluación.

Como se puede observar en las tablas anteriormente expuestas a modo de síntesis del currículo infantil, existen múltiples objetivos y contenidos enfocados hacia la tarea lectoescritora siendo esta habilidad comunicativa una de las piezas fundamentales en la enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar. A la misma se le destina exclusivamente un área que defiende su importancia dentro del aula, no solo para el desarrollo integral del alumno sino por los beneficios que esta les proporciona para el desarrollo de la vida cotidiana.

A pesar de incluir un epígrafe destinado a orientaciones metodológicas, se trata exclusivamente de indicaciones sobre el tipo de actividades, materiales y situaciones que se deben crear en el aula para la consecución de los objetivos y el cumplimiento de los contenidos. En ningún momento de la lectura se encuentra algún argumento que enfatice y promulgue la utilización de algún método de enseñanza-aprendizaje específico. Aunque si bien es cierto que no lo nombra de forma directa, pero sí indirectamente ya que el conjunto de orientaciones metodológicas ligada a los contenidos y objetivos que se estipulan dentro de dicha área nos llevan a entender o a enseñar la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Los motivos que lo argumentan son claros ya que se reiteran una y otra vez y persiguen un objetivo común: que el alumno sea partícipe y constructor de su propio aprendizaje. Para conseguir dicho objetivo se promueve la utilización de textos cotidianos y significativos que les permitan a los alumnos experimentar y conocer, siempre partiendo de sus ideas y experiencias previas con el lenguaje.

Es por eso, que podemos concluir que la orden que regula la educación infantil en Andalucía, aparentemente y siempre basándonos en sus aportaciones, defiende la concepción constructivista como el modo o ambiente de trabajo más enriquecedor tanto para el alumno como para el docente, ya que el conjunto de orientaciones metodológicas que promulga la orden concuerdan a la perfección con los principios básicos que rigen y caracterizan al constructivismo.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 Objetivos

Antes de comenzar a desarrollar la investigación empírica que se ha llevado a la práctica, es necesario determinar qué es aquello que queremos conocer y extraer de la misma. En este sentido, se pretende conocer cuáles fueron los conocimientos que interiorizaron las maestras en materia de lectoescritura durante la formación inicial en la universidad, cómo ha ido evolucionando ese conocimiento hasta la actualidad y qué métodos o enfoques de enseñanza-aprendizaje utilizan en sus aulas. Profundizaremos sobre el enfoque constructivista para conocer su desarrollo práctico en aulas de educación infantil que muestren cómo y de qué forma se trabaja desde dicha perspectiva y cuáles son sus implicaciones. Además, estudiaremos cuáles son las bases del trabajo en el primer ciclo de educación primaria, su conexión con la etapa de educación infantil y su pensamiento sobre el enfoque constructivista. Todo ello, se encuentra formulado a modo de objetivos generales que son la base de dicha investigación, los cuales son:

- a) Conocer la evolución del conocimiento sobre la lectoescritura de maestras de educación infantil.
- b) Describir los diversos métodos o enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura utilizados a lo largo de sus trayectorias docentes.
- c) Explorar cómo se desarrolla el enfoque constructivista para la enseñanza de la lectoescritura en aulas de educación infantil.
- d) Conocer la valoración que realizan los docentes del primer ciclo de educación primaria sobre el enfoque constructivista.

3.2 Justificación metodológica

Tras elaborar el marco conceptual sobre la temática que se ha expuesto, el cual me ha aportado una visión global y fundamentada sobre la perspectiva constructivista y el proceso de aprendizaje que implica, procederemos a determinar la metodología utilizada para dar respuestas válidas y fiables a los objetivos planteados con anterioridad que son

nuestro objeto de estudio. Para afrontar los objetivos propuestos se ha realizado un estudio de tipo cualitativo manejando en todo momento datos textuales que nos aporten información de calidad.

Strauss y Corbin (2012) exponen que la investigación cualitativa se trata de cualquier tipo de estudio de investigación cuyo fin sea describir cualquier acción relacionada con la existencia humana ubicada culturalmente, y que por tanto no pueda ser observada por medio de datos cuantitativos. Este tipo de investigación que promueve la observación, especulación e interpretación de la realidad estudiada puede ser entendida más allá de un conjunto de técnicas de recogida de información, ya que entra en acción una persona que compone su discurso producto de la fusión de lo teórico con las vivencias y experiencias personales, aspecto que va más allá del pensamiento objetivo (Vasilachis, 2006).

Dado que es el propio ser humano el objeto de estudio en la investigación, de ahí la elección del estudio cualitativo como base de la investigación ya que este tipo de análisis destaca por su eficacia para detallar todo aquello relacionado con la conducta humana y sus prácticas culturales. Podríamos por tanto, determinar que se trata de una adecuada técnica de recogida de datos, ya que:

Se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo (Ruiz, 2012, p. 24).

No obstante, en este trabajo de investigación no se trata de resaltar qué tipo de investigación es más beneficiosa sino cuál es la más óptima para la recogida de datos que den respuesta a los objetivos planteados, y en nuestro caso ha sido el estudio de tipo cualitativo el que nos ha llevado a recoger datos referentes a la conducta, modos de actuar, experiencias, vivencias, ideas y reflexiones de las maestras. Concretamente en este caso datos textuales sobre la experiencia profesional en la docencia, su modo de actuar o metodología empleada en el aula, ideas y valoración sobre el constructivismo.

3.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

En líneas anteriores se ha clarificado que se ha realizado una investigación de tipo cualitativo. Para ello, como forma de recogida de datos para dar respuesta a los objetivos

planteados al inicio, las técnicas empleadas en este trabajo de investigación han sido el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada.

Una posible aproximación a lo que se entiende por grupo de discusión es la que aporta Gil (1993) en su trabajo, en el que define el grupo de discusión como una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador” (p. 200). No obstante, para formar un grupo de discusión se debe atender y cumplir con un conjunto de características principales que lo definen. Para ello, vamos a tomar como referencia el trabajo de Suárez (2005) el cual pone de manifiesto los requisitos básicos:

- El tamaño del grupo. El número de personas permitidas para la composición del grupo de discusión no es rígido, aunque suele oscilar entre cinco y diez personas. El agrupamiento debe ser realizado teniendo en cuenta el objeto de estudio, el espacio disponible y los conocimientos de los participantes. Crear grupos intermedios en el que no haya una gran cantidad de personas que no se les permita participar ni grupos demasiado pequeños con los que no haya posibilidad de crear un clima discursivo.
- Los criterios de selección de los participantes como hemos dicho anteriormente es fundamental. Debemos contar con personas que estén bien informadas sobre la temática y a su vez sean buenos transmisores de información, es por tanto que el grupo debe ser homogéneo. Pero a su vez también es necesario que dentro de esa homogeneidad exista cierta heterogeneidad para que el discurso sea diverso y no afín.
- En el sentido estricto de la técnica, las personas que integran el grupo de discusión deben ser desconocidas entre sí y no haber formado parte de ningún otro grupo de discusión, con el fin de que su discurso no se torne en una conversación en la que los integrantes se sientan cohibidos.
- Los grupos de discusión son únicos y diferentes entre sí, se dan en un espacio y un tiempo determinado. Una vez finalizado este deja de existir.

Suárez (2005) considera y ubica el grupo de discusión dentro de las entrevistas grupales como técnica cualitativa con valor propio encuadrada en el contexto del discurso social, siendo ese valor discursivo de confrontación de opiniones su característica más valiosa a modo de sello personal que la diferencia del resto de técnicas cualitativas. Bajo el término grupo de discusión se conciben “aquellas formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados” (Callejo, 2001, p. 17), siendo los participantes los que crean el discurso que se convertirá en objeto de análisis. Es por esta razón que dentro de las técnicas cualitativas, me decanté por el grupo de discusión con la finalidad de crear una especie de clima de intercambio de opiniones, experiencias y vivencias que mostraran la realidad social sin guiones rígidos que hiciesen cambiar el transcurso de la conversación.

Sin embargo, ha resultado una tarea imposible agrupar a diversos docentes que no se conozcan entre sí en un mismo espacio y tiempo determinado. Siendo así, podríamos concebir esta técnica cualitativa como una entrevista grupal semiestructurada la cual cumple con todos los aspectos metodológicos del grupo de discusión excepto el citado anteriormente. No obstante, Nelson y Frontczak (citado en Suárez, 2005) tras un proceso de investigación cualitativa utilizando como técnica de recogida de información el grupo de discusión para comprobar la relevancia del conocimiento o desconocimiento de los propios integrantes, llegaron a la conclusión que este factor no influye de forma notoria en el discurso creado por los participantes, por lo que no se convierte en un hándicap a la hora de obtener datos textuales de calidad.

Por su parte, Ruiz (2012) entiende la entrevista como “una técnica de obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales” (p. 165), tratándose de una entrevista de investigación social, que Blasco y Otero (2008) entienden como una técnica que “pretende a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo”(p. 2). Dentro de la diversidad de estilos de entrevistas, el formato seleccionado ha sido la denominada entrevista semiestructurada o focalizada la cual se caracteriza por ser semidirigidas o abiertas, ya que a pesar de existir un guión de preguntas previamente establecido, su curso puede variar en función de las respuestas que se obtengan del entrevistado (Blasco y Otero, 2008).

Valles (2002) muestra que la entrevista semiestructurada se basa en cuatro criterios básicos cuyo cumplimiento es imprescindible para que sea fructífera (p.21):

- No sea una situación dirigida, es decir, las respuestas de los entrevistados deben ser totalmente voluntarias y naturales.
- Concreción en sus respuestas.
- Extensión en sus respuestas.
- Respuestas basadas en las vivencias y experiencias personales dejando al descubierto los sentimientos y la valoración en cada una de las aportaciones.

Para recoger los datos precisos en este estudio empírico se han realizado dos grupos de discusión y una entrevista en espacios y tiempos diferenciados. Se han llevado a cabo dos grupos de discusión diferenciados ya que en uno de ellos, en el que contábamos con la experiencia de cuatro maestras y un maestro de educación infantil, por su metodología de trabajo constructivista nos ha servido para conocer el modo de trabajo desde este enfoque; y el otro grupo de discusión se realizó con el objetivo de conocer diferentes metodologías de trabajo que se pueden llevar dentro del aula, compuesto por cuatro maestras de educación infantil. Es por ello que ambos grupos de discusión comparten los dos primeros bloques temáticos del instrumento elaborado para la recogida de datos, sin embargo se diferencian en un tercero para dar respuesta a los objetivos planteados. Por último, se ha realizado una entrevista individual a una maestra del primer ciclo de primaria ya que el centro de carácter constructivista del cual participaron maestras en el primer grupo de discusión se trata de un centro exclusivo de educación infantil, por tanto los alumnos que allí terminan esa etapa deben continuar su formación en otro centro de la localidad, por lo que era interesante conocer la conexión existente entre ambos centros y la forma de trabajo en esta nueva etapa coincidiendo o no con la metodología de trabajo llevada a la práctica en la etapa infantil.

Sin embargo, toda técnica de investigación debe ir acompañada de uno o varios instrumentos. En este sentido, se han elaborado dos instrumentos de recogida de información, uno de ellos destinado a los dos grupos de discusión creados consistente en un guión de preguntas el cual al inicio es idéntico para cada uno de los grupos de discusión pero finalmente se diferencian entre sí; y el otro restante para llevar a cabo la entrevista. Estos instrumentos se muestran en este epígrafe en formato tabla en las que se pueden

observar como las preguntas que componen cada instrumento están organizadas en bloques temáticos para que resulte más sencillo y factible la tarea de identificación y ubicación del conglomerado de información obtenida y su posterior codificación para la obtención de los resultados.

Guión grupos de discusión

BLOQUES TEMÁTICOS	PREGUNTAS
Formación Inicial (Grupos discusión 1 y 2)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Cuáles fueron vuestras experiencias relacionadas con la lectoescritura en la formación inicial? ✚ ¿Conocisteis el enfoque constructivista aplicado a la lectoescritura?
Enseñanza de la lectoescritura durante la trayectoria profesional (Grupos discusión 1 y 2)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Cómo os sentisteis y qué hicisteis el primer año de trabajo tras la formación inicial? ✚ ¿Cómo ha sido la trayectoria tanto en otros colegios como en el colegio actual en lo referente a los cambios en la forma de enseñar la lectoescritura?, ¿qué ha provocado dichos cambios? ✚ ¿Qué técnica o método utilizan actualmente para la enseñanza de la lectoescritura? ✚ ¿Cómo se aprende desde dicho método? (<i>Grupo discusión 2</i>). ✚ ¿Qué os llevo a elegir este método de enseñanza-aprendizaje? (<i>Grupo discusión 2</i>).
La perspectiva constructivista: enseñanza y aprendizaje (Grupo de discusión 1)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Qué tipo de formación es necesaria para la puesta en práctica de este enfoque? ✚ ¿Cuáles son los principios básicos que caracterizan el enfoque constructivista y los diferencian de otros métodos o enfoques? ✚ ¿Cómo se aprende desde esta perspectiva? ✚ ¿Qué os llevo a elegir este enfoque de enseñanza-aprendizaje? ✚ En un futuro cambio de centro ¿lucharías por llevar a la práctica el constructivismo? ✚ ¿A qué problemas os habéis tenido que enfrentar tras su puesta en práctica? ✚ ¿Cuáles son sus limitaciones de cara a formar alumnos lectores y escritores? ✚ ¿Dónde radica su potencialidad? ✚ ¿Cuáles son las respuestas de los niños ante este enfoque de aprendizaje?

	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Cómo han acogido los padres esta forma de trabajo constructivista?, ¿cuál ha sido su respuesta? ✚ ¿Cómo influye y qué influencia tiene el factor tiempo? ✚ ¿Qué tipo de materiales se necesitan? ✚ ¿Cómo creéis que valoran los compañeros de educación primaria vuestro trabajo?
La perspectiva constructivista: valoración (Grupo de discusión 2)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Qué conocéis del enfoque constructivista? ✚ ¿Qué opináis del mismo? ✚ ¿Por qué decidisteis seguirlo o descartarlo? ✚ ¿Cuáles son los beneficios y las principales dificultades a las que se enfrentan las maestras y los alumnos?

Tabla 3: Bloques temáticos y guión de preguntas.

Guión entrevista

BLOQUES TEMÁTICOS	PREGUNTAS
Enseñanza de la lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Cómo trabajas en el primer ciclo de primaria la lectoescritura? ✚ ¿Qué es lo que se trabaja, se refuerza, o se hace hincapié?
Conexión entre los centros	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Cómo trabajas con aquellos niños que han aprendido desde un enfoque constructivista? ✚ ¿Por qué ambos centros no os habéis cohesionado para utilizar un mismo método o enfoque de enseñanza-aprendizaje?
Valoración de la perspectiva constructivista	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Cómo valoras el trabajo que realizan las maestras que se han declarado constructivistas? ✚ ¿Qué es lo que te ha llevado a descartar la puesta en práctica del constructivismo? ✚ A nivel académico y actitudinal, ¿Cómo observas que se encuentran estos niños que aprenden a través de este enfoque de trabajo?

Tabla 4: Bloques temáticos y guión de preguntas.

3.4 Participantes

La elección de las participantes que han sido las protagonistas de la investigación cualitativa ha sido en base a la temática que se pretendía estudiar, analizando siempre sus características. En este caso que fueran maestras formadas y con experiencia, observando los conocimientos que tenían acerca de la lectoescritura para que aportasen información de calidad. Para ello, fui investigando vía internet la forma de trabajo de una gran parte

de centros de educación infantil de la provincia de Sevilla, recabando información a través de sus páginas webs. De todos los colegios observados, aquel que me parecía interesante su forma de trabajo y la misma se adecuaba a mis intereses de investigación acudía al centro para informarme, que me conocieran y si fuese posible concertar una cita para llevar a cabo el estudio empírico. Es por eso, que previo a la elección de los participantes se ha realizado una tarea de reconocimiento de perfiles como una primera toma de contacto que me permitiese valorar las posibilidades, y seleccionar una muestra de maestras lo bastante amplia para poder contrastar opiniones y a su vez lo suficientemente reducida para que la participación de todos fuese activa.

Una vez seleccionadas las participantes tuvieron lugar los grupos de discusión y la entrevista, cada uno de ellos en un espacio amplio y con un clima relajado dentro de los centros a las que cada cual pertenecían, cuya duración no se prolongó más de una hora y treinta minutos en ninguno de los casos, tiempo suficiente para que se realizaran de forma satisfactoria y cada una de las integrantes participaran de forma activa lo cual me facilitó extraer gran cantidad de información.

En la siguiente tabla se muestran las participantes agrupadas en función de la técnica utilizada, haciendo de forma visible sus datos más característicos y en los que me basé para su selección.

OBJETO DE ANÁLISIS	PARTICIPANTES²	DESCRIPCIÓN	TÉCNICA	CENTRO
Estudio del enfoque constructivista	MA1	Maestra de Educación Infantil. 25 años de experiencia; 8 años en el centro actual.	Grupo de discusión 1	Centro Educación Infantil (C.E.I) “A”
	MO2	Maestra de Educación Infantil. 17 años de experiencia; 3 años en el centro actual.		
	MA3	Maestra de Educación Infantil. 8 años de experiencia; 5 años en el centro actual.		
	MA4	Maestra de Educación Infantil. 14 años de experiencia; 4 años en el centro actual.		
	MA5	Maestra de Educación Infantil. 14 años de experiencia; 5 años en el centro actual.		

² Para preservar el anonimato de las participantes vamos a utilizar un código para referirnos a ellas compuesto por MA (Maestra), MO (Maestro) o P (Maestra Primaria) seguido de un número identificativo. De igual forma, no se va a esclarecer ningún tipo de dato referente al nombre del centro ni la localidad a la que pertenecen por expreso requerimiento de las participantes.

Conocer de forma directa diversos métodos o enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura	MA6	Maestra de Educación Infantil, ciclo 5 años. 15 años de experiencia; 8 años en el centro actual.	Grupo de discusión 2	Centro Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P) “B”
	MA7	Maestra de Educación Infantil, ciclo 5 años. 18 años de experiencia; 9 años en el centro actual.		
	MA8	Maestra de Educación Infantil, ciclo 5 años. 15 años de experiencia; 3 años en el centro actual.		
	MA9	Maestra de Educación Infantil, ciclo 3 años. 16 años de experiencia; 9 años en el centro actual.		
Observar la conexión existente entre el C.E.I. “A” y el C.E.P “C”	P1	Maestra de Educación primaria, primer ciclo. 15 años de experiencia; 8 años en el centro actual.	Entrevista	Centro Educación Primaria (C.E.P) “C”

Tabla 5: Participantes.

3.5 Análisis de los datos

Tras haber realizado ambos grupos de discusión y la entrevista en los que se han obtenido una gran diversidad de información relevante y de calidad para la investigación, lo que prosigue es el manejo de toda esa información obtenida a través de una exhaustiva tarea de análisis de los datos. Dado que la investigación empírica que se ha llevado a la práctica está basada en un estudio cualitativo, el tipo de análisis que se ha realizado por tanto ha sido un análisis de contenido. Ruiz (2012) define el análisis de contenido como “una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (p. 192). Es por dicha razón que López (2002) expone que todo aquello de carácter oral u escrito está sujeto a ser categorizado bajo el término análisis de contenido. Sin embargo, Duverger (citado en Aigner, 1999) hace una distinción entre dos tipos de análisis de contenidos en función de la metodología utilizada: el denominado “análisis directo de la realidad social” (p.3) a través de cualquier tipo de técnicas cualitativas de recogida de información directa, y por otro lado el “análisis de contenido” (p.3) de producciones escritas y audiovisuales independientemente del formato. Atendiendo a las técnicas e instrumentos utilizados en este trabajo de investigación podríamos afirmar por tanto que dentro del análisis de contenido se ha realizado un análisis de la realidad social que nos ha permitido conocer la información de forma directa.

Tanto las técnicas como los instrumentos que se han utilizado en la investigación empírica nos han proporcionado datos textuales, es decir, informaciones legibles, es por ello que el análisis de contenido ha resultado ser la forma más efectiva para analizar los datos obtenidos.

El análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje (López, 2002, p. 173).

Según Andréu (2002) lo que caracteriza al análisis de contenido es que se trata de una técnica analítica en la que internamente se crean, se analizan y se estudian los datos obtenidos, siendo este aspecto su característica más valiosa.

En estas líneas vamos a explicar que se ha hecho con la gran cantidad de información obtenida y como se han manejado estos datos para posteriormente llegar a conclusiones

fundamentadas. En este sentido, se ha realizado una tarea de organización de la información obtenida en diferentes fases:

En una primera fase, se han transcrito las grabaciones de audio en las que se encontraba recogida toda la información obtenida en cada una de las técnicas.

Ya transcrita la información se ha realizado un análisis de los datos obtenidos en cada una de las técnicas empleadas a partir de las informaciones y aportaciones de cada uno de los integrantes, seleccionando exclusivamente aquella información de calidad que nos ha aportado datos sobre los aspectos que pretendíamos investigar. En definitiva, hemos extraído lo valioso de las intervenciones.

Una vez realizada esta tarea de análisis y selección de la información relevante, por último se organizó la información de la siguiente forma:

- A cada bloque temático le atribuimos un código a modo de abreviatura de su nombre. Esto nos sirvió para organizar cada una de las respuestas identificando quién era su autor y a qué bloque temático pertenecía.

BLOQUES TEMÁTICOS	CÓDIGO
Formación Inicial	FI
Enseñanza de la lectoescritura durante la trayectoria profesional	TP
Enseñanza de la lectoescritura en la actualidad	LA
Conexión entre los centros	CC
Enseñanza- aprendizaje desde la perspectiva constructivista	PC
Enfoque constructivista: valoración	CV

- Más tarde, reorganizamos el trabajo realizado anteriormente agrupando las respuestas de cada uno de los participantes por bloques temáticos. Quedando así la información obtenida organizada por bloques temáticos en los que se encuentran las intervenciones vinculadas al mismo de cada una de las participantes siendo fácilmente identificable a golpe de vista.

4. RESULTADOS

Partiendo de lo anteriormente expuesto, la información ha sido organizada y codificada en cada uno de los bloques temáticos a los que hace referencia a modo de resultados. En las siguientes aportaciones se muestran los testimonios de ocho maestras y un maestro de educación infantil junto con una maestra de primaria las cuales desempeñan su labor docente en centros de la provincia de Sevilla. En cada uno de los casos la tipología del centro es diferenciada: Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P), Centro de Educación Primaria (C.E.P) y Centro de Educación Infantil (C.E.I), no obstante todas las participantes contaban con la suficiente experiencia y formación como para argumentar sus ideas y conformar un discurso lógico y fundamentado.

Los resultados obtenidos en cada una de las técnicas empleadas en torno a la temática planteada se presentan de forma fusionada, integrando los discursos que tienen conexión entre sí. Para ello, se muestra un código al final de la información codificada en función del bloque temático al que haga referencia (P.ej: FI), seguido de la persona que ha expuesto dicha argumentación (P.ej: MA1), quedando por tanto así: (FIMA1). Así, resulta ser más útil y satisfactoria la búsqueda de información organizada.

Sumergiéndonos directamente en los resultados obtenidos, por lo que se refiere a los **conocimientos adquiridos en el ámbito de la lectoescritura durante la formación en la universidad** todas las maestras coinciden de forma unánime en la opinión de que los conocimientos que aporta la misma son escasos, siendo siempre a nivel teórico nada de práctica consecuente con un aula ordinaria, aunque ese déficit de formación que proporciona la universidad se ve compensado con la formación que se recibe en las oposiciones posteriormente.

En la asignatura de didáctica de la lengua te presentaban los distintos métodos: el silábico, el global. Tampoco te dan muchos conocimientos de eso solo pinceladas porque no hacíamos actividades en clase era recibir información y ya está. Tú llegabas y lengua era el libro (FIMO2).

Yo soy de la opinión que la carrera de magisterio está muy mal enfocada. Cuando realmente aprendes es cuando te enfrentas a unas oposiciones y te das cuenta de que el bagaje que tú llevas en tres años de carrera es nulo (FIMA7).

No obstante, centrándonos en el **enfoque constructivista** el conjunto de maestras que conformaban el grupo de discusión 2 señalan que en la universidad recibieron información sobre este enfoque exclusivamente a nivel teórico, como una filosofía de trabajo encabezada por Piaget, conociendo los fundamentos teóricos del enfoque pero sin aplicarse a ningún área del conocimiento que te mostrara verdaderamente un conjunto de actividades o pautas metodológicas que ejemplificasen el trabajo y sus resultados. Sin embargo, el conjunto de maestras que componen el grupo de discusión 1 relatan que en la Facultad ni siquiera tuvieron la oportunidad de conocer el enfoque a nivel teórico mucho menos práctico, por tanto no conocían ni su existencia cuando terminaron su formación inicial.

Yo de constructivismo no vi absolutamente nada en la Facultad, vimos a Piaget pero lo que es en general la práctica no (FIMA9).

Yo tampoco, la lectoescritura desde el enfoque constructivista no te lo enseñan en ningún lado, ni en la carrera (FIMA4).

En los **inicios como maestras** en un colegio, la mayor parte de ellas tomaron como método de referencia para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura aquél que se encontraba implantado por el claustro de profesores acatando por tanto la metodología activa en el momento, que en todos los casos resultó ser un método de trabajo tradicional como por ejemplo el método del Micho, el método ascendente silábico o el trabajo basado en editoriales, siendo métodos instructivos en los que el alumno era el receptor y el maestro el efector de información. No obstante, las maestras del grupo de discusión 2 profundizaron más allá mostrando que necesitaron ayuda para enfrentarse a esa primera experiencia y la mejor ayuda que pudieron recibir fue la de sus compañeros que les entregaron recursos, herramientas y actividades para trabajar cada una de las áreas de manera profundizada.

Un método más tradicional (TPMA4).

Tú al principio vas haciendo lo que todos hacen en ese centro, si ellos trabajan la lectoescritura desde ese método pues tú lo haces así. También mis compañeros siempre me han ayudado mucho y me enseñaron muchísimo (TPMA7).

Sí, a mí mis compañeros también me ayudaron mucho los primeros años. Cada quince días te programan todo hasta la canción que vas a cantar, cómo lo vas a hacer y qué vas a hacer (TPMA8).

Tras el primer año de experiencia en un colegio todas las maestras hicieron **modificaciones en su metodología de trabajo** siendo la mayor parte de estos cambios motivados por la formación permanente y la experiencia tanto personal como profesional, mediante el ensayo-error de diferentes métodos, recursos y actividades que les mostraron finalmente qué es aquello que mejor se adapta al curso del aula y a los alumnos.

A mí una de las cosas que me atrajo para ir a los cursos era el hecho de que yo había aprendido a leer y escribir, y yo recuerdo niños llorando en las clases por la repetición de sílabas y consonantes (TPMA3).

Yo hacía muchos cursos e iba poniendo en práctica lo que allí veía y vas viendo lo que te venía bien (TPMA8).

En cuanto al **método de enseñanza-aprendizaje que actualmente ponen en práctica** cada una de ellas dentro del aula existen diferencias notorias, por su parte las maestras que participaron en el grupo de discusión 1 expresan abiertamente que el constructivismo es su metodología de trabajo ya que es la ideología que adoptaron y por tanto caracteriza al centro desde su apertura. Por otro lado, la mayor parte de maestras del grupo de discusión 2 coinciden en que el método de enseñanza-aprendizaje que en la actualidad ponen en práctica es la mezcla del enfoque constructivista en un inicio ya que parten de la enseñanza del nombre, y prosiguen con el método silábico desviándose por tanto a la segmentación en sílabas. Exclusivamente una maestra de este grupo se declara constructivista, aunque no pura por razones ajenas a ella sino más bien por la imposición de otra forma de trabajo por parte del centro en el que se siente obligada a utilizar materiales que van en contra de su forma de trabajo.

Aquí todos utilizamos el constructivismo de forma muy pura en todos los ámbitos (TPMA1).

Una combinación de al inicio constructivista porque empezamos por el nombre y después silábico (TPMA8).

Yo el método que sigo es el constructivismo pero no soy constructivista pura. Yo utilizo editoriales a mi pesar, porque a mí no me gusta (TPMA9).

Siguiendo esta vertiente, la maestra de primaria muestra que la base de su trabajo es a través del método silábico, es decir, primero comienza por la enseñanza de las letras, más tarde las sílabas y finalmente la palabra, la frase y el texto, aunque en múltiples ocasiones fusiona diversos métodos para que les lleven al objetivo principal: leer y escribir. Resalta que al inicio lo más importante es trabajar los requisitos previos al acto de escribir y leer que se trata básicamente del desarrollo psicomotor fino y la discriminación auditiva y visual.

Aquí utilizamos lo que es el método silábico (LAP1).

Antes de empezar la escritura en sí hay también muchos prerrequisitos. La psicomotricidad fina es muy importante: los giros, la direccionalidad, la forma de coger el lápiz. Tenemos que trabajar la discriminación auditiva y visual de los fonemas (LAP1).

Sin embargo, este centro de primaria de metodología tradicional recibe a los alumnos que han realizado la etapa de infantil en el centro de carácter constructivista, es por eso que en lo que se refiere a la **conexión** que existe **entre ambos centros**, para favorecer la formación de los alumnos se realiza un periodo de transición, donde la maestra de primaria acude al centro de educación infantil para observar qué es aquello que se está trabajando para posteriormente tomarlo como base de inicio en primaria y no resulte tan drástico el cambio tanto de etapa como de metodología.

Lo que es el otro cole y nosotros hacemos un periodo de tránsito, a finales de curso vas allí y estamos una mañana completa con las compañeras de 5 años y vemos un poco los proyectos con los que están trabajando (CCP1).

A principios de curso partimos del proyecto que ellos terminaron al final en el otro centro (LAP1).

Aun así, hablar de método de trabajo es un aspecto demasiado abierto sobre el que todas las maestras profundizaron aún más mostrando qué **tipos de materiales, recursos, herramientas y actividades** utilizaban dentro de su metodología de trabajo. Por su parte, el conjunto de maestras que se declaran constructivistas trabajan por proyectos realizados de forma personal, los cuales son abiertos y flexibles. Concretamente utilizan como base del aprendizaje de la lectoescritura diferentes tipos de texto de uso social y significativo para el alumnado. No obstante, la maestra que se declaró constructivista en el grupo de

discusión 2 no trabaja el constructivismo de forma tan pura, es por eso que sigue sus principios básicos pero no utiliza materiales ni actividades que promuevan la construcción propia del conocimiento por parte del alumno en todo momento, ya que utiliza un método de trabajo llamado Letrilandia que se basa en un aprendizaje por repetición. El resto de compañeras que componen el segundo grupo de discusión utilizan también los cuadernos de Letrilandia para trabajar las letras y más tarde las sílabas, dándole suma importancia al juego para que se produzca el aprendizaje. Por su parte, la maestra de primaria entrevistada explica que trabaja actualmente con la editorial Edebé pero a su vez integra un sinfín de recursos de otras editoriales como Anaya u otros recursos tanto físicos como electrónicos como es el caso de Letrilandia.

No hay libros, los proyectos estaban hechos sobre una temática y las fichas que componen el proyecto no te especifican que hay que hacer, es abierto (PCMA5).

Vamos trabajando distintos tipos de textos: cuento, biografía... (PCMA4).

El proyecto del nombre y acompañar Letrilandia con mucho juego, con tarjetas, pintamos en el suelo los trazos, nos las pintamos en la cara, formamos palabras agarrándonos de los amigos (TPMA7).

Letrilandia como actividad motivadora, un mono que se llama monosílabo con el que trabajo mucho las canciones. Utilizamos el método de Edebé, fichas de Udicom, fichas para leer. De Anaya también utilizamos muchas cosas, libro de lectoescritura, hago mucho cuaderno, fichas (LAP1).

Si bien es cierto que esta maestra de primaria como hemos observado no lleva a la práctica un enfoque constructivista sino más bien trabaja con un método tradicional. Es por tanto que en lo referente a la **forma de trabajo que adopta con aquellos niños que han aprendido desde un enfoque constructivista** reitera una y otra vez que independientemente del método o enfoque a través del cual hayan aprendido y vayan a aprender, la clave del éxito está en la atención de los diferentes ritmos de aprendizaje dándole a cada alumno lo que necesita en ese momento y respetando la etapa en la que se encuentran, aunque sí que es cierto que afirma que la primera toma de contacto en el ciclo de primaria es complicada porque la forma de trabajo a la que se enfrentan es totalmente opuesta y novedosa.

Atender a la diversidad, si le das a cada uno lo que necesita el paso y el cambio no es difícil (CCP1).

El primer trimestre si es un poco complicado. Al que le puede chocar un poco más es al que está iniciado en el método constructivista (CCP1).

Hasta ahora hemos conocido el método o enfoque de enseñanza que utilizan en sus aulas estas maestras, pero es necesario determinar el porqué, es decir, la **justificación de su elección** que nos lleve a comprender porque este y no otro tipo de metodología. En el caso del grupo de discusión 1 al tratarse de un centro el cual desde sus inicios promulga y pone en práctica una filosofía de trabajo constructivista, las maestras que llegaron años después de su apertura se sintieron en cierto modo coartadas o presionadas para la puesta en práctica de dicho enfoque ya que cuando ellas llegaron al centro esta filosofía de trabajo ya estaba afianzada y arraigada, por tanto no habría posibilidad de un cambio o fusión de métodos ya que el propio centro no se los permitiría. Excepto una de las maestras que fue la promotora de la apertura de dicho centro y por tanto era consciente y fue decisión propia la elección de este enfoque debido a una mala experiencia en su propia etapa escolar con el método tradicional del Micho; y otra de ellas que fue intencionadamente a este centro por su forma de trabajo ya que la conocía y había trabajado previamente con la misma. Por otro lado, la elección del método actual por parte de las maestras del grupo de discusión 2 tiene una base clase: la motivación intrínseca y la experiencia, la cual tras haber puesto en práctica diversos métodos, es la que les ha marcado que eso es lo que mejor se adapta al grupo y a su funcionamiento, aportando beneficios a todo el colectivo de alumnos por igual.

Los que hemos llegado nos hemos encontrado con ese enfoque, nos hemos tenido que adaptar a lo que había de golpe (PCMA4).

Lo haces así porque tú ves que el resultado es bueno, mi experiencia me ha llevado a que este método se adapta mejor a la mayoría. No lo cambio porque es muy motivador para los niños (TPMA7).

En el caso de las maestras del grupo de discusión 2 que han descartado la puesta en práctica de una filosofía de trabajo constructivista es debido a motivos vinculados con la falta de información, experiencia y motivación. Todo ello hace que exista una falta de entendimiento, de comprensión de los principios que rigen el enfoque que hace que ellas mismas no compartan ciertos aspectos que promulga y como consecuencia de ello no se

sientan capacidades ni motivadas para su puesta en práctica. De forma totalmente opuesta, la maestra entrevistada argumenta el descarte de este enfoque principalmente por la rigidez de la ley educativa que les obliga a llevar una determinada metodología de trabajo por unidades didácticas, sin demasiada libertad al respecto; y por otro lado están las familias las cuales invierten un capital económico en material que después exigen que esté terminado. Además, la situación actual del centro al convertirse en bilingüe no permitiría la puesta en práctica de un enfoque constructivista ya que los tutores pasan a ocupar un papel más secundario y no imparten todas las materias a los alumnos como lo hacían anteriormente, por lo que sería imposible crear un proyecto de trabajo globalizador que cubriese los intereses de tantos maestros.

Yo no entendía esa forma de trabajo, no me sentía a gusto, no veía que aprendiesen. Era demasiado extremista y no le veía yo sentido (CVMA8).

A nosotros la ley nos obliga a trabajar así por unidades didácticas que terminen con tarea, aprendizaje cooperativo. Yo creo que nosotros estamos más encorsetados en ese sentido, en infantil tenéis más libertad (CVP1).

Al tener los módulos de 45 minutos y que ahora es un centro bilingüe hemos quedado todos como especialistas, no damos todas las materias nosotros y eso ha dificultado mucho el trabajo (CVP1).

Con respecto a la **formación requerida para la puesta en práctica del enfoque constructivista** las maestras que conforman el grupo de discusión 1, las cuales carecían de conocimientos a su llegada al centro insisten en que es necesario leer mucho, asistir a cursos, informarte y documentarte sobre las bases teóricas del enfoque. Pero esta fundamentación teórica no resulta suficiente para auto convencerse sobre las posibilidades del enfoque sino que es necesario experimentarlo, llevarlo a la práctica para comprobar los resultados que ofrece y tomar experiencia en el campo.

Tienes que informarte pero eso no es un dogma de fe, eso lo tengo que ver, experimentarlo (PCMO2).

Leer mucho y asistir a cursos. Nemirovsky ha estado viniendo aquí durante mucho tiempo, se han hecho grupos de trabajo, formación del profesorado, con ella hemos trabajado mucho (PCMA3).

Por lo que respecta al conjunto de **principios que sustentan las bases del enfoque** todas las maestras aportaron alguna noción básica la cual sirvió para que ellas mismas crearán el conglomerado de características que determinan el trabajo constructivista. Si bien es cierto, que las maestras del grupo de discusión 1 se extendieron más en este sentido y todo aquello que exponían era mucho más profundo y justificado, relacionado en mayor medida con las bases teóricas que lo sustentan describiendo en este sentido, que se entiende por el acto de leer y escribir en el constructivismo siendo principalmente destacable el papel constructor y activo del alumno en su propio aprendizaje. Sin embargo, las maestras del grupo de discusión 2 enfocaron estos principios desde el punto de vista del docente en el sentido de cómo tendrían que trabajar los mismos de ser constructivistas entre los que destacan la no corrección para no coartar la naturalidad de la escritura por lo que no les atribuyen importancia a la psicomotricidad fina o su forma de trabajo que va desde el aprendizaje del nombre para proseguir posteriormente con la palabra sin que se produzca la segmentación en sílabas.

Escribir es producir un texto y si yo compongo el texto y tú lo escribes, el texto lo he hecho yo, porque soy quien lo piensa, porque el texto no se escribe con la mano sino con la cabeza. Y leer es interpretar un texto no descifrarlo (PCMA3).

Se hacen las cosas con un sentido (PCMA3).

Tal y como dice la palabra es construir por sí mismos, ellos mismos para que sea algo significativo (PCMA5).

Primero trabajan el nombre y después van directamente a la frase (CVMA8).

No se puede corregir, lo que se hace es tú repetirle la frase pero bien pronunciada y no le dices: ¡esto no se dice! (CVMA9).

Una de las cosas que promulga el constructivismo es la naturalidad y espontaneidad para no frustrar al niño. Es el niño el que tiene que investigar y llegar a sus propias conclusiones (CVMA8).

El **enfoque constructivista** tiene tanto **beneficios** como **inconvenientes** para ambas partes que están sujetas a él (alumno-docente). Dado que las maestras que componen el primer grupo de discusión se declararon constructivistas, resulta obvio que resaltan un mayor número de beneficios en la enseñanza-aprendizaje a través de este enfoque que ellas mismas conciben como imprescindibles para que se produzca un buen clima dentro

del aula, destacando la motivación que despierta en los niños este modo de trabajo, la naturalidad del proceso de aprendizaje siendo ellos mismos los protagonistas de sus creaciones, y el alto grado de respeto ante los diferentes ritmos de aprendizaje y entre los propios alumnos con sus peculiares modos de escritura. Por el contrario, las maestras del grupo de discusión 2 a pesar de que inician la enseñanza con pautas constructivistas solo destacan como beneficio que puede llegar a ser más significativo para el alumno por su papel activo en la enseñanza-aprendizaje.

Una de las cosas es la motivación de los alumnos, los niños están motivados. Y otra de las cosas más importante es que respetas los ritmos de cada alumno (PCMA1).

Los niños desde este enfoque cuando leen comprenden (PCMA1).

Los niños aprenden de manera más natural, no hay esa presión, se respeta el ritmo de los alumnos, les da mucha tranquilidad (PCMA3).

Quizás sea más significativo para ellos (CVMA6).

Sin embargo, consecuentemente con el método que llevan a la práctica las maestras del segundo grupo de discusión destacan un mayor número de dificultades alegando que es un enfoque que por sus características básicas, colateralmente limita demasiado el trabajo además de ser una forma de trabajo muy individualizada por tanto no es compatible con una clase numerosa y los avances de los alumnos no son notorios. Por su parte, las maestras del primer grupo de discusión prefieren no llamarlo dificultades sino más bien pequeños inconvenientes que no resultan ser de importancia frente a los beneficios que ofrece. Es por ello que solo destacan dos inconvenientes relacionados con: la gran cantidad de trabajo que requiere el constructivismo, ya que el material es muy personalizado para cada alumno y por tanto se le dedica mucho tiempo personal; y a su vez resulta ser más lento el avance con respecto a otros métodos de enseñanza pero igualmente el resultado llega.

Todo el día transcribiendo. Los niños no sabían escribir dentro de una raya. Yo veo que no es un método real para el curso de un aula. Tienes muchísimas limitaciones y eso no es bueno (CVMA6).

El resultado no se lo ves. Eso es una locura, te lo digo por experiencia, es muy individualizado y tú sola con tantos niños no puedes, es demasiado individualizado (CVMA8).

Es más lento pero porque implica un factor muy importante: la comprensión de lo que escribe o lee (PCMO2).

Mucho trabajo, se le dedica mucho tiempo fuera del centro preparando proyectos dedicándole tiempo personal (PCMA4).

No obstante, la maestra de primaria se suma, pero en este caso añadiendo dificultades a las que se enfrentan los alumnos que llegan a este centro de primaria tras el aprendizaje constructivista: la falta de destrezas psicomotoras finas que ahora sí se les exige y su reeducación resulta una tarea dificultosa y en ciertas ocasiones casi imposible, sumado a la diversidad de niveles existentes dentro del propio aula.

El giro y la direccionalidad no se respetan y no se trabajan (CVP1).

También una cosa que les cuesta muchísimo trabajo es meterse dentro de la pauta (CVP1).

La dificultad que nos podemos encontrar es los distintos grupos de niños con los que te encuentras en la clase (CVP1).

En enfoque constructivista resulta ser un modo de trabajo más innovador con respecto al método de aprendizaje tradicional a través del cual han aprendido la mayor parte de las familias, las cuales son una pieza clave dentro del entorno escolar. Al inicio de la apertura del centro de carácter constructivista, a pesar de celebrar una reunión inicial donde se les explica a las familias cuál es el modo de trabajo en el centro, sus características y realizar posteriores reuniones durante el curso para seguir haciendo hincapié sobre esta cuestión, la **opinión de las familias** no cambiaba ya que no comprendían ni compartían el enfoque constructivista por la falta de experiencia, además de ser una forma de trabajo totalmente opuesta al modo en la que ellos habían aprendido y por tanto piensan que si no hay instrucción por parte de las maestras no hay aprendizaje.

A pesar de que haces la reunión y les explicas, todavía hay ciertos padres que como han aprendido de otra manera y lo dicen. Y claro eso se nota muchísimo porque los niños sufren bloqueos. En las tutorías tienes que seguir insistiendo en eso (PCMA1).

A pesar de ello, por el colegio han pasado varias promociones y por tanto las familias ya han tenido experiencias previas por la escolarización de algún hijo mayor en el centro, es por eso que hoy día el enfoque se comprende mejor y se considera positivo para los niños ya que han tenido la oportunidad de comprobar los resultados que se obtienen en los niños:

Es cierto que como llevamos muchos años con esto en este centro pues es verdad que como han visto experiencias previas de hermanos mayores que han estado aquí y han visto resultados, entonces tampoco es tan cerrado (PCMA1).

Ya conocen la forma de trabajo, como trabajamos con los niños entonces se va respetando (PCMA4).

El centro de carácter constructivista en el que desempeñan su labor profesional las maestras del grupo de discusión 1 como ya hemos mencionado en varias ocasiones, es exclusivo para la etapa de infantil por lo que estos niños que allí comienzan su formación la continúan en otro centro. La **valoración** que hacen tanto estas maestras de los maestros de primaria como la que piensan ellas que hacen los maestros de primaria **sobre el trabajo que realizan** es recíproca, a ambas partes no les resulta de agrado el trabajo que hace el contrario. Por su parte, estas maestras piensan que el mayor problema al que se enfrentan estos niños al llegar a primaria es la falta de continuidad de este enfoque en esta etapa educativa, que hace que los niños vuelvan a observar y aprender las letras y las sílabas algo que ya inclusive tienen interiorizado y por su parte se produce una desmotivación.

El problema de esto es que muchas veces no se continua esto en cinco años, llegan allí y empiezan la “p” con la “a” “pa” y ese niño que sabe escribir está leyendo sílabas. Es un paso para atrás para ellos (PCMA4).

De igual forma poniéndose por un momento en el lugar de los maestros de primaria, todas ellas afirman que el trabajo que ellas realizan no es del agrado del conjunto de maestros de primaria principalmente porque el constructivismo al dejar ser al niño y respetar los ritmos de aprendizaje, cada uno de los niños presentan un nivel diferente y eso dificulta la tarea de los maestros de primaria los cuales pretenden que todos hagan las mismas tareas de igual forma.

No les gusta que hayan niños de distintos niveles, quieren que todos los niños vayan a la misma vez. Les molesta mucho que haya niños con mucho nivel y otros con muy poca nivel (PCMA1).

Sin embargo, la opinión que tiene la maestra de primaria entrevistada nada tiene que ver con la valoración que piensan las maestras de infantil que hacen sobre su trabajo ya que dice rotundamente que es un enfoque de aprendizaje muy innovador, le agrada mucho su forma de trabajo por proyectos ya que es muy motivante para los niños y aprenden sin ni siquiera ser conscientes de ello.

Me gusta muchísimo. El trabajo que hacen las compañeras a mí me encanta, porque veo que es un trabajo bestial el que lleva detrás y a los niños los proyectos les enganchan mucho. Por eso yo no quiero perder aquí la esencia de los proyectos tampoco, aunque no los puedo trabajar proyectos tan puros (CVP1).

Las argumentaciones de las integrantes del grupo de discusión 1 mostraban en reiteradas ocasiones un alto **grado de satisfacción con su labor constructivista** por tanto era de esperar que todas ellas expresaran que lucharían por llevar a la práctica el enfoque en otro futuro centro, mostrándoles al resto de compañeros los beneficios que este aporta e inclusive en el caso de encontrarse ante una negativa por parte de sus compañeros intentarían, dentro de la metodología de trabajo impuesta realizarlo de forma constructivista ya que dicen rotundamente que no sabrían trabajar de otra forma y menos si se trata de una forma instructiva. No obstante, una de las maestras se mostraba reticente por lo que se refiere al intento de continuidad del enfoque en otro centro de carácter tradicional, principalmente por que se encontraría con la oposición de los compañeros que es algo con lo que no podría luchar cuando acabas de llegar a un colegio.

Yo me tengo que ir y yo hoy por hoy cuando me vaya a otro centro, independientemente que tenga método tradicional yo ya procuraré en la medida de mis posibilidades integrarlo. Cuando tú ya le has encontrado el sentido a algo lo tienes que trabajar (PCMA5).

Eso es difícil, llega tú ahora a un centro y cambia el pensamiento de una persona de sesenta años (PCMA4).

5. DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Una vez realizado el estudio empírico con la puesta en práctica de dos técnicas de recogida de información diferenciada: grupo de discusión y entrevista, en las que han participado una muestra de ocho maestras y un maestro de educación infantil y una maestra de primaria, los resultados obtenidos vienen a confirmar la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde edades tempranas como una habilidad comunicativa que aporta innumerables destrezas para el desarrollo de la vida cotidiana.

La formación en las universidades parece ser muy básica, en el sentido de que suelen estar enfocadas al ámbito teórico pero en pocas ocasiones a cuestiones prácticas que resulta ser el mundo en el que realmente se mueven y nos moveremos las futuras maestras, trabajando con seres humanos activos y no estáticos. Esta reflexión extraída de la investigación empírica concuerda con el argumento que exponen Granado (2013) y Guzmán, Navarro y Jiménez (2015) los cuales sostienen que actualmente el germen del problema educativo radica en la deficiente formación inicial que reciben los maestros.

Uno de los principios fundamentales que determina el trabajo constructivista es el respeto de los diversos ritmos de aprendizaje mediante la atención a la diversidad. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que todas las participantes, independientemente del método o enfoque que pongan en práctica en el aula, lo comparten y consideran clave para el éxito educativo, es por eso que se convierte en el eje central de sus modos o técnicas de enseñanza.

Por otro lado, las maestras que se declaran constructivistas están de acuerdo con García (2002) en torno a su papel docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual proporciona al niño las herramientas necesarias para dar el salto de una etapa a otra. De igual forma dentro de su modo de trabajo se destaca la utilización de textos de uso social cotidiano a través de los cuales se crean situaciones de enseñanza-aprendizaje que les llevan a conseguir el objetivo propuesto: formar a buenos lectores y escritores, estando por tanto en total acuerdo con lo expuesto por Maruny, Ministrál y Miralles (2001).

En contraposición a lo estudiado e investigado, no simplemente basta con cumplir con los principios que sientan las bases del enfoque constructivista, sino que para ser realmente constructivista es necesaria una amplia formación y documentación teórica que nos ayude a su comprensión, y una tarea de puesta en práctica en el aula de manera

pausada para su posterior interiorización. El constructivismo va mucho más allá, y no solo implica comprender el enfoque, sino autoconvencerse de sus posibilidades cambiando la mentalidad más tradicional para darle paso a una filosofía de trabajo innovadora.

En el segundo grupo de discusión que se ha llevado a cabo, una de las maestras participantes dice ser constructivista, aunque no pura, pero tras sus argumentaciones se debe desestimar esa opción ya que no cumple con ciertos requisitos básicos del enfoque expuestos por Coll et al. (1997). En este caso utiliza libros de fichas de editoriales para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura siendo fichas cerradas, por tanto ¿dónde queda la construcción propia del conocimiento por parte del alumno? por mucho que respete otros tantos principios constructivistas, el principal y a su vez el que le da sentido al enfoque no se produce. Asimismo, ocurre con el resto de maestras que conforman este grupo de discusión, dicen ser constructivistas al inicio dado que comienzan el proceso de enseñanza-aprendizaje con el nombre, pero definitivamente no es así ya que comenzar con el nombre es algo característico del constructivismo aunque no exclusivo del mismo, sino que es una forma o una temática sobre la que empezar a título personal, pero si la enseñanza-aprendizaje no se realiza siguiendo los principios constructivistas, no podemos decir que lleven a la práctica el enfoque.

Tras analizar los datos obtenidos, es visible la falta de conexión existente entre el centro de educación infantil de carácter constructivista y el colegio de primaria al que acuden estos niños tras finalizar la etapa de infantil. Además de no existir conexión alguna entre los métodos o enfoque de enseñanza-aprendizaje que se ponen en práctica en cada uno de los centros, que hace que los alumnos no tengan una línea clara y estable de aprendizaje, tampoco existe una estrecha relación entre todos los maestros interesados en una enseñanza de calidad para el alumnado, que les permita dialogar sobre qué es aquello que resulta ser vital trabajar en la etapa de infantil, y por otro lado que sería mejor, por el nivel madurativo de los alumnos, aprender en la etapa de primaria. Esta falta de conexión directa entre estas dos etapas de aprendizaje va a originar que el trabajo que realizan por ambas partes se vea devaluado.

Además, la maestra entrevistada cree que por intentar utilizar proyectos de trabajo ya estaría trabajando de forma constructivista, algo que es totalmente erróneo. Sí que es cierto que utilizar proyectos realizados de forma personal por parte de las maestras es un

gran paso para trabajar de forma constructivista, ya que se tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y sus características, sin embargo el constructivismo va más allá, es una filosofía de trabajo que implica muchos más factores para que se produzca la construcción de nuevos conocimientos por parte del niño.

Por su parte, las maestras que se declararon constructivistas añadieron una gran cantidad de principios que no había tenido la oportunidad de descubrir durante la investigación realizada. Esto me ha hecho comprender en mayor medida la forma de trabajo que caracteriza al constructivismo, ya que todo lo estudiado apuntaba hacia las pautas que favorecerían un clima de aprendizaje constructivista.

6. CONCLUSIONES

Tras haber realizado un proceso de análisis de datos del cual se han obtenido los resultados de la investigación, conviene hacer una tarea de reflexión a modo de conclusiones que se pueden extraer tras haber desarrollado esta investigación de primera mano. El primer factor que debemos considerar son los objetivos marcados al inicio de la investigación, los cuales definían la línea del trabajo y solo su consecución determinaba el éxito de todo el trabajo realizado. Es por eso, que en ese sentido podemos concluir que la investigación ha resultado ser muy satisfactoria ya que se han alcanzado los objetivos marcados tras haber realizado dos grupos de discusión y una entrevista semiestructurada, que nos ha llevado a conocer la evolución del conocimiento de maestras de educación infantil sobre lectoescritura, observar diversos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, indagar sobre el desarrollo del enfoque constructivista en aulas de educación infantil y conocer la conexión y valoración que realiza la maestra del primer ciclo de primaria sobre el enfoque constructivista.

Estas técnicas se han desarrollado en espacios y tiempos determinados, integradas por maestras de educación infantil, y una maestra de primaria las cuales han sido las encargadas de crear un discurso propio en base a sus experiencias, vivencias, ideas y conocimientos dándole respuestas a esos objetivos que hemos mencionado anteriormente.

Resulta ser de suma importancia que el niño entre en contacto con el código escrito y oral desde edades tempranas ya que esta habilidad comunicativa resultará ser imprescindible

para su desarrollo en la vida cotidiana. Los primeros momentos de contacto o aproximación a la lectoescritura van a determinar el tipo de relación que posteriormente mantendrá el alumno con la misma, es por tanto que desde el enfoque constructivista se presenta un modo más innovador de acercamiento a la lectoescritura el cual implica que el alumno sea el constructor activo de su propio conocimiento, partiendo de sus intereses propios que marcarán las pautas para que el aprendizaje sea significativo. Y será aprendizaje significativo ya que la clave del éxito lectoescritor está en la atención a la diversidad, llevando a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado que respete los ritmos de aprendizaje.

El estudio empírico muestra que el constructivismo es una filosofía de trabajo que lleva implícito un proceso de andamiaje en el que el docente es el encargado de guiar los pasos de los alumnos para que lleguen a un fin, pero esos pasos lo dan los alumnos de forma natural y autónoma. Es por esa razón que el enfoque constructivista requiere un cambio de chip dejando atrás todas aquellas acciones o modos de actuar más tradicionales a través de las que nuestras generaciones han aprendido, dándole paso a la curiosidad natural del niño por nuestro sistema de escritura y lectura.

Sin embargo, la realidad de las aulas hoy día muestran que los métodos tradicionales siguen siendo los más optados por las maestras tanto de la etapa de educación infantil como de primaria, ya que se tratan de métodos más conocidos y experimentados, que requieren un menor esfuerzo y poca variedad de materiales, con unas pautas metodológicas muy marcadas y en los que aparentemente los niños consiguen el objetivo máspreciado: leer y escribir. Parece ser que los enfoques o técnicas más innovadoras de enseñanza-aprendizaje siguen siendo la asignatura pendiente de las maestras, ya que como sucede en el caso del enfoque constructivista requiere mucho trabajo a lo largo de todo el año tanto profesional como personal, y con la cantidad de alumnos que hay en las aulas las maestras no están dispuestas a aceptar dicho reto.

7. LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Durante la realización del trabajo de investigación empírica se han encontrado ciertas limitaciones. Una de las más claras es que los resultados extraídos son en base al discurso de una muestra concreta de maestras con experiencias propias, por tanto no podemos

generalizar los resultados obtenidos ya que los mismos pertenecen a ese grupo de maestras únicamente. Quizás si la muestra hubiese sido diferente los resultados hubiesen sido diversos.

Asimismo, fue una tarea de suma dificultad encontrar maestras de educación infantil en la provincia de Sevilla que trabajasen desde un enfoque constructivista de forma pura y estuviesen dispuestas a participar. Dada la fecha en la que se realizó la puesta en práctica de las técnicas, en los centros coincidió con el periodo de evaluación del segundo trimestre por lo que las maestras tenían mucho trabajo y tutorías a las que atender. Si el tiempo para la puesta en práctica de las técnicas hubiese sido más amplio, la muestra de maestras participantes hubiese sido mayor.

Por último, otra de las dificultades encontradas fue que el centro al cual acudí para entrevistar a maestras de primaria se encontraba en una situación delicada, ya que ha sido una noticia muy sonada en los medios de comunicación que en el centro se han producido múltiples bajas del profesorado al mismo tiempo, por tanto de seis maestras que había destinadas para el primer ciclo de primaria solo pude entrevistar a una de ellas que es la única que se encontraba activa en el colegio, el resto estaban todas de baja y en su sustitución habían cinco maestras interinas que habían llegado al centro hace apenas dos semanas y no conocían aún el funcionamiento ni la metodología del colegio, por lo que sus intervenciones no nos hubiesen servido para aquello que queríamos investigar.

Por otro lado, una de las ventajas o más bien beneficios que podríamos extraer de este trabajo de investigación es que las técnicas empleadas para la investigación empírica, en este caso el grupo de discusión y la entrevista se podrían haber aplicado con cualquier muestra de maestros de educación infantil que presenten características semejantes a nuestras participantes y que se encontraran activos en la actualidad desempeñando su función docente en un centro, independientemente del ciclo en el que se encuentren ya que la lectoescritura es un área de contenido que está presente desde el nacimiento y con el que el alumno mantiene contacto inclusive antes de ingresar al contexto escolar.

En vista de los resultados obtenidos es necesario determinar una posible línea de actuación a modo de recomendación o sugerencia de aquello que se podría realizar para mejorar los datos obtenidos en materia de lectoescritura desde un enfoque constructivista. En este sentido, parece ser que la falta de puesta en práctica de métodos o enfoques de enseñanza-aprendizaje innovadores en las aulas proviene de la escasa formación inicial

que reciben las maestras. Las universidades que ofertan la titulación de grado en educación infantil deberían actualizar su programación de contenidos necesarios, ofreciendo formación teórica pero sobre todo práctica que les permitan a los estudiantes conocer e interactuar con los diversos métodos o enfoques existentes para trabajar la lectoescritura. Si nos quedamos estancados en la enseñanza tradicional seguiremos creando un sistema educativo deficiente que no muestra los resultados que se esperan del mismo.

Por mi parte como futura maestra, para proseguir con el estudio de la temática y contribuir con el cambio educativo asistiré a cursos, seminarios, formación del profesorado, etc. En definitiva, proseguir una formación permanente sobre el enfoque que me aporte nuevas herramientas para que en el futuro pueda llevarlo a la práctica en un aula, ya que los beneficios que proporciona son múltiples y todos ellos vinculados al desarrollo óptimo del alumno, aprendiendo con satisfacción y naturalidad, sin restricciones ni miedo al fracaso. En el caso de todas aquellas personas que se dedican al ámbito educativo, la formación permanente debería ser vital y primordial ya que la escuela es algo vivo y por tanto cambiante, sino seguimos aprendiendo cosas nuevas nuestra forma de enseñar quedará obsoleta y el esfuerzo que realicen los alumnos por aprender será en vano.

Por lo que se refiere a la propia realización del Trabajo Fin de Grado, ha sido un largo y duro proceso de búsqueda de información, acudir a múltiples centros, en definitiva de incertidumbre, pero me siento orgullosa y satisfecha con los resultados ya que he conseguido el propósito que me marqué al inicio de su desarrollo conociendo cada uno de los detalles del constructivismo. Por su parte, la investigación empírica es lo que más me inquietaba ya que nunca había puesto en práctica ninguna técnica de investigación cualitativa. Además al seleccionar técnicas de recogida de datos abiertas y semiestructuradas siempre tienes el temor de no controlar al cien por cien el cauce de las intervenciones, por tanto este es un aprendizaje más que me llevo de la realización de este trabajo, conocer el campo de la investigación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aignerren, M. (1999). Análisis de contenido. *La sociología en sus escenarios*, 3, 1-52.

Recuperado de:

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1550/1207>

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.

Centro estudios andaluces, 1-34. Recuperado de:

<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Tabash, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, 12, 211-239.

Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, 5(33). Recuperado de:

<http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Chadwick, C. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-475.

Carlino, P. y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación Infantil*. Madrid: Visor.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 69, 153-178.

Coll et al. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Consejería de Educación. (2008). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, 169, 17-53.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.

- Díez, A. (2003). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I: Actividades para hacer en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.
- Díez, C., Pardo, P., Lara, F., Anula, J. J. y González, L. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Secretaría general técnica.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Trabajo presentado en las *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*, Buenos Aires. Resumen recuperado de:
<http://atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenunmundocambiante.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- García, A. (2002). La vida de la escritura II: El maestro constructivista. *Pulso*, 25, 11-24.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214.
- Guzmán, F., Navarro, M. y Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(23), 433-440.
- López, F. (2002). El análisis de contenidos como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Maruny, Ll., Ministral, M. y Miralles, M. (1997). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Vol. III Materiales y recursos para el aula*. España: Edelvives.
- Maruny, Ll., Ministral, M. y Miralles, M. (2001). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Vol. I De cómo lo niños aprenden a escribir y leer*. España: Edelvives.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22.^aed.). Madrid: Espasa-Calpe.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de:

<http://Osite.ebrary.com.fama.us.es/lib/unisev/detail.action?docID=10732291>

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

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

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Trabajo presentado en el *Congreso Mundial de Lectoescritura*, Valencia. Resumen recuperado de:

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiAuJ6rt4PUAhWYOsAKHfxwBzcQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Ffinicial%2Farticulos%2Fsistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf&usg=AFQjCNEdKA2HwWGc9MqFplln00tx2JHKDQ&sig2=yCTHtnhawJy94Rs8gvWlvQ

Valles, M.S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Centro de investigaciones sociológicas: cuadernos metodológicos*, 32, 7-177.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

9. ANEXOS

Anexo 1: Transcripción grupo de discusión 1

MARTA: Hola, mi nombre es Marta para aquellos que no me conocéis. Lo que pretendo con vosotros es hacer un grupo de discusión, no sé si conocéis la técnica, pero el objetivo es que debatáis entre vosotros, no que se convierta en una entrevista de pregunta respuesta sino que yo voy a lanzar un tema, una pregunta y vosotros debatís entre vosotros, no significa que sea en tono desafiante. La temática es la lectoescritura desde una perspectiva constructivista e introducir simplemente que he elegido la lectoescritura porque ya voy a terminar la carrera y es algo de lo que no me siento segura porque no he recibido mucha formación en la Facultad. Cuando vosotros estudiabais, qué trabajasteis sobre lectoescritura, tuvisteis asignaturas, os hablaron de métodos.

MA3: Sí, de métodos si te hablan pero los distintos métodos que hay: el silábico, el sintético, todo lo que son los métodos de siempre.

MA1: Lo globales también.

MA3: Sí, los distintos tipos. Lo que pasa es que a mí no me daban uno como mejor que otro sino que estos son los tipos que hay.

MA4: Yo igual. Dependía también del niño porque había niños que funcionaban mejor con el sintético, otro con el global. Dependía del niño, porque no te decían se usa este más o con este se puede llegar a cierto punto.

MA1: Y luego yo no sé vosotros pero yo que soy un poco más mayor en la Facultad de constructivismo nada.

MA3: No nada nada.

MA4: Yo tampoco.

MA5: Nada.

MO2: No, no, yo tampoco. Yo me acuerdo la asignatura de didáctica de la lengua, como decía mi compañera te presentaban los distintos métodos, el silábico, el global pero como tu después llegabas a las prácticas ni veías nada de eso ni tampoco te dejaban probar, porque tampoco te dan muchos conocimientos de eso solo pinceladas porque no hacíamos actividades en clase, era recibir información y ya está. Tú llegabas y lengua era el libro.

MA4: Sí, sí.

MA3: Mira, yo esa era una batalla pendiente y cuando nosotros empezamos a hacer, porque la otra compañera y yo hemos hecho formación del profesorado en distintos sitios, y entre ellos una profesora de la Facultad nos llamó para que fuéramos a la Facultad a contarles a los alumnos la experiencia de este enfoque. Y pensamos pues mira se está empezando a hacer algo más innovador. Y claro los chavales decían lo mismo: -claro es que esto no lo hemos dado en la Facultad. Después también fuimos a dar una charla cuando ya acabamos la carrera cuando los funcionarios en prácticas. El curso que tienen que hacer los funcionarios en prácticas, pues hubo algunos años que llamaban a distintos tipos de gente para distintas metodologías.

MA1: Bueno, MA1 y otra más son las referentes aquí en el aljarafe de este enfoque. Entonces todo el mundo teníamos el conocimiento de ellas, de las charlas y cuando me dijeron que venía a este centro pues estaba muy contenta por eso porque contar con gente con experiencia es muy bueno, porque además de saberlo saben transmitirlo muy bien. Cualquier duda que tengamos siempre nos la resuelve y nos ayuda y la verdad que es la mejor manera de aprender: sobre la marcha.

MO2: Sin embargo, las chicas que están de prácticas, me han comentado, que en magisterio, sigue sin haber información. Porque cuando yo le he estado hablando de los proyectos que hacemos, esto lo hacemos así y tal, la escritura colectiva, en definitiva las actividades que hacemos diariamente, pues se quedan, en fin, que sigue sin haber esa formación. Ya te digo, a mí me ha sorprendido, cuando yo le estaba comentando a la chica de prácticas lo que hacíamos, pensando que algo había llegado ya a la Facultad, pero por lo visto parece que no.

MA5: Yo quería comentarte, si tu trabajo en sí es sobre el constructivismo enfocado hacia la lectoescritura.

MARTA: Sí.

MA5: Porque sí que es verdad que cuando, o por lo menos cuando yo estudié sí que te hablan de constructivismo como enfoque que tu deberías utilizar a la hora de enseñar a un niño. Pero constructivismo no es más que el niño sea el que construya sus propios aprendizajes entonces en ese sentido sí que me hablaron a mí. Pero ahora como es ese enfoque como lo llevas tú a las diferentes áreas de enseñanza, entonces como tal y sobre lectoescritura a mí por ejemplo no me hablaron nada.

MO2: Sí, que a ti te hablaron de ello pero como una corriente.

MA4: Es que es una corriente.

MA3: Claro como una corriente filosófica.

MO2: Yo cuando empecé a escuchar eso fue en la academia estudiando las oposiciones que empecé a ver autores.

MA5: Claro, de Ausubel.

MA4: De Teberosky.

MO2: Te hablan de autores pero no enfocado en cada área de conocimiento.

MA5: Exactamente.

MA4: La lectoescritura desde el enfoque constructivista no te lo enseñan en ningún lado ni en la carrera.

MA3: A mí una de las cosas que me atrajo para ir a los cursos, porque Nemirovsky ha estado viniendo aquí durante mucho tiempo, se han hecho grupos de trabajo, formación del profesorado, con ella hemos trabajado mucho. Pero era el hecho de que yo había aprendido a leer y escribir y yo recuerdo a niños llorando en las clases por la repetición de sílabas, consonantes y yo recordaba eso como una verdadera angustia. Y cuando se oferta otra cosa donde los niños aprenden de manera más natural donde no hay esa presión, se respeta el ritmo de los alumnos pues esto tiene que ser mejor por narices que lo que se está haciendo. De hecho, me alegro enormemente de haber ido a esos cursos, aunque al principio estás muy perdida vas haciendo pequeñas actividades, unas

pequeñas pinceladas hasta que tú te sientes seguro. Tú tienes que sentirte seguro con lo que estás haciendo. Nosotros trabajábamos con libros cuando empezamos a hacer eso en el cole, el típico método de libro y seguimos con el libro hasta que el libro nos fue sobrando no sabíamos qué hacer con él, nos sobraba, lo metíamos en el rincón del libro y se iba haciendo como podíamos e íbamos metiendo otras actividades de carácter constructivista que iban ganando espacio con respecto a lo otro, ya lo otro nos sobraba. Y así, poco a poco te vas metiendo a trabajar el enfoque. Yo he sido de las que lo ha trabajado poco a poco porque cuando tú llegas a un centro donde ya se trabaja de esa manera, no es lo mismo porque yo entré dos años después de abrirse el cole.

MA5: Claro, ahí ya puedo hablar yo porque no es lo mismo.

MA3: De todas formas yo creo que el quid de la cuestión está en que cada uno cuando empiece a trabajar vaya sintiéndose a gusto y seguro de lo que va a trabajar. Yo soy partidario de que tampoco todo es malo de lo que nos han enseñado. Cuando tú creas tú forma de enseñar es cuando coges lo que te viene bien de cada cosa siempre y cuando no le venga mal al conjunto de alumnos. Porque yo utilice ciertas actividades más tradicionales no significa que no sea constructivista. Pero si yo creo que con los años esas actividades me han servido para reforzar o ayudar y yo me encuentro a gusto con eso no tengo porque desestimarlos.

MA1: Tú tienes que coger e ir tomando decisiones en función de lo que te encuentres en el aula.

MA3: Lo único que tienes que tener claro es que no puedes hacerles a los niños un lío.

MO2: Eso sí. Pero...

MA3: En el sentido de que tú no le puedes estar diciendo primero a un niño que lo que ha puesto primero está bien y ahora por otro lado exigirle otro tipo de cosas más tradicionales.

MA4: Como la grafía.

MA3: Todo vale pero en consonancia.

MO2: Sí, a eso me refiero. Claro al principio cuando yo llego aquí tengo unas ideas porque unas compañeras tenían una idea sobre el constructivismo o habían arrancado a hacer algo y no era de la forma tradicional sino como a caballo (alternado). Entonces yo traía esa idea pero cuando llego aquí es zambullirte entero porque está implantado el enfoque. Entonces tú lo intentas pero dices, oye si aquello que yo usaba antes ¿está en contra de lo que quiero hacer? Cuando tú ves que no que una cosa apoya a la otra, pero no solo en la lectoescritura en cualquier cosa no hay un método puro perfecto. También es verdad que cuando yo trabajaba en la ciudad tenía muchos compañeros, y cuando tú empiezas a trabajar el constructivismo es porque verdaderamente quieres trabajar. Yo tenía compañeras que tú hablarles de este enfoque era ¿más trabajo?

MA1: Claro, es que el enfoque constructivista requiere muchísimo trabajo.

MA3: Sí.

MARTA: ¿Transcribir mucho?

MO2: No, no, romperte mucho el coco, preparar actividades.

MA1: Sí. No es un libro donde te lo da todo hecho.

MO2: Exactamente, no hay un libro que te diga: ahora actividad número 1, número 2, etc.

MA3: Claro, aquí se trabaja sin libros. Hay que partir de la idea de que esto no es un método porque no hay unos pasos determinados. Es un enfoque, una filosofía de trabajo, no es un método de lectoescritura. Entonces que pasa, pues que a lo mejor cuando me preguntaban ¿ahora qué tengo que hacer? Yo te puedo contar lo que se puede hacer por mi experiencia pero a lo mejor otra persona lo hace de otra forma. Porque ya te digo es un enfoque y no hay un primero, segundo... Sino que las cosas tú las vas sabiendo ya por la experiencia y por lo años, ya sabes que cuando un niño se encuentra en esta etapa hace esto.

MARTA: Bueno, y como habéis ido cambiando durante esos años de experiencia ¿qué cambios se han producido en cuanto a métodos, enfoques de enseñanza? y ¿qué es lo que ha originado esos cambios?

MA5: Yo llegué a este centro y conocía el constructivismo porque estuve trabajando en otro centro, pero como no era tutora entraba pocas veces al aula y no lo viví muy intensamente pero tomé unas pinceladas de contacto. Pero como todo el que llega a este centro se encuentra de golpe con una metodología diferente, nada que ver con la anterior y donde yo le decía a mis compañeras que no podía renunciar a todo lo que yo estaba trabajando anteriormente y poner en práctica todo lo que me estoy encontrando, porque como no había libros los proyectos estaban hechos sobre una temática y las fichas que componen el proyecto uno de los inconvenientes es que no te especifica que hay que hacer en la ficha, sino que es abierto y yo me llevaba todo el día como la hormigas: dando vueltas a las clases de mi compañera para preguntar qué había que hacer y cómo hacerlo.

MA4: Son fichas abiertas.

MA5: Pero centrándome en la lectoescritura, yo llegué el centro y lo primero que me dijeron es: tienes que pasar la prueba del “trocito de mi vida”, tienes que pasar una serie de palabras que siempre se pasan en cada trimestre para ver un poco la evolución de los niños.

MA3: Los conflictos, las hipótesis por las que pasan.

MA5: Entonces yo sí que he contado con el apoyo de mis compañeras. Pero yo soy muy cuadrículada, a mí me gusta contar con el apoyo de mis compañeras pero a mí me gusta saber el porqué de las cosas entonces a mí ese año me supuso hacerme con toda la bibliografía del constructivismo habidas y por haber.

MARTA: Vaya, que para poner en práctica el enfoque os habéis tenido que informar y documentar bastante.

MA1: Claro.

MA4: Yo me he tenido que documentar muchísimo.

MA3: Claro, leer mucho y asistir a cursos.

MA5: A mí me gusta saber por qué de las cosas, porque en uno de los libros decía: no se puede corregir y yo decía pero vamos a ver ¿por qué no se puede corregir? es que hay una serie de normas.

MA3: Nociones básicas.

MA5: Sí, principios básicos que se dicen en el constructivismo pero hay que saber por qué.

MA1: Claro, hay que entender el por qué, todo tiene una razón.

MA5: Claro. Y eso dice vamos a ver no es que tú no puedas corregir al niño sino que es el niño el que se tiene que dar cuenta, al final corrige pero corrige el niño. Y a veces tú eres solamente la guía, el conductor.

MA4: Claro. Tiene que ser consciente el niño.

MA3: Tú eres el que vas a poner al niño en conflicto. Cuando un niño entra en conflicto es porque ya va avanzando pero tú le tienes que poner esas situaciones de conflicto sin decirle que eso tiene una “s” y mono una “m” y una “n”. Cuando se dé cuenta que dos palabras distintas y letras iguales, no puede ser hay que meter otra.

MARTA: Exacto, la hipótesis de variedad y cantidad.

MA3: Claro, son las dos hipótesis que tiene el niño.

MA5: Una de las cosas es esa, tú te encuentras los principios básicos pero tú tienes que saber el por qué. Porque yo el primer año lo reconozco, pensé: de aquí va a salir lo que salga.

MA1: Eso que tú dices al principio es lo que cuesta como lo que más porque nuestra formación de maestros es decirle al niño al final lo que tiene que hacer, es como la formación base y claro de repente entras en conflicto y te sale solo decirle: no ves que esto se hace así, así no es. Cambiar ese chip es una de las cosas que más cuesta.

MA4: Si eso es muy difícil.

MA3: Otra de las cosas que creo yo que es importante para trabajar así es creértelo tú.

MA1: Sí.

MA4: Sí, pero para creértelo al principio tienes que informarte y conforme vas pasando la experiencia. Pero claro tú al principio llegas y tú lo primero que dices es: vale vamos a trabajar de esta forma pero decidme como se hace, te vas formando, te lees libros. Pero hasta que tú no lo ves y vas paso a paso haciéndote segura en ese término.

MA3: Al principio las que más sabíamos de la temática hicimos una labor de recoger bibliografía para transmitirle al resto un poco la información: las etapas por las que pasa, etc.

MO2: Yo me acuerdo el primer año que tuve que repetir una prueba tres o cuatro veces porque yo le decía lo que tenía que hacer, y yo pensaba pero si me lo va a hacer un churro y mi compañera me decía bueno pues que te lo haga. Y me iba a mi clase y yo pensaba como le voy a decir que está bien escrito si es una culebrilla.

MA4: Al principio te da muchísima inseguridad.

MO2: Y yo pensaba: esto es una pérdida de tiempo que un niño se ponga ahí a hacer una culebrilla. Inconscientemente yo le empezaba a hacer hincapié en los sonidos de las sílabas y a dictarles las letras para que escribieran.

MA3: Pero te explico el porqué, eso que él está contando es una autoevaluación del niño que se hace a lo largo de los tres años. En la evaluación para ver el momento en el que se encuentra el niño tú no le puedes dar muchas pistas, tiene que ser una escritura espontánea donde tú le digas: escribe mono y el haga lo que tenga que hacer porque es una evaluación. Pero cuando tú te sientas a trabajar con ellos, a enseñarles que tienen que hacer para pensar si le haces más hincapié. Pero eso que te está contando él es una evaluación.

MA4: Al principio es un caos.

MO2: Es lo que dice mi compañera, al principio cuando tú vas viendo que la promoción que tú has cogido haciendo ciertas cosas ha funcionado, pero eso no es un dogma de fe eso lo tengo que ver, experimentarlo. Y no solamente tú sino que lo padres, porque a ciertas fechas o edades los padres ya te dicen ¿le puedo enseñar las letras? Y tú le dices: no, no, tú déjalo que cuando ellos empiezan a ver y dicen: ah pues yo no estoy haciendo nada en casa y mi hijo sabe.

MA4: Ese tema también es muy importante.

MA3: Una cosa que hacemos aquí en los tres años al principio de curso, tenemos una reunión con los padres donde le explicamos cómo se trabaja para después evitar eso.

MARTA: Y cómo afrontan esa reunión, la información que les dais porque sí que es cierto que nosotros estamos coaccionados por la forma en la que hemos aprendido personalmente.

MA3: Por eso es muy importante hablar con ellos al principio.

MA4: Pero no solo al principio sino durante todo el año porque al principio en tres años te hacen la culebrilla, pero cuando ya comienzan a meter letras y completar palabras ahí es cuando tú también tienes que trabajar con los padres porque no se creen que si el niño escribe mono así: “OO”, ahí pone mono. Entonces tienes que ir informándolo también.

MA3: Simplemente a los padres tienes que decirle que hay que respetar la escritura del niño y si el niño te dice aquí pone esto, tú le digas ole que bien lo has hecho.

MA5: Y si no lo sabes le dices te lo voy a repetir y le dices: yo te he dicho que me escribas la palabra tal y a lo mejor te la va a escribir de otra manera pero lo importante es, una de las cosas que yo he leído es que los niños intenten luego que lean lo que han puesto.

MA3: Claro, porque cuando un niño lee es cuando ve si ha controlado la cantidad y variedad de letras.

MA5: Porque cuando lo lea puede darse cuenta que se ha equivocado.

MA1: Pero hay un problema, a pesar de que haces la reunión y en cada reunión inicial les explicas, todavía hay ciertos padres que como han aprendido de otra manera y lo dicen. Y claro eso se nota muchísimo porque los niños sufren bloqueos.

MA4: Sí, ese niño se queda estancado.

MA1: Cuando tú estás en el cole diciéndole una cosa y en casa otra, o incluso los hermanos mayores, entonces lo detectamos y encima en las tutorías tienes que seguir insistiendo en eso.

MA3: Es que mira con este enfoque, bajo mi experiencia la mayor gozada es que a un niño de tres años le digas escribe pájaro y no te diga no sé. Es decir, que no se niegue.

MARTA: Porque no hay fracaso.

MA3: Exacto, no hay fracaso.

MA4: La primera vez te dicen no sé, pero si tú le dices claro que sabes y encima lo has hecho bien.

MA3: Claro, cuando tú le des por bueno lo que hagan les da una confianza a ellos que después te escriben todo lo que haga falta. Les da mucha tranquilidad porque no hay presión, tú no lo vas a

forzar sino le sale una letra, no vas a obligarle a que la ponga, y cuando te das cuenta los niños van completando y sale.

Hay padres que a lo mejor llegan y te dicen: oye, que mi hijo está leyendo y tú dices, ¿ah, sí?, pues no me he dado cuenta. Aprenden a leer con mucha naturalidad, sin presión ninguna, comprendiendo lo que leen.

Una de las nociones básicas del constructivismo por ejemplo es que escribir es producir un texto y si yo compongo el texto y tú lo escribes en el ordenador el texto lo he hecho yo porque soy quien lo piensa, porque el texto no se escribe con la mano sino con la cabeza. Y leer es interpretar un texto no descifrarlo. Aunque para leer haya que descifrar, pero eso no se queda ahí sino que tú tienes que comprender el texto, interpretarlo sino tú no estás leyendo.

MA1: Eso es verdad que se comprueba que los niños desde este enfoque cuando leen comprenden. Pero lo saben a los cuatro años los que aprenden a esa edad o los que aprenden a los seis. Pero siempre que aprenden a leer de esta esta manera llegan a comprender y eso es realmente lo interesante.

MA3: También actividades diferentes son copiar y escribir. Porque copiando tú estás trazando unas letras que estás viendo pero no tienes por qué saberlas. Hacemos actividades de copia pero cuando hay que llevar una nota a casa porque también tienen que aprender a observar, a ver cuál es la siguiente. Pero eso es otra cosa de este enfoque, que se hacen las cosas con un sentido. Si trabajo la carta es porque esa carta se va a echar en el buzón no porque la voy a guardar en un cajón o en un libro. Hay que aprender con interacción de textos escritos, si tú vas a trabajar el periódico tienes que tener un periódico en el aula.

MO2: O cuando se va a hacer un pie de foto para un mural saben que ese mural se va a colgar en algún sitio, va a estar expuesto, tiene un sentido, una función. No cuando te ponen una ficha: “ma” “me” “mi”.

MA3: Si en cinco años trabajamos el cómic el fin último es escribir un cómic. No trabajo el cómic y ahí queda.

MA4: Si trabajamos el cuento, hacemos un cuento al final.

MA3: Así tú trabajas el léxico de los distintos textos. O sea, también un poco que desde el punto de vista de la lectoescritura hay como dos vías: el trabajo del código alfabético y otro es el trabajo con textos de uso social.

MA4: No trabajamos solo un único tipo de texto. Si no que desde tres años vamos trabajando distintos tipos de textos. A lo mejor en tres años se trabaja la receta, en cuatro años el cuento y en cinco años la biografía.

MARTA: y ¿partís todo el año con ese trabajo? Con textos de ese tipo. Es decir, cómo trabajáis vosotros, llegáis a tres años y planteáis un proyecto y de ahí seleccionáis materiales, recursos que os sirvan.

MA3: Mira nosotros tenemos unos ejes que también son de Nemirovsky y que te dicen pues a lo largo de infantil hay que trabajar algo de arte, de matemáticas, de lectoescritura, alguna situación actual.

MA1: Algo de ciencias

MA5: Algo de tecnologías.

MA3: Entonces cuando programamos y decidimos que vamos a estudiar tenemos en cuenta esos ejes, que no se te quede nada detrás.

MA1: A raíz de eso yo quería comentar una cosa. Igual que empezamos con libro y dejamos el libro, empezamos con el tema de los proyectos, ahora nos está pasando que estamos en otra fase diferente que estamos analizando, es que antes nos metíamos en los proyectos como muy en profundidad y ahora cada vez nos metemos en los proyectos con menos profundidad porque estamos trabajando muchas cosas: en matemáticas el ABN en ciencias unos experimentos con los niños, los tipos de textos en lengua.

MA4: La psicomotricidad, la resolución de conflictos.

MA1: Al final son tantas cosas que te dan menos tiempo a la profundización de proyectos. Es un avance más en nuestra forma de trabajo.

MA3: O cogemos menos proyectos. A lo mejor hacemos uno solo en profundidad.

MA4: o uno por trimestre.

MA1: Pero no es lo de antes que cogíamos un proyecto por trimestre y nos embebía y no nos daba tiempo a hacer nada más.

MARTA: Yo es que pensaba que con un proyecto trabajabais todas las áreas.

MA3: No, no.

MA1: Antes si era más así, pero cada vez hay menos de esos.

MA3: Al final tocas de todo un poco pero tampoco se pretende eso. Yo he visto proyectos que se suponen que eran constructivistas y yo he pensado: no, esto no lo es.

MA4: Pues porque yo haga un proyecto de los indios no tengo que meter el número 3 y que lo repitan treinta veces. Entonces es una forma de querer meter en los proyectos una cosa que no es de proyectos.

MA5: Los indios es: vamos a trabajar los indios, vamos a conocerlos, no el número tres y lo hago.

MO2: No, porque eso no tiene sentido en el proyecto.

MA1: Los proyectos se ciñen al conocimiento de su temática no a integrar todas las áreas. Evidentemente en algunas ocasiones pues se trabajan otras áreas pero no es la intención porque el objetivo está claro y no hay que forzar las cosas. Entonces por eso, para no dejarte cosas fuera pues hacemos otros talleres para trabajar en profundidad las áreas.

MA4: Todos se van complementando con esas cosas porque verdaderamente no se trabajan todos los contenidos y todo se va complementando en lo que vamos trabajando en los demás, y por eso cada vez lo proyectos son más reducidos.

MA5: De cada tipo de texto hay unas actividades para una edad y para otra edad. Por ejemplo, si coges de tipo de texto la receta, pues para tres años hay unas actividades y para cinco años otras pero sí que se puede trabajar en tres, cuatro y cinco años.

MA4: Claro, todo está abierto pero siempre adaptándonos a ellos.

MO2: Por ejemplo, el año pasado en cinco años trabajamos el Alcázar y Sevilla, donde trabajamos los olores con el azahar, los sabores, hicimos torrijas, pero el hecho de hacer una receta

de torrijas no significa que estemos trabajando la receta como tipo de texto sino que hemos utilizado ese tipo de texto dentro de otro proyecto que es de otro área.

MA4: Claro, porque te interesa ese contenido pero va dentro de otro proyecto.

MO2: Nosotros ahora en tres años como base central de lectoescritura estamos trabajando el nombre porque el referente máximo ahora es su nombre. No consiste en que haga todas las fichas que vienen en el proyecto sino que al terminar el niño adquiriera todas las experiencias posibles con su nombre para que al final el solo sea capaz de escribir su nombre. Es decir, que si hay una ficha que a ti no te convence pues no la hacen y sin embargo hay otra actividad que se te ocurre a ti y que puede beneficiar, porque el objetivo final es que el niño consiga escribir su nombre en la portada más o menos bien.

MA1: Pero no solo que conozca su nombre sino que conoce todo el alfabeto a través de los nombres de los compañeros.

MO2: Claro, y que sea capaz de identificar el nombre más corto, más largo, porque situándose en su nombre sabe que cuando un nombre suena mucho es largo o si es corto tiene menos letras.

Pero bueno la lectoescritura es algo que aparece en casi todos los proyectos porque es como más transversal. Procuramos que cada año, porque son tres años, nos movamos en varios tipos de textos.

MA3: Mira, se trabaja de forma muy transversal para lo que es la lectoescritura. Tenemos que tener muy claro las nociones básicas para saber lo que le vamos a pedir al niño. Saber las etapas por las que pasa para saber en qué momento se encuentra el niño y como tú le puedes ayudar a que avance sin que lo bloques. Entonces el listado ese de palabras que pasamos a principio de curso pues tiene un sentido, hay un monosílabo, dos palabras que tienen las mismas vocales, hay una que tiene tres sílabas y hay una frase. ¿Por qué? Porque ahí tú ves si hay palabras que tienen las mismas vocales, si el niño cambia o las pone iguales y no tiene conflicto ninguno. El monosílabo uno de los conflictos que genera es que una letra sola no suena a nada y ver como soluciona eso.

Hay que tener claro cuáles son las nociones básicas para tu saber cómo ayudar a los niños a que avancen sin que ellos se sientan mal, presionados, bloqueados.

Otra de las nociones básicas que les decimos a los padres es que todos saben leer y escribir. Cada uno en el momento en el que está y tenemos que respetar su opinión, si te dicen que saben escribir es verdad, si en una culebrilla pone no sé qué ahí pone eso.

Otra de las cosas que ha dicho ella antes: no se corrige, la ortografía no es importante. ¿En qué sentido? Todas las etapas, la última es la alfabética con reflexión ortográfica ahí es donde ya el niño se va a plantear si eso se escribe con “v” o con “b” porque ahí ya te lo está pidiendo. A parte, si en la clase hay niños que solo te ponen vocales y otros que ya se plantean esa reflexión ortográfica si yo le digo a este niño: no, no, eso lo estás haciendo mal y al que me ha escrito las vocales le digo que está bien el niño no lo va a entender.

MA5: También aunque nos les corrija les tienes que dar un empujoncito a veces porque se relajan poniendo vocales y ahí se quedan, se acomodan entonces tú le tienes que decir: venga escríbeme alguna letrita más ¿no?

MA4: Sí, pero es que es increíble porque nosotros somos solo como una guía, ellos van a avanzando y tú los vas guiando. De repente vienen padres y preguntan, oye ¿tú que estás

haciendo? que mi hijo ya sabe leer y tú piensas, pues yo trabajo con todos igual y solo les guío no les doy nada hecho. Lo hacen de un momento a otro, y en cinco años es increíble porque hay niños que están en fase de poner las vocales y en dos semanas te están escribiendo.

MO2: O vuelven de las vacaciones de navidad y vienen leyendo. Yo tengo uno con tres años en la segunda evaluación está escribiendo el ya, el solo.

MA4: Eso también depende de cada uno, pero los resultados son increíbles.

MA3: Si pero claro eso también hay que dejarlo claro que en infantil no es un objetivo que los niños sepan leer y escribir.

MO2: No, no es un objetivo.

MA3: Pero la filosofía es que no vamos a frenar al que puede ni vamos a encajonar al que no puede.

MO2: Claro, tú ahora no puedes decir venga pues ahora tienen que llegar todos a donde ha llegado este alumno porque no puede ser.

MA3: Tienes que respetar los ritmos.

MO2: Claro, este niño seguirá avanzando dedicándole más tiempo al perfeccionamiento y ya está.

MA1: Una cosa que habíamos estado hablando antes de lo de la receptividad de los padres, es cierto que como llevamos muchos años con esto en este centro pues es verdad que como han visto experiencias previas de hermanos mayores que han estado aquí y han visto resultados entonces tampoco es tan cerrado.

MA3: No, no, se respeta bastante. De hecho hay gente que les gusta esta forma de trabajo y quieren que los hijos estén aquí aunque no les corresponda.

MA4: Claro, ya conocen la forma de trabajo, como trabajamos con los niños entonces se va respetando.

MA5: Yo una de las cosas que siempre les digo a los padres en tres años es que este enfoque es como andar y hablar todo el mundo termina andando y hablando pero cada uno cuando le toque no todo el mundo al mismo tiempo. Todo el mundo va a aprender a leer y escribir cuando pueda y le toque, cuando tenga la madurez suficiente para ello.

MA3: Mira ahora que dices tú eso, también le explicamos a los padres que cuando los niños hacen garabatos y te dicen que es un coche tú les dices ¡Hay, que coche tan bonito! pues ¿por qué eso con la escritura no se respeta?, dejarlos que escriban a su ritmo aunque no sea de forma convencional.

MO2: Yo creo que el caballo de batalla muchas veces nuestro es convencer a los padres. Porque el problema es que tu uno a uno, excepto los que hayan tenido hermanos aquí, tienes que ir convenciéndoles a cada uno de esto que estamos hablando. Porque el momento en el que empiezan las comparaciones malo, cuando empiezan a hablar entre ellos si tú no les has convencido en el momento que empiezas quieras o no quieras van a empezar entre ellos a picarse. Pero el que es consciente y sabe de qué va el enfoque no se preocupa de eso y no le da importancia.

MA3: Y también hay que saber en función de las etapas en las que se encuentren darles pautas para ver cómo les pueden ayudar. Ayudarte a hacer la lista de la compra, déjale que escriba las palabras como quieran, que después te las lean.

MA5: Sí, porque los padres lo primero que se plantean es comprarles los típicos cuadernillos rubios.

MA1: No, eso no por favor.

MA3: Yo les digo: libros donde haya que pensar, en el cuadernillo rubio no hay que pensar hay que repasar puntitos.

MA1: Pero claro eso es cómodo para los padres.

MA5: Claro.

MO2: Mira el otro día tuve yo un caso que aunque me dijese los padres en la tutoría que no, yo tenía un niño que ha llegado y le he dicho vamos a escribir “mono” y me dice ¿qué letras pongo?, ¿cuál es la primera? y yo le digo tu escribe lo que tu creas que tienes que escribir y se lo repito “mono” y me vuelvo a decir lo mismo. Así todo el día, y un día y otro y ya tuve que tener la tutoría y les dije a los padres: por causalidad ¿vosotros estáis trabajando las letras con el niño?, y me decían que no, que él se pone solo.

MA5: Claro que a los niños les gusta que le dictemos las letras, es más cómodo.

MO2: Claro mi idea iba por ahí, que le dictaban letras al niño. Pues imagínate como sería la situación que ahora el niño no sabe escribir nada, porque han dejado de dictarle las letras. Entonces yo llego a clase y le digo escribe tal palabra y ¿sabes lo que hace? una culebrilla.

MA4: Claro, empezar desde el inicio de nuevo.

MA3: Claro.

MA1: Ha comenzado a iniciarse otra vez.

MO2: Entonces me están dando la razón y le dictaban letras y el niño se bloqueaba si yo no le dictaba las letras de lo que tenía que escribir.

MA3: Claro, ahora el apoyo ese que le han dado ahora lo necesita. Ahora se siente inseguro porque si mi padre dice que es esa, es que yo no sé.

MO2: Entonces es eso que te digo, el autoconvencimiento sobre el enfoque y a que el niño vuelva a coger confianza.

MARTA: Bueno y la elección de este enfoque, en cierto modo ya estaba implantado en el colegio y vosotros entrasteis y os encontrasteis con él.

MA3: Bueno es lo que te he explicado al principio, en cierto modo cuando se abrió el centro de las personas que lo abrimos ya veníamos con esa idea porque presentamos un proyecto de innovación.

MA4: Los que hemos llegado nos hemos encontrado con ese enfoque.

MA3: Fue progresivo al principio también porque nos tomamos nuestro tiempo el primer año, empezamos con el libro aunque no era el típico método sino más bien como un apoyo.

MA4: Pero eso fue al principio, los que hemos ido llegando últimos al colegio pues nos hemos tenido que adaptar a lo que había de golpe.

MA3: Pero tampoco ha sido una cosa cerrada porque después de muchos años, este año tenéis un libro que es un apoyo.

MA4: Sí, pero vosotros siempre habéis contando que quien estuvo ese primer año la gente se fue que escupía.

MA3: Sí, sí.

MA1: Y yo sin embargo vine a este centro porque sabía que se trabaja así.

MA3: Claro hubo gente que no le gustaba como se trabajaba y se fue y otras que si le gustaban.

MA4: Hubo quien dijo mira yo llevo toda mi vida trabajando así y venía para trabajar y estuvo ese año y se fue.

MA5: Pues yo creo que lo fundamental es leer y documentarte, formarte, y al final.

MA3: Pero eso supone mucho trabajo y todo el mundo no está dispuesto a tener ese trabajo. Por eso, al principio siempre les decimos que esta es la línea de trabajo del centro y habrá de todo: quien llega se encuentre cómodo y decida quedarse, y otros que digan pues no. Todo es respetable.

MA5: Para mí fue muy duro el primer año porque me tenía que adaptar a todo. Pero el segundo año dije aquí vamos a coger el toro por los cuernos, y la verdad la experiencia hoy por hoy, si fue difícil incorporarme de un centro tradicional a uno innovador pues la vuelta cuando me toque me imagino la muerte a escobazos.

PROFE 1: Pero no, no.

MA5: ¿Por qué? Pues porque es un cambio muy radical.

MA1: No, ya no tienes por qué volver atrás.

MA5: No en todo, pero si por ejemplo a la hora de trabajar con proyectos, a lo mejor puedes meter algún proyecto pero vas a tener una editorial base.

MA3: Quizás convanzas tú a los compañeros.

MARTA: Por vuestras palabras yo supongo que todos empezasteis con otro método diferente.

MA5: Claro, el método tradicional de las sílabas.

MA3: Sí, sí.

MA4: Totalmente, un método más tradicional.

MA3: Me acuerdo yo de esa editorial Everest. Les ponía el libro en el rincón del libro a los niños y no tenía ni que explicarlo, sabían lo que tenían que hacer.

MA1: Yo soy ya muy mayor, hasta con el micho he trabajado.

MA4: Era lo que había, tu llegabas a un centro y tenía un método y entonces ¿tú qué haces? pues coger ese cuadernillo. Compañeras también de una cierta edad, porque aquí sí que es verdad que el claustro no es de una edad alta, pero claro llega tú ahora a un centro y cambia el pensamiento de una persona de sesenta años.

MO2: No, no lo vas a cambiar.

MA4: Pues claro, entonces todos hemos empezado pues por lo más tradicional.

MA1: Pero bueno yo tengo compañeras que se jubilan el año que viene y están con este enfoque a tope. Porque como sabes aquí todos utilizamos el constructivismo de forma muy pura en todos los ámbitos.

MA4: Sí, pero eso son pocos.

MO2: Serán los que han tenido intención de trabajar antes, han querido cambiar y aburrirse con lo que estaban haciendo.

MA5: Yo creo que no es aburrimiento que es comodidad.

MA4: Claro.

MA1: Es comodidad.

MO2: Sí, a eso me refiero.

MA5: Sino porque es mucho más cómodo, no es lo mismo que tú ponerte a hacer un proyecto o uno a una a hacer una actividad concreta. No es lo mismo a nivel de clase, luego el ritmo dentro del aula es completamente diferente.

MA3: Y después otra duda que sucede cuando se empieza es ¿cómo se va a transcribir a todo el mundo? pues no, no hay que transcribirle a todo el mundo, unos días le transcribes a unos, otros días a otros, trabajos que se hacen en grupo y se fotocopian para que todos tengan uno. Son todo cosas, que yo me acuerdo la primera transcripción de un cuento pero el cuento de los veinticinco alumnos, una fila de veinticinco niños, pues claro cuando le llegaba el turno ya ni se acordaba de lo que había puesto. Y yo me acuerdo de esa primera experiencia.

MARTA: Al fin y al cabo todo el mundo se ha enfrentado aquí a la misma experiencia, antes o después.

MA3: Claro y yo pensé, esto así no puede ser. El cuento o se hace entre todos o hoy lo hago con tres y mañana con otros tres, o no le transcribo a todo el mundo.

MA4: Eso la experiencia te lo va dando.

MA5: Al final te vas buscando los trucos para enfocarlo de forma constructiva. Yo creo que la base de todo tal y como dice la palabra es construir por sí mismos, ellos mismos para que sea algo significativo.

MA3: Y lo interioricen.

MARTA: Basándome en lo que tú decías antes de yo tengo que volver ahora atrás y poner en práctica el método tradicional y me moriría, ponerlos en el hipotético caso que tenéis que cambiar de centro, ¿lucharíais por llevar este enfoque a la práctica?

MA3: Por supuesto que lucharía. Yo es que ya no sabría trabajar de otra forma.

MA5: No es tan hipotético porque yo me tengo que ir. Hoy por hoy, yo ya te digo llegué aquí y fue para mí un año muy duro pero a raíz de formarte e ir viendo en que consiste y cogiendo seguridad, vas viendo que funciona. Yo hoy por hoy cuando me vaya a otro centro,

independientemente que tenga método tradicional yo ya procuraré en la medida de mis posibilidades integrarlo.

MA4: Claro, le puedes dar más peso a una cosa que a otra.

MA5: A lo mejor igual que el constructivismo, hoy por hoy el niño va a coger el ABN. Pero que cuando tú ya le has encontrado el sentido a algo lo tienes que trabajar. Lo malo es cuando tú no le encuentras el sentido, pero una vez que se lo encuentras.

MA3: Pero una vez que tú te lo crees y tú crees que esa es la mejor manera, yo ya no puedo hacer otra cosa porque me da la sensación que estoy perdiendo el tiempo y haciéndoselo perder a los niños. No puedes hacerlo de otra manera.

MO2: Además yo o cualquiera llega ahora a un centro y le toca un cinco años, que ya está “criado” al sistema antiguo, pues todavía en un único año si eres capaz de utilizar las herramientas, eres capaz de darle la vuelta a la tortilla y aprovechar lo otro.

MA4: Eso es difícil eh.

MA5: Es difícil, pero no imposible.

MO2: Pero le puedes sacar provecho.

MA5: Puedes ayudar a los niños que no han conseguido aprender por el método tradicional.

MA3: Eso sí es verdad. A eso es lo que yo iba, pero el niño que está empeñado en que la “p” con la “a” es “pa” no vas a conseguir que el niño escriba.

MA5: Sí, ese está ya cerrado.

MO2: Bueno pero no del todo. No es un método que tú digas me tengo ya que tragar lo que están haciendo y ya el año que viene a empezar. No, puedes ir tú utilizando ese enfoque y a lo mejor a alguno rescatas.

MA3: Lo importante de esto es que el niño tenga ganas de escribir y disfrute haciéndolo. Si tú encuentras al niño bloqueado en cinco años, nada más que tú le digas tres veces que bien lo haces, a la cuarta va con otras ganas a escribir.

MA4: El problema de esto es que muchas veces no se continua esto en cinco años, salen de aquí con mucha seguridad sabiendo leer y escribir básicamente todos en mayúsculas y ahora llegan allí y empiezan la “p” con la “a” “pa” y ese niño que sabe escribir está leyendo sílabas.

MA1: Es que lo niños que aprenden con este enfoque comprenden lo que leen.

MA3: Mi hijo hizo aquí infantil y ahora está en primero en el otro cole del pueblo, y el prácticamente salió de aquí leyendo y escribiéndolo todo, pues ahora me dice mamá yo porque tengo que hacer esta ficha tan fácil de las letras si yo ya se escribir y leer.

MA4: Es un paso atrás para ellos.

MA3: También es verdad que la escritura aquí es solo en mayúsculas y ya en primaria se aprende la minúscula entonces es algo nuevo que lo tienen que aprender aunque aquí se inicie.

MARTA: MA3 me ha comentado un poquito los principios, qué es lo que promulga el constructivismo ¿estáis vosotros de acuerdo con lo que ha dicho?, ¿añadiríais alguno?

MA5: Yo estoy de acuerdo con el constructivismo pero vuelvo a repetir, no es lo mismo que te lo diga una persona a tu saber el porqué. Por ejemplo, al criterio de no se puede corregir pero ¿por qué? Pero es que a lo mejor cuando tú conoces algo mucho de los pasos te los vas saltando, pero cuando tú te vas informando y tú eres la persona que te vas formando y vas experimentado los pasos tú ya sabes que es lo que le tienes que dar en cada momento. Yo por ejemplo no sabía que era tan importante leer otra vez lo que han escrito.

MA4: Claro, todo eso te lo va dando la experiencia. Aunque tengamos compañeros muy bien formados aquí en el centro, ellos llegan y ellos te dan su apoyo y sus conocimientos. Tú ese conocimiento lo vas adquiriendo pero en realidad es cuando te vas equivocando, te surgen dudas.

MA5: Yo preguntaba mucho. Es muy importante la formación pero también tener personas que ya están formadas porque si te surge una duda pues ahí la tienes.

MO2: Yo todavía cuando me pongo a corregir la prueba del “trocito de mi vida” me tengo que poner la chuleta de las etapas al lado, porque hay momentos en los que dudas inclusive teniendo la chuleta delante.

MA4: Claro, a mí también me pasó.

MA5: Sí, porque hay algunos que son muy parecidos.

MA1: Es que tampoco hay que ponerlo en un lado o en otro, pueden estar en medio porque han finalizado una pero no han terminado de iniciarse en la siguiente.

MA5: Siempre es importante contar con personas que ya están formadas porque te ayudan mucho.

MARTA: Y en cuanto a los beneficios que proporciona. Ya hemos dicho antes que uno de los beneficios es que tú no frustras al niño en ese sentido, entonces qué beneficios o las dificultades también, porque como hemos dicho antes no hay nada puro perfecto.

MA1: Hombre una de las cosas es la motivación de los alumnos, o sea aparte de que tú no les frustras, es que los niños están motivados. Y otra de las cosas más importantes es que respetas los ritmos de cada alumno.

MA4: Eso es lo más importante, vas respetando el ritmo de cada niño.

MA5: Sí.

MA3: Eso es la base.

MA1: Yo tengo una niña que sabe leer y escribir y otra al lado que escribe tal y como le suena. Entonces el nivel de respeto de cada forma de escritura que hay entre ellos es para aplaudirlos.

MA3: Y no tienen esa sensación de no lo estoy haciendo bien porque sabe que se le respeta. Otra cosa es que el compañero le diga: no eso no está bien. Eso lo tienes que trabajar mucho con ellos, que no que se tiene que respetar la escritura de cada uno.

MA4: Claro.

MA5: Cada uno pone lo que le suena.

MA3: Eso es muy importante porque si no entre ellos muchas veces se machacan.

MA5: Yo siempre les pongo el mismo ejemplo, les digo: ¿yo escribí igual que vosotros? No, pues lo mismo entre nosotros, cada uno escribimos de una manera pero no pasa nada escribir es lo importante.

MO2: Si es que el hecho de que tú te pongas a hacer una nota y vas llamando a cada alumno, pues el hecho de que estén allí alrededor dando vueltas para ver cuando le toca o que estén en el arenero fuera y los llamas y vienen corriendo, el hecho de ver eso te da la sensación de que les gusta.

MA3: Claro, te dicen seño que yo no he hecho eso.

MA4: Se sienten seguros de su escritura.

MO2: Entonces todas esas cosas son más importantes como estábamos hablando antes. Yo estaba en un colegio de apoyo donde me ponían a dar de leer a los más “torpes” y yo llegaba con el Micho debajo del brazo, y te estoy hablando del año 2011, los llamaba y ellos se echaban a temblar.

MA1: Sufriendo.

MA4: Claro, como una tortura.

MA5: ¿Ventajas? Motivación intrínseca porque están súper motivado interiormente por superarse porque para ellos también es una satisfacción ver cómo van a avanzando y sin ayudarle nadie del entorno que le diga como lo tiene que hacer. Motivación, satisfacción, todo lo que sea relacionado con actitudes internas positivas lo tiene. Inconvenientes del constructivismo es la no consecución del enfoque en los demás ciclos, ese es el inconveniente que yo veo.

MA3: Con la prueba del “trocito de mi vida” cuando terminan cinco años nosotros se las enseñamos para que vean como la escribieron la última vez y como escriben ahora, y ellos mismos se ríen y dicen que eso no está bien escrito que es una culebrilla.

MA4: Ellos se van dando cuenta de los pasos que van dando.

MA1: Eso es muy importante, que lo vean.

MARTA: Pero no creéis que tiene ninguna dificultad el enfoque, tanto a nivel del docente como del alumno.

MA3: Bueno, si la quieres llamar dificultad aunque para mí no lo llamaría así, es que todo es muy personalizado ¿qué pasa?, que no es yo hago esto y esto vale para todo el mundo. Algunas cosas sí, pero tú la ayuda que le prestas uno no es la que le prestas a otro. Aunque yo eso no le veo dificultad sino es que así es como debe de ser.

MA1: Sí que es verdad que no es compatible con una clase que todos tengamos que hacer lo mismo. Hay que trabajar por rincones y tú quieres atender al niño que está escribiendo en ese momento y le quieres ayudar y poner dificultades acorde a su etapa. Tiene mucho trabajo previo porque es muy personalizado, porque además los libros los hacemos nosotros entonces el trabajo para casa es de nosotros.

MA4: Se le dedica mucho tiempo fuera del centro, en casa. No es que trabajamos solo en nuestro horario laboral, te llevas muchas tardes preparando proyectos.

MA3: Cada año un poco menos porque se recicla. Pero yo recuerdo al principio, donde todos los proyectos eran nuevos y al principio cada trimestre una cosa nueva. Sí que es verdad que supone mucha implicación.

MA4: Y mucho trabajo, dedicándole tiempo personal.

MA5: Y luego están también las temáticas, yo si me tuviese que meter ahora en una temática de Picasso la primera que me tengo que informar soy yo, porque yo cosas sobre Picasso no sé.

MA3: Claro eso por supuesto.

MA4: Nosotros hemos trabajado dinosaurios y yo he tenido que estudiarlo y he tenido que aprender con ellos.

MA5: Pero para mí personalmente eso es un aliciente porque no te quedas estancada en el Micho o en otro método.

MO2: Eso es lo mejor.

MA3: Sí. Y tampoco te quedas en los proyectos típicos: los transportes, el invierno... Todos los años igual.

MA4: A la vez que ellos aprenden tú estás aprendiendo con ellos.

MA3: Vamos aprendiendo también con ellos.

MA5: La temática te ayuda a que tú te vas formando en otros aspectos.

MARTA: Yo he estado leyendo muchos libros que hablan sobre el enfoque y todos ponen de manifiesto lo mismo: la peculiaridad del tiempo, los avances no se ven tanto como en un método tradicional.

MA3: Es más lento, lo que pasa que no es tan inmediato. No es hoy trabajamos la “m” mañana la “p” y venga el niño ya está escribiendo mopa.

MO2: No, no. Es más lento pero porque implica un factor muy importante: la comprensión de lo que escribe o lee.

MA5: Necesita un plaza de tiempo más largo.

MA3: Pero eso que te he comentado para mí no es un avance porque ese niño no está comprendiendo lo que está haciendo, está memorizando una cosa y lo está haciendo en el papel.

MARTA: Aunque lo hemos comentado un poco al principio, ¿qué creéis que piensan los profes de primaria de vuestro trabajo?

MA4: Pues depende, porque el que vaya con método tradicional pues se echará las manos a la cabeza.

MA1: Esto es muy normal, pero no les gusta que hayan niños de distintos niveles quieren que todos los niños vayan a la misma vez. Y ellos prefieren que no enseñemos nada para que todos vayan desde cero, para que ellos se puedan sentar y digan la “A” y todos aprendan la “A”. Les molesta mucho que haya niños con mucho nivel y otros con muy poca nivel.

MA4: Sí.

MO2: Claro para que así sea más satisfactorio para ellos.

MA3: Es cierto. Pero es que lo natural es eso, porque una clase uniforme eso no es real en ningún ámbito de la enseñanza.

MA4: Eso es imposible porque ningún niño es igual al otro. Hay niños que van por encima y otros que van por abajo, pero es normal.

MA3: Lo normal es que haya nivel, otra cosa es que tú lo ocultes o lo tapes pero los niveles están.

MO2: Pero el problema es cuando ellos mismos, porque me han llegado noticias, es cuando empiezan a echarnos a nosotros...

MA3: La culpa.

MO2: No la culpa, porque no nos la echan directamente que es lo peor, porque si a mí me dicen oye este niño con quien ha estado y dicen pues con “fulanito” y dicen pues vaya tela. Pero el problema es cuando le dicen a los padres: como este niño llegue el primer trimestre y no le pongas las pilas, este no coge ya nada... Porque tú sin quererlo has mandando un grupo donde hay un grupo que va muy bien y otro que no tanto, bueno mejor dicho, que van a su nivel.

MA3: Porque no has frenado, ni los has empujado a que aprendan.

MO2: La profesora se siente cómoda diciendo: pues ya vienen todos formaditos, todo el trabajo ese que yo tenía que hacer en primero y segundo que era enseñar a leer ya no lo tengo que hacer, ya me lo mandan “criaditos” pero aquí hay un grupito de cinco o seis niños que me va a dar la lata.

MA3: O al contrario, se quejan porque ya todos saben y no saben ellos que hacer.

MO2: Yo siempre les pongo el mismo ejemplo: yo soy un cabrero que sube a la montaña y con cinco años bajo con mi hijo de la montaña y llego al colegio, porque tengo que escolarizarlo porque es obligatorio, y llego al colegio y le digo al profesor de primaria: ahí está mi hijo, y me dice hombre pero es que este niño no sabe leer ni escribir, yo le digo pues eso es lo que usted tiene que hacer. Así que si a ti alguien te dice que tu hijo no sabe leer ni escribir, le dices que es su obligación enseñarlo porque obligatorio es primaria no nuestra etapa.

MA4: Exactamente, nosotros no estamos obligados solo debería ser una pequeña aproximación al lenguaje.

MO2: Entonces a mí que dejen de historias, porque sin quererlo los hemos vuelto cómodos. Entonces claro cuando les mandamos un grupito que no está del todo formado ya les incomoda y es ese el problema los diferentes niveles y empiezan a presionar a los padres y se forma el caos.

MARTA: Bueno, pues ha sido un placer estar aquí charlando con vosotros me habéis sido de gran ayuda para conocer en profundidad este enfoque de aprendizaje.

Anexo 2: Transcripción grupo de discusión 2

MARTA: Como todas me conocéis soy Marta y bueno os he reunido aquí para hacer un grupo de discusión que consiste en que debatáis entre vosotras sobre una temática que yo os voy a proponer. No consiste en que nos tomemos las argumentaciones como un ataque sino más bien yo doy mi opinión y si a otra profesora no le gusta lo que tú estás diciendo, no lo comparte, o sí

pues lo manifiestas. El trabajo como ya os he podido comentar antes es la lectoescritura desde una perspectiva constructivista y yo lo he elegido porque me siento nula, que no soy capaz de enfrentarme a esa tarea porque no he recibido información suficiente. Entonces me gustaría saber que trabajasteis vosotras sobre lectoescritura en la Facultad, tuvisteis asignaturas, os hablaron de métodos...

MA7: No me hablaron prácticamente de nada. Yo soy de la opinión que la carrera de magisterio está muy mal enfocada. Yo creo que tú cuando realmente aprendes es cuando te enfrentas a unas oposiciones y te das cuenta de que el bagaje que tú llevas en tres años de carrera es nulo.

MA6: Nada significativo. Es que yo veo que las asignaturas que hay en la Facultad no responden después a la realidad de los centros, a la realidad de los niños.

MA7: A las necesidades.

MA8: No te enseñan nada. Eso después te lo encuentras cuando llegas a estudiar las oposiciones y después cuando estás dentro de un colegio es cuando realmente empiezas a aprender.

MA7: Exacto, cuando tienes experiencia. Yo veo que las asignaturas tendrían que ser más prácticas en el sentido de ¿qué abarca el desarrollo integral del niño? Pues abarca la parte emocional que eso si está muy de moda ahora pero eso ha existido siempre y nunca se le ha echado cuenta, pero siempre han estado las emociones. La parte de lógico-matemática que es muy importante sentar unas buenas bases. Yo no pienso que haya niños malos sino profesores incompetentes que eso es el resultado de no haberte enseñado bien.

MA6: Deberían de dar estrategias para que cada uno utilice las que quiera en función del grupo de alumnos que tiene. La carrera de infantil, yo me acuerdo que yo llegué a la clase y yo no sabía cantar una canción, no sabía cómo afrontar la lógico-matemática, la lectoescritura, la psicomotricidad o sea yo no sabía nada.

MARTA: Pero, ¿no tuvisteis asignaturas en la Facultad sobre lectoescritura?

MA6: A nivel teórico.

MA7: Sí, a nivel teórico si claro.

MA9: La asignatura de lengua.

MA6: Pero que para eso me puedo coger yo sola un libro y me lo leo o en internet cualquier documento. Pero en sí, la realidad práctica que tú te encuentras en las aulas, no. De decirte esto se hace así y para esto hay esta gama de actividades o vamos a hacer un grupo de trabajo donde vamos a ir aportando actividades como una lluvia de ideas para trabajar la lectoescritura, de todo eso práctico, nada. Todo teórico, te lo estudias para el examen, sueltas la parrafada y apruebas.

MARTA: Y sobre constructivismo ¿visteis algo en la Facultad?

MA6: Sí, pero también teórica.

MA7: Hombre, la parte teórica siempre la tienes.

MA9: Yo de constructivismo no vi absolutamente nada en la Facultad.

MA8: La parte teórica si la vimos.

MA9: Pero vimos a Piaget, pero lo que es en general la práctica no.

MARTA: Sí, que todas lo visteis como un enfoque en general, como una filosofía de trabajo.

MA6: Exacto, como un enfoque más.

MA8: Sí como una forma de trabajo.

MA6: Yo sí que cuando terminé las oposiciones fui a varias charlas de una señora que se llama Myriam Nemirovsky donde asistimos a cinco clases y nos explicó por encima la lectoescritura a través del constructivismo y lo maravilloso y estupendo que era eso.

MA8: Incluso también luego cuando estás dentro de un centro salen también cursos y ahí están muy bien.

MA7: Si hombre, una vez que apruebas las oposiciones la formación permanente siempre la tienes ahí por si la quieres.

MA8: Ahí si recibes más formación, más casos prácticos.

MA7: Pero vamos yo creo que ningún método en sí es lo mejor, que es el computo de muchos métodos en función de las necesidades de tu clase ese año. Pienso que no hay un método maravilloso y otro malo, yo creo que sabiendo lo bueno de cada método tú te haces uno propio siempre sabiéndolo adaptar a las necesidades de tus niños. Yo creo que ahí está lo bueno del profesional que sepa sacar lo bueno de cada método y hacer ese cóctel.

MA6: Sí, pero claro cómo llegas tú a eso, cómo has llegado tú sin saber nada desde la Facultad a decir vamos a ver del método tradicional voy a coger esto y del constructivismo esto y así.

MA7: Eso te lo da la experiencia.

MA9: La práctica.

MA7: Bueno, pero eso es como todo un buen médico o un buen cirujano, eso te lo va a dar todo la experiencia.

MA6: Claro pero tu propia experiencia, pero el problema es que yo no tengo la experiencia que tú llevas en tu clase y a lo mejor es estupenda pero yo no la conozco, o la tuya o la de ella. Yo solamente me baso en mis propias experiencias, en lo que a mí me ha ido sirviendo.

MA7: Porque en este gremio hay falta de comunicación, porque cuando hablamos creemos que vamos contra la persona y eso es así. Este gremio yo creo que nos podríamos enriquecer mucho más haciendo estos debates entre nosotros, podríamos ponernos en común y decir yo trabajo esto de esta manera, esto funciona genial para aquello. Es decir, que somos nosotros las que en nuestra propia concha de caracol y decimos “yo me lo guiso, yo me lo como”. Una de las cosas buenas que tiene estas generaciones es que en la Facultad les enseñan a trabajar muy bien en equipo.

MA6: Más que hacer trabajos en equipo yo creo que deberíamos de abrir más las puertas de nuestra aula.

MARTA: Entonces como habéis dicho un poco todas, habéis recibido la información mínima, un poquito de capacidades sobre como es un niño y como tratarlo pero poco más. Entonces, cómo os enfrentasteis vosotros el primer día con esa mochilita en la puerta del colegio, ese primer día ¿qué sentisteis?, ¿cómo os enfrentasteis? Os pegasteis a algún compañero, seguisteis el método que se ponía en práctica.

MA8: Es que se aprende mucho en las oposiciones y tú eso todavía no lo has vivido.

MA7: Yo creo que hay una parte muy buena que son las ganas, la motivación. Vamos yo estaba como una tabula rasa pero yo tenía unas ganas de trabajar, de poner en práctica lo poco que sabía en el aula, que yo iba cargada de ilusiones.

MA8: Yo tenía mucha ilusión también, pero es verdad que te da un poco de miedo, aunque lo vuelvo a decir en las oposiciones aprendes muchas estrategias.

MA6: Yo sí, también tenía muchísima ilusión pero también me planteaba diciéndome a mí misma ¿qué hago?, que hago yo con estos niños madre mía.

MA7: Y yo la verdad, también mis compañeros siempre me han ayudado mucho.

MA8: Sí, a mí mis compañeros también me ayudaron mucho los primeros años.

MA9: Yo mi primer día de cara a la educación fue en una guardería que no tiene nada que ver con un colegio. Yo iba muy relajada porque allí es más asistencial que otra cosa pero cuando tú te encuentras en un colegio yo traía mucho bagaje práctico con los niños, pero práctico de todo tanto asistencial al niño como de educación también y yo iba muy relajada el primer día a un centro porque ya traía cierta experiencia. Pero lo que sí que es verdad que en esa experiencia no me entraba un método de lectoescritura, yo no lo sabía sino que yo llego y a mí me dijeron aquí trabajamos así con este método y yo me ceñí a ese método y después con mi experiencia pues fui creándome un método propio con lo mejor que me venía.

MA7: Claro, tú al principio vas haciendo lo que todos hacen en ese centro, si ellos trabajan la lectoescritura desde ese método pues tú lo haces así.

MA8: Luego tú no estás sola.

MA7: Claro, tú no estás sola en el colegio eres parte de un equipo que te arropa.

MA6: Y más cuando eres nueva tienes muchas compañeras que te ofrecen su ayuda y tú te sirves de ellas, de su experiencia para empezar y crear la tuya.

MA8: Cada quince días te programan todo hasta la canción que vas a cantar, cómo lo vas a hacer, qué vas a hacer. Yo por lo menos cuando empecé a trabajar era así y conmigo lo hicieron.

MA6: Sí. Yo cuando empecé de interina fue así, me programaban mis compañeras porque además te tienes que adaptar a lo que ya hay en un centro.

MA8: Ahora porque hay muchos tipos de proyectos pero antes era más tradicional y te venía todo. Si se acercaba el otoño pues tenías todas las fichitas del otoño preparadas con los objetivos, las canciones, las guías...

MA7: Antes era sota, caballo y rey.

MA8: Y eso, tus compañeras nunca te dejan sola. Yo siempre me sentí muy arropada por ellas e ibas todas a una.

MA7: Yo por ejemplo he trabajado antes en la concertada que en la pública y a mí me costó adaptarme a este método de trabajo tan individualista. Allí me arroparon, me formaron y eres parte del ciclo como otra maestra más. A mí me enseñaron muchísimo, mucho.

MA6: Yo si me he sentido así también en la pública, muy arropada por mis compañeras y yo entraba en sus clases para hacerme con recursos, actividades.

MA7: Pero en este centro hay mucho individualismo.

MA8: Pero ese problema es nuestro, interno del centro.

MA9: Mi nivel no es así, nos sentamos la otra profesora y yo y sabemos lo que vamos a hacer cada una de nosotras y como lo vamos a hacer y hacemos exactamente lo mismo en la clase.

MA7: Bueno, yo ahí discrepo porque cada una de nosotras tenemos nuestra forma de hacer las cosas.

MA6: Yo cuando más he aprendido es cuando he entrado en las clases de mis compañeras para ver qué es lo que estaban haciendo y en las oposiciones. Las oposiciones para aprendizajes más burocráticos de saber cómo programar, hacer objetivos pero luego a la hora de decir cómo le enseño la suma o qué canción puedo cantar para esto son estrategias que no te enseñan en la Facultad y que debería de haber un blog donde todo el mundo pudiera tirar de ella para ver lo que le viene mejor en su clase.

MA7: Yo vuelvo a repetir que la carrera deberían enfocarla como las oposiciones donde sabes perfectamente que es un niño de infantil, que es lo que te desarrolla. Es tan real aunque no estés en el centro.

MA6: O trabajar más la realidad. Yo me acuerdo por ejemplo en la Facultad que en plástica me hacían hacer trabajos de primaria: superponer cartulinas, no es que eso no se va a trabajar en infantil señor lo que tú tienes que saber son distintas técnicas que pueden hacer los niños de 3 a 6 años.

MARTA: Teniendo en cuenta todo esto que me habéis contado, que los compañeros son muy importantes en esa experiencia inicial, a partir de ahí ¿qué hicisteis?, ¿cómo habéis ido cambiando esa forma de enseñar?

MA7: Tú vas conociendo también ya diferentes cosas, vas probando y lo que te va funcionando lo vas cogiendo y lo que ya crees que no pues lo desechas.

MA9: También vas haciendo muchos cursos que te dan herramientas.

MA8: Claro, yo hacía muchos cursos e iba poniendo en práctica lo que allí veía y vas viendo lo que te venía bien.

MA6: Por ejemplo en la lectoescritura, yo llegué a un centro y fui a cursos de esta señora Myriam Nemirovsky sobre constructivismo y a mí me embelesó esa mujer, me pareció fantástico todo lo que hacía y entonces yo dije esto lo voy a hacer yo en mi clase. Entonces empecé a escribir el nombre, lo niños escribían garabatos y yo les decía: muy bien, está estupendo, que bonito, perfecto. Luego empezaron a escribir “chupa-chups” y yo todo el día transcribiendo abajo y no me daba tiempo de atender a los niños porque yo estaba transcribiendo. A partir de ahí ya me tenía que pasar a los textos y ya ahí fue más complicado ¿sabes?, ya a partir de ahí tenía que pasar a contar el cuento de caperucita y que el niño escribiera el cuento entero como él quisiera porque es todo muy libre. Entonces yo estaba un poco perdida y digo yo lo voy a mezclar y le voy a ir metiendo un poquito las letras, en vez de ir de la palabra al texto fui a la letra. Y fue cuando me hice mi método: ni tradicional, ni constructivista, el método Cristina y ese es mi método de enseñanza actual.

MA8: Es eso, una combinación de al inicio constructivista porque empezamos por el nombre y después silábico.

MA7: Totalmente, yo igual vas mezclando de todo lo que ves aunque cada una le da su enfoque.

MA6: ¿Por qué? Por falta de información, por falta de práctica, porque no hay nadie en mi clase que me diga cómo hacerlo.

MA7: Y lo haces así porque tú ves que el resultado es bueno.

MA6: Pero a lo mejor el constructivismo es mejor y no lo sabemos.

MA7: Yo he probado pero cuando tú estás muy segura de lo que haces y tú ves que el resultado en más del 90% es bueno tú dices lo que yo estoy haciendo está genial, entonces no me planteo cambiar.

MA6: Pero es que no sabemos si es mejor, lo que pasa que es más lento que es lo que le pasa al constructivismo. Yo por ejemplo no lo he seguido por falta de información, porque a mí se me escapaba de las manos. Yo eso de los textos, todo el día transcribiendo, eso de los “chupa-chups” que me escribían, los niños no sabían escribir dentro de una raya. Le veía resultado pero muy a largo plazo y encima no tenía esa formación mía que no sabía qué hacer. Quizás sea más significativo para ellos pero yo he cogido el método que yo me he sentido segura para poder transmitírselo a los niños que es la mezcla del constructivismo y el método silábico.

MA8: El resultado no se lo ves.

MA9: Yo el método que sigo es el constructivismo. Es el que más me gusta, me motiva, me parece bonito como van desde esas primeras letras y cuando se van a primero de primaria escriben bien y lo hacen de forma libre. Que después está primero para enseñarle la direccionalidad de la letra porque yo no tengo porqué enseñarle esa direccionalidad.

MA7: Y después de tres años ¿qué pasa?

MA9: Pues que se la enseñen ellos. Es más es que aquí nos dijeron que no se la enseñáramos las letras.

MA6: Pero no pienses en tus compañeras, piensa tú como profesional que un niño después de tres años, ¿por qué ahora sí la direccionalidad?, por qué en infantil no y luego en primaria sí.

MA7: Claro ¿dónde está el límite?

MA9: Sí, pero si yo la “U” la hago así porqué la tengo que hacer al revés si eso da lo mismo.

MA8: No, pero no solamente te encuentras problemas en primaria sino en los mismos padres. Yo estuve en un colegio constructivista y me decían los padres es que mi hijo me hace el número uno al revés. Cómo le explicas tú a los padres que eso también está bien, a mí eso me costaba trabajo explicárselo porque ni yo mismo lo entendía.

MA6: Y a mí eso me parece muy bien, porqué un niño no puede hacer el número “8” con dos pelotas.

MA9: Claro, porque es que así se sigue entendiendo lo que es.

MA6: Claro, pero que después en primaria también esté bien hacer el “8” con dos pelotas.

MA9: Es que tú hablas con los compañeros de primaria y te dicen no le enseñes la direccionalidad.

MA8: No, no. Te dicen que no le enseñemos ninguna letra.

MA7: Yo creo que no se puede coartar. La lectoescritura como otras muchas capacidades es cuestión de madurez, si el niño está maduro adelante y chapó porque no se puede cortar alas, si el niño no está maduro y no está preparado no hay que exprimirlo, hay tiempo.

MA6: Pero vamos yo creo que lo que tú haces MA9 lo hago yo y no lo considero constructivismo. Por ejemplo ¿qué estás haciendo tú ahora en tres años?, ¿qué trabajas?, ¿cómo empiezas?

MA9: Yo empiezo por el nombre, con la inicial del nombre.

MA6: Claro, yo también.

MA7: Claro, el proyecto del nombre.

MA8: Empiezas como todas entonces.

MA9: Trabajamos el nombre completo y poco a poco van conociendo e incorporando el resto de letras de los nombres de los compañeros.

MA6: Exacto, trabajamos con su nombre y el nombre de sus compañeros.

MA8: Igual que nosotras. Y cuando ya se sabe su nombre y el de los compañeros ¿cuál es el siguiente paso?

MA9: Siguiente paso, pues cuando ya saben todos los nombres ya saben todas las letras. Entonces siguiente paso pues ya vamos escribiendo y siguen perfeccionando ese trazo.

MA7: Vamos que se saben todo el abecedario.

MA6: Pero ¿qué escriben? ¿Palabras?

MA9: Escriben pues las cosas que vayan saliendo en el proyecto por ejemplo palabras.

MA6: Pero ¿vas de la palabra a la frase?

MA9: Sí, voy de la palabra a la frase.

MA6: O vas de las palabras después a enseñarles letras sueltas.

MA9: No eso no, porque ya lo han trabajado con el nombre.

MA8: No, no, primero trabajan el nombre y después van directamente a la frase.

MA9: Ellos van escribiendo en función de la problemática que tengamos nosotros en ese momento. Pues ahora estamos en la granja e imagínate que tenemos que poner: la oveja es blanca, pues ellos ponen la oveja es blanca.

MA8: Y a lo mejor te ponen “OO” y ahí pone la oveja es blanca y los transcribes tu ahí perfectamente.

MA6: Claro, eso es lo que yo hacía al principio pero hasta el nombre.

MA8: Yo empiezo por el nombre, las palabras pero ya la frase no, sigo por el método silábico. Yo transcribía abajo y les ponía siempre muy bien y lo que estaba haciendo era transcribir. Pero copiar también es importante.

MA9: Sí, copiar también es muy importante.

MA7: Copiar es una cosa que se ha dejado de hacer y es fundamental porque la atención la trabaja muchísimo, la estructuración del espacio, la orientación izquierda-derecha. Yo eso lo trabajo muchísimo.

MA6: Pero por ejemplo si a ti te dice la oveja y la “J” en vez de hacer el rabito para la izquierda lo hace para la derecha ¿tú también le dices que está bien?

MA9: Sí, por supuesto yo lo dejo que haga la direccionalidad de la letra como quiera.

MA6: Vale, y entonces yo pregunto: si ese niño se lleva en tres años poniéndole el palito mal a la “J”, en cuatro años está también bien ¿no?, porque desde este enfoque está todo muy bien siempre y no se le puede corregir. Porque si el niño a mí me dice hablando en la asamblea: hoy “habemos” ido al parque y yo no le puedo decir muy bien, entonces igual que tenemos que hablar bien también tenemos que escribir bien, entonces hay que corregirle.

MA7: Y cuando pasa a primero ese niño después de tres años haciendo la “J” al revés ahora tú ¿qué haces? Porque yo eso de no poderle corregir al niño no me parece.

MA9: Pero vamos a ver, el niño puede empezar a escribir la “J” al revés por ejemplo en la palabra oveja, yo esa palabra durante el proyecto la escribiré tres mil veces en la pizarra y la voy a escribir bien no la voy a escribir con la “J” al revés y yo le voy a decir al niño mira la “J” como está escrita.

MA7: Pero y que tiene de malo en tu estar corrigiendo.

MA9: Pues que de lo que se trata es que el niño se dé cuenta de sus errores.

MA6: Y que tiene de diferencia que se dé cuenta el niño a que se lo digas tú.

MA8: Pero vamos por experiencia sino corrige ella corrige la familia.

MA6: Es que yo lo que veo que ustedes con el constructivismo esperáis a que el niño no cuando escribe la primera vez algo mal sino que cuando la ha escrito seis veces mal diga el mismo ¡anda, pero si no es la curvita para la derecha es para la izquierda! Y mi pregunta es ¿qué malo tiene que tú la primera vez que el niño escriba oveja mal le digas mira así no se hace la curvita mira para el otro lado? Yo es que eso de no corregir no lo comparto porque no le veo sentido.

MA9: También, yo eso también lo digo algunas veces.

MA6: Entonces me estás diciendo que trabajas la direccionalidad.

MA8: Pero es que si no corrige ella cuando el niño llegue a casa y sea una familia normal que ha estudiado por el método tradicional se lo va a corregir y tu esfuerzo no vale de nada.

MA6: Yo es que no entiendo lo que tiene de malo eso de corregir, no veo ninguna diferencia a que el niño lo descubra solo o tú se lo digas.

MA7: Pero si al final se corrige directa o indirectamente.

MA8: Ese era mi dilema cuando yo empecé, tu imagínate llegar de un método tradicional a cuando tu llegas a un colegio que solo es constructivista y tienes que cambiar el chip. A mí me costó muchísimo porque las familias no lo entendían, porque yo no lo entendía esa forma de trabajo, no me sentía a gusto, no veía que aprendiesen por eso ahora no lo utilizo de forma pura sino que cojo la primera parte y después sigo con el silábico porque creo que aporta más beneficios de forma general.

MA6: Es que el constructivismo intenta no corregir, o no es cierto que ustedes esperarais a que el niño se dé cuenta. Y ¿qué hay de malo en que tú se lo digas?

MA9: Y ¿no es mejor que él se dé cuenta?

MA6: ¿Por qué es mejor?

MA9: Porque llega un momento que de tanto corregirlo frustras al niño.

MA8: Sí, esa es una de las cosas que promulga el constructivismo la naturalidad y espontaneidad para no frustrar al niño.

MA6: Ahí ya entramos en otro tema.

MA7: Ya empezamos con este temita de las generaciones de los frustrados.

MA8: Yo el primer año que puse en práctica este método le dije a mis compañeras que frustración iban a coger cuando llegasen a primero y les exija el maestro cosas que no han trabajado como la direccionalidad.

MA6: Bueno y cuando él te diga: mañana “habemos” ido al campo. Y tú le digas no, utiliza bien el verbo. ¿Se frustra el niño? Entonces no corriamos nunca porque si no el niño se va a frustrar.

MA9: Es que no lo entendéis, porque no es decir no se puede corregir, no espera porque lo que se hace es tu repetirle la frase pero bien pronunciada y no le dices: ¡esto no se dice!, se dice así. No, yo le repito la frase bien y ya está no le digo lo que has hecho está mal.

MA6: Bueno sí, pero que malo tiene que le digas no cariño “habemos” no, se dice hemos.

MA9: Bueno pero me estás hablando de lo mismo, no tienes por qué decirle no. Omite eso, repítele la frase y ya él sabe que ha dicho mal sin tu recalárselo.

MA6: Pero que ¿por qué?

MA9: Pues para que él se dé cuenta de lo que ha hecho mal y no se lo digas tú, para que reflexione e interiorice.

MA6: Pero ¿entonces no se puede corregir porque se frustra?

MA9: Pues parece ser que sí, yo no te puedo decir ni que sí ni que no porque nunca he corregido de forma directa.

MA6: Yo no estoy de acuerdo con que un niño se frustre porque es que tú lo tienes que encauzar en los buenos hábitos.

MA7: Y es que yo creo que la mejor educación es cuando tú a un niño le dices no o ¿a un niño siempre hay que decirle sí?

MA6: Es así, una cosa es como tú se lo plantees pero si no le corriges en plan despectivo y ridiculizándolo pues no hay problema pienso yo.

MA8: Lo fácil es decir a todo, sí, sí. Y así no te encuentras problemas parece ser.

MARTA: Ya sé que MA9 es constructivista pero y el resto ¿cómo trabajáis?

MA8: Ya te digo yo hago una mezcla: al principio constructivista, después método silábico.

MA9: Yo me declaro constructivista, además trabajo de esa forma pero reconozco que me gusta mucho la grafomotricidad, pero la grafomotricidad y constructivismo son incompatibles.

MA8: Vamos para nada, imposible porque el constructivismo no le da importancia alguna a la grafomotricidad.

MA7: No tienen consonancia ninguna.

MA9: Con lo cual no soy constructivista pura porque yo la hago con el libro.

MA6: Yo es que para tres años la grafomotricidad es fundamental pero no el libro sino todo en general, trazos.

MARTA: MA9 ¿tú utilizas editoriales para trabajar?

MA9: Yo utilizo editoriales porque el centro y el ciclo las quiere. Tengo el libro de Letrilandia a mi pesar porque a mí no me gusta porque me obliga a hacer ciertas cosas que no me gustan como repasar una y otra vez las letras, así que por mí no lo hubiera tenido. Lo tengo porque todos lo tienen y somos un claustro, pero ya te digo que no me gusta.

MA8: Letrilandia es un método tradicional nada que ver con el constructivismo.

MA9: Yo lo que hago es mezclarlo con mis fichas constructivistas que yo tengo pero lo tengo que hacer porque los niños lo han comprado. Yo tengo fichas constructivistas para cada fase por la que va pasando el niño. Porque el constructivismo también es un enfoque muy complicado porque tienes que saber en cada momento qué fase se encuentra el niño para darle a cada niño lo que necesita.

MA8: Eso es una locura, te lo digo por experiencia, es muy individualizado y tú sola con tantos niños no puedes.

MA9: Claro, porque el constructivismo te marca una serie de etapas por las que el niño pasa en la que en función de la que se encuentre le tienes que dar un tipo de recurso u otro. Porque inclusive hay niños que están dando el salto a otra etapa pero no de forma total, entonces es complicado con una clase numerosa como la que yo tengo este año.

MA6: Claro, ahora que venga aquí Myriam Nemirovsky y me diga que con una clase de veintisiete niños de los que hay tres de especial trabajo de forma constructivista, es que es no es real.

MA9: Eso sí que es verdad que es muy complicado con tantos niños y tú sola. Yo este año no sé cómo me las voy a ver porque nunca me he encontrado con una clase tan numerosa y tan inmadura entonces estoy como tú decías antes con la mochila en la puerta el primer día.

MARTA: Y el resto que también me interesa mucho ¿qué método utilizáis para enseñar a leer y escribir?

MA7: Yo mezclo igual que las compañeras. Letrilandia me gusta mucho porque tiene partes buenas como es la parte divertidísima y que a los niños les motiva muchísimo que son los cuentos y las canciones de las letras, te lo presentan como una historia. Eso es muy positivo.

MA6: Sí, a mí me encanta Letrilandia.

MA8: Yo eso no lo cambiaría nunca porque Letrilandia les encanta a los niños y al fin y al cabo nosotros estamos aquí para eso para que aprendan divirtiéndose.

MA7: Y después mezclar, acompañar Letrilandia con mucho juego. Enseño a leer y escribir por juegos, con tarjetas, pintamos en el suelo los trazos, nos las pintamos en la cara, formamos palabras agarrándonos de los amigos.

MA8: Sí, es un método mixto. Yo lo hago igual como ella, sí que es verdad que se repite mucho el sonido de las letras y las grafías, pues con juegos y haciendo el libro de Letrilandia y el proyecto, escribiendo la fecha, mediante el ensayo-error.

MA9: Yo lo que te he dicho anteriormente, dentro de los recursos que estoy obligada a hacer pues lo hago de una forma constructivista siguiendo sus principios: sin corregir, sin hacer hincapié en la grafía en sí, la direccionalidad, el sonido...

MA6: En general todas empezamos por el nombre, conociendo el nombre de los amigos como un dibujo que forma su nombre pero si le dirigimos y le corrijo.

MA9: Pero si después ellos se corrigen no hace falta que estés tu detrás constantemente.

MA6: Volvemos a lo mismo, pero ¿Por qué yo no le puedo corregir?

MA7: Pues porque es parte de su método.

MA9: Exacto, es un principio básico que se debe respetar si lo quieres poner en práctica de verdad.

MA6: Sí, pero eso ¿tendrá un por qué?

MA7: El porqué es que el niño madure y se dé cuenta por sí mismo de sus errores.

MA6: Es que entonces todo lo que tú le digas al niño que no hace de la manera que él quiere hacerlo sería una frustración.

MA9: Pero una cosa es la lectoescritura y otra el ámbito de la educación en valores y respeto.

MA8: Es el niño el que tiene que investigar y llegar a sus propias conclusiones.

MARTA: Yo creo que es ese el principio fundamental pero indirectamente porque es: al niño no se le puede corregir pero porque como su propio nombre indica el mismo tiene que ser el constructor de su propio aprendizaje.

MA8: Claro porque si tú le das la pista ya estás ayudando al niño y entonces ya el niño no lo está haciendo por sí solo.

MA6: Sí que es verdad que hay muchísimas actividades que funcionan así, tú les das las cosas y dejas que ellos busquen el error y a través de ellos aprenden. Pero yo no le veo tampoco nada de malo a tú corregirle.

MA9: Pero es que al final se va a dar cuenta, antes o después.

MA6: Pero que ya lo sé, pero no comprendo yo eso.

MA8: Vamos a ver, es que si tú se lo dices antes él no ha sido capaz de descubrirlo entonces ahí no hay aprendizaje significativo y se frustra.

MARTA: Se ha formado un gran debate desde el inicio sobre la cuestión de no corregir, la frustración y demás, entonces entiendo que son por esas pequeñas cosas, esos principios básicos por lo que no lo ponéis en práctica el enfoque.

MA8: Bueno no lo pongo en práctica al 100%

MA6: No, no. Yo no estoy de acuerdo con eso de que no se pueda corregir pero no lo pongo en práctica porque cuando lo intenté no me funcionó bien, no es real, es un método que necesita más de una profesora en la clase y es muy lento, mucho más individualizado con lo cual no avanza eso es para tener una clase de quince niños.

MA8: Es demasiado individualizado y una profesora sola no puede.

MA9: Pero para eso hay solución, yo cuando son actividades así de gran grupo como por ejemplo las ideas previas de un proyecto van saliendo de uno en uno y escriben sus ideas previas y después yo eso lo fotocopia para todos.

MA8: Sí, yo también lo hago así pero eso es con cualquier método.

MA7: Yo es que no lo sigo completo, lo sigo al inicio con el nombre pero es que yo ya después tengo mi batería de actividades que año tras año me he ido haciendo con ella y elaborándola. Del nombre me voy a al método silábico porque yo creo que se adapta mejor a la mayoría, mi experiencia me ha llevado a que este método se adapta mejor a la mayoría porque el constructivismo es más individualizado, necesita más tiempo y más personal y encima le cuesta más a la mayoría.

MA8: Yo igual que ha dicho esta maestra sumando a que desde el método silábico los resultados son más tangibles, más rápido.

MA6: A mi Letrilandia me encanta para trabajar las letras, tiene unos cuentos y unas canciones preciosas, yo veo que lo pillan enseguida, aprenden muy bien a leer y encima se motivan muchísimo. Lo importante no es que ahora aprenden a leer y a escribir sino que tenemos que procurar que en un futuro sean buenos lectores. Lo que sí que es verdad que es muy pesado para que cada niño tenga un libro.

MARTA: Bueno, MA8 ha dicho antes que ella lo ha puesto en práctica en un colegio constructivista entonces tú lo has vivido durante algunos años que es algo muy diferente a estudiarlo.

MA8: Yo llevaba ocho años utilizando un método tradicional y yo llegué a este colegio y tenía el ciclo de cinco años y no poder hablar de la “P” o presentar un cuento de la “P” o que no pueda presentar palabras, no pueda corregir, a mí eso no me gustaba.

MA9: Claro pero es que para que le vas a nombrar ya la “P” si con el nombre ya la han descubierto.

MA6: Pero que malo tiene que no se la puedas nombrar aunque ya la haya descubierto.

MA8: No podías decirle como se hacía el uno, meter una ficha de trazo imposible iba directamente a la taladradora. Entonces a mí eso me costó mucho porque era demasiado extremista y no le veía yo sentido. Yo le veo más sentido a nombrar las letras, que poco a poco vayamos conociéndolas, bailemos, cantemos, pronunciemos palabras, juguemos con las sílabas...

MA7: Yo creo que los extremos son malos.

MA9: Yo lo que veo que con el método tradicional te toca ahora la “p” y si no aprende “pa, pe, pi, po, pu” pues se queda sin aprenderlo porque si no está maduro no la va a aprender. En el constructivismo como hay diferentes fases pues no pones esa barrera. Yo a los niños que no daban

pie con bola aprendiendo las letras con Letrilandia yo te aseguro que si hubiera seguido con el método constructivista hubieran aprendido las letras.

MA6: Pero ¿por qué?

MA9: Pues porque para el niño es un dibujo y escribe mesa, no dice la “m” con la “e”, “me”.

MA7: Yo es que tampoco estoy obsesionada con que los niños escriban yo quiero que los niños disfruten, descubran, que identifiquen, que manipulen.

MA9: Yo he elegido este método porque a mí me es más fácil, aunque sea más individualizado, llevar el cauce del grupo completo.

MA8: Pero bueno siempre se te queda alguno detrás porque a mí me ha pasado.

MA6: ¿Te es más fácil llevar al grupo siendo tan individualizado?

MA9: Sí, porque no tienes presión, todo está bien.

MA8: Claro.

MA6: Sí, pero bueno es que si en el nuestro algo está mal no pasa nada.

MA8: Es que el niño que no aprende a leer y escribir para eso está primero, no pasa nada. Nosotras estimulamos y aproximamos. Lo que tú no puedes hacer es que el niño en tres años te escriba mesa y en cinco años te lo siga escribiendo igual porque está mal.

MA9: Pero es que en cinco años no te escriben ya así. Si tú llevas el método constructivista desde los tres años en cinco años no te escriben así, algunas letras hay seguro. La culebrilla en cinco años no.

MA7: Para que veas que no hay un método puro perfecto que todos los métodos tienen su parte positiva y negativa y lo bueno es saber encajarlo a tu grupo.

MA9: Es que no hay método mejor que otro, es con el que tú te sientas a gusto y se ajuste a las necesidades de tus alumnos.

MARTA: Ahí voy yo, ya vosotras tenéis vuestro método de enseñanza pero ¿por qué ese y no otro?, ¿por qué no habéis cambiado?

MA7: No es que no se cambie porque nunca es igual por las actividades que planteas pero al fin y al cabo el origen sigue siendo el mismo y no lo cambio porque es muy motivador para los niños.

MA8: Exacto, yo me he hecho con un conjunto de recursos y actividades con las que yo veo resultado y los niños están muy motivados.

MA6: Pues porque es un toma y daca, yo trabajo por equipos y el que está más avisado aporta y el otro recoge, yo veo que los niños aprenden y también aprenden de ellos mismos.

Pero MA9 ¿y con los compañeros no se frustran?

MA9: No tienen por qué, porque están concienciados de escucharte a ti.

MARTA: Aquí quería llegar yo porque llevamos todo el tiempo generando un debate en torno a las dificultades y beneficios del constructivismo pero ninguna de vosotras ha detallado que considera beneficio o dificultad.

MA8: Una dificultad para ti como maestra es que los avancen no son tan notorios.

MA7: También es muy individualizado.

MA6: Yo veo que no es un método real para el curso de un aula. Tiene muchísimas limitaciones y eso no es bueno.

MA8: Requiere una gran batería de fichas personalizadas para cada etapa o fase.

MA9: Pero eso para mí es un beneficio la atención a la diversidad de cada niño. Respetas los ritmos.

MA7: Yo he trabajado mucho tiempo con MA9 y a mí me ha encantado siempre sus fichas constructivistas son las mejores que yo he hecho nunca, las que ella ha compartido conmigo.

MA9: Les enseña a los niños a pensar mucho, a reflexionar. Yo es que me siento mucho más cómoda con este método. Mi trabajo personal se me hace mucho más pesado con un método tradicional que con este.

MARTA: Pero ¿por qué?

MA7: Son muchos años y yo te veo muy segura de lo que haces y cuando tú estás segura de lo que haces las cosas van.

MA9: Claro, yo me siento muy segura porque yo sé que lo que yo estoy haciendo aporta más beneficios que lo que yo hacía antes porque si no, no hubiese cambiado. Sí que es verdad que yo desde que empecé fue utilizando un método constructivista pero por ejemplo aquí probé Letrilandia y no me gustó porque yo lo comparo con lo que yo trabajo y me gusta más el constructivismo. Pero tampoco tengo mucha experiencia con otros métodos, pero mi experiencia me sigue diciendo que el constructivismo es el mejor.

MARTA: Bueno, pues ha sido un placer me habéis aportado mucha información de calidad sobre la temática.

Anexo 3: Transcripción entrevista

MARTA: Hola encanta, mi nombre es Marta y estoy haciendo el trabajo de fin de grado sobre la lectura desde una perspectiva constructivista. He tenido la oportunidad de ir al otro centro que te estuve comentando que se declaraban constructivistas entonces me gustaría conocer tu método de enseñanza, tu técnica, si utilizas alguna técnica, como enseñas la lectoescritura a los niños.

P1: Pues realmente entre lo que es el otro cole y nosotros hacemos un periodo de tránsito, y en el periodo de tránsito cuando es posible y se sabe cuál es el profesorado que al año siguiente va a coger primero a finales de curso va allí y estás una mañana completa con las compañeras de 5 años y vemos un poco los proyectos con los que están trabajando. Pero claro eso es cuando es posible, cuando la plantilla sigue firme, las personas que vuelven a primero van a estar para el año siguiente. Por ejemplo el año pasado estuve de baja porque tuve un bebé y no pude estar en esa etapa de tránsito pero en la promoción anterior que tuve sí que lo hice y ellos estaban haciendo un proyecto que se llamaba “mi nombre en minúsculas”. Entonces estuvimos viendo toda la

mañana como hacían el proyecto y las compañeras nos pasaron las fichitas que estaban haciendo sobre el proyecto.

Cuando nosotros pasamos aquí a primero para que los niños no notaran ese cambio tan grande de cómo trabajaban allí a cómo van a trabajar aquí pues íbamos haciendo fichas de ese proyecto que ya habían empezado allí, para que no les sonara tan diferente las empezamos a hacer aquí. Lo que pasa es que claro todos los años no se hace, el año pasado por ejemplo a finales de curso yo no estaba y tampoco se sabían los profesores que iban a primero entonces fueron a la reunión de transito compañeros que este año ya no están en el centro. Entonces este año se ha hecho completamente diferente.

Aquí en este cole en primaria al tener los módulos de 45 minutos y por el tema de que ahora es un centro bilingüe hemos quedado todos como especialistas. Yo echo mucho de menos cuando yo tenía mi tutoría y podía dar todas las áreas. Yo me distribuía el trabajo de una forma completamente diferente. Pero ahora al tener los módulos y quedar prácticamente como especialistas nosotros trabajamos no de forma constructivista, lo que hacemos son unidades didácticas integradas y terminamos con tareas, esa es la forma que planteamos y trabajamos que es totalmente diferente por la razón de que no pueden estar todo el día en tu clase y eso ha dificultado mucho el trabajo. Hacemos con ellos pequeños proyectos pero son muy diferentes.

MARTA: Digamos que tenéis con los profesores del otro centro ese puente para cohesionaros los dos centros pero realmente la metodología es diferente.

P1: Es diferente porque aquí realmente lo que es la enseñanza de la lectoescritura, aunque a principios de curso partamos del proyecto que ellos terminaron al final en el otro centro, aquí utilizamos lo que es el método silábico.

MARTA: ¿El método ascendente? En el que se enseñan primero las vocales, los sonidos, después las sílabas y lo último la palabra y frase.

P1: Claro, sí. Además este año hemos tenido un caso en el que como la enseñanza no es obligatoria hasta los seis años, en primaria tenemos que partir desde cero desde las vocales. Lo que pasa es que claro después tú haces también tu evaluación inicial y no vas a estar con un niño que sabe leer perfectamente porque ha aprendido en otro centro otra vez con las vocales, que por eso está también lo que es la enseñanza individualizada, a cada niño le tienes que ir dando lo que va necesitando. Entonces a partir de esa evaluación inicial tú con cada niño también te vas planteando el trabajo que vas a realizar y vas haciendo los distintos programas de refuerzo o ampliación.

MARTA: Tomando ese hilo de conservación en el que has dicho que cada niño, la diversidad, que viene de un entorno, de un centro, que están o no escolarizados; las maestras de infantil, yo por ejemplo en mi caso que lo voy a ser se le da mucha importancia a la lectoescritura durante todo el ciclo de infantil pero sobre todo en cinco años. Tú como profesora de primaria crees que se debería insistir tanto en esa mecánica de enseñar a leer y a escribir o se deberían dar más importancia a otros aspectos como la psicomotricidad, el comportamiento.

P1: (Suspiro pensativo). Yo es que creo que en realidad se puede trabajar todo a la vez siempre respetando los ritmos de trabajo porque sí que es verdad que un niño no aprende a leer y a escribir hasta que no está maduro, porque inclusive en primero de primaria hay alumnos que todavía les cuesta la adquisición de la lectoescritura. Yo es que pienso que las normas se trabajan también en infantil.

MARTA: Aunque respetemos la diversidad de ritmos, lo que me quiero referir es que si deberíamos por decirlo así de “machacar” tanto a los niños con enseñarle las vocales, a leer. Muchas veces vienen “quejas” de los profes de primaria diciendo que los niños vienen muy preparados pero a lo mejor tanto de preparados como maduros deberían de estar y no lo están a nivel motor por ejemplo. Esa dicotomía que hay entre profesores de infantil y primaria donde no nos ponemos de acuerdo en la cantidad y la calidad de los contenidos que vamos a dar.

PI: Yo creo que en realidad el fallo no está en el profesorado que no marca los contenidos de infantil hasta aquí. En nuestro caso en primaria la ley dice que tenemos que partir de las vocales y como te he dicho antes con alumnos que ya saben leer y escribir no vas a empezar otra vez con las vocales, pero como tú has dicho la mayoría de alumnos nos vienen de centros diferentes porque también hay un colegio privado. Pero claro nosotros nos tenemos que ceñir a lo que nos dice la normativa, sí que es verdad que en infantil la normativa es un poco más abierta. A nosotros cuando un niño acaba primaria nos marcan unos contenidos que tienen que saber. También tenemos los decretos de cada una de las áreas. Sí que es verdad que a veces echamos de menos lo manipulativo. Pero yo no creo que no se trabaje sino que a lo mejor el niño no ha tenido madurez para coger bien el lápiz y lo ha cogido mal y ya sí que es verdad que en primero es más difícil y cuesta más trabajo reconducirlo pero tampoco creo que sea problema de las compañeras de infantil que no lo hayan trabajado. Pienso que la implicación de la familia es muy importante, hay mucha sobreprotección con los niños por parte de las familias, que las normas no se cumplan como se deben cumplir no influye solo porque las compañeras no lo hayan trabajado sino porque también en casa se deja un poco a los niños hacer lo que quieran.

MARTA: Pero no se trata de dejar de trabajar o trabajar más, es la importancia que se le debería dar a cada cosa. Si piensas que infantil debería estar más enfocado hacia destrezas motoras porque es la primera vez que los niños acceden al colegio

PI: Hombre antes de la lectoescritura hay que trabajar unos prerrequisitos de la lectoescritura. No se debería empezar a trabajar la lectoescritura en sí hasta que esos prerrequisitos no estén cubiertos porque eso después si se ve y es verdad que no solo tiene que ver con la inmadurez del niño y son cosas que hay que trabajar en infantil, sino has trabajado esos prerrequisitos va a costar más trabajo. La psicomotricidad fina tiene mucho que ver con la maduración del niño pero también se puede facilitar a través de una serie de trabajos. Por ejemplo este año con un alumno mío estoy trabajando esos prerrequisitos: hacer bolitas, picar, recortar. Le he tenido que hacer un programa para la reeducación de la grafomotricidad ya que antes de coger el lápiz bien debe cumplir con esos prerrequisitos porque trabajar eso es fundamental, porque cuándo llegan a primaria a nosotros sí que nos dicen: cuando el niño termine el primer ciclo tiene que saber leer y escribir.

MARTA: Me interesa mucho retomando este método silábico que me has dicho, cómo se trabaja ese método, en qué se insiste, cuáles son sus posibilidades, sus limitaciones tanto a la tarea docente como de cara a los niños que son los que aprenden.

PI: Siempre empezamos a partir del cuento. No utilizamos un método puro específico porque yo creo que no existe el método puro perfecto, lo mejor es ir cogiendo lo mejor de cada método y lo mejor que te funcione. Hay veces que lo que mejor te funciona con una promoción con la siguiente no, los niños van cambiando, la sociedad va cambiando y la escuela es algo vivo y que va cambiando. No podemos quedarnos anclados en el pasado tenemos que adaptarnos a las necesidades de cada niño. Entonces primero introducimos lo que es la grafía y el fonema a través del cuento y después del cuento tenemos que trabajar la discriminación auditiva de los fonemas

que es muy importante porque hay veces que esa discriminación auditiva no la tienen desarrollada. Entonces antes de empezar la escritura en sí hay también muchos prerrequisitos.

A partir del cuento, una vez que escuchamos el cuento lo vemos en la pizarra digital. A mí me gustan muchos los cuentos de Letrilandia porque también trae las canciones. Por eso te digo que de cada método voy cogiendo lo que me gusta, porque nosotros la editorial que tenemos ahora mismo es Edebé donde te viene un libro de lectoescritura pero no te vienen actividades motivadoras. Entonces para mí es muy motivante empezar con un cuento porque lo que pasa con Letrilandia es que empieza con una historia y los personajes siempre son los mismos, digamos que ellos ya están predispuestos a lo que van a pasar.

Una vez que hemos hecho el cuento y la canción pasamos a la discriminación auditiva y visual, todo eso antes de empezar a lo que es empezar a leer y escribir. Esto y la grafomotricidad, lo que se refiere a los giros y direccionalidad de la letras que es muy importante. Primero empezamos a trabajarlas en el aire, no podemos ir directamente al papel. Ellos al principio les cuesta al trabajar en el constructivismo, ellos cogen el folio y no tiene un espacio pero cuando llegamos a primero tenemos ya la pauta entonces tenemos que trabajar con ellos de menos a más trabajando también la direccionalidad y el giro. Una vez que esto está conseguido la metemos dentro de una pauta.

MARTA: Como tú me has dicho los métodos van cambiando, tú fusionas porque los alumnos lo mandan, las sociedades, etc, pero actualmente ¿qué es lo que utilizas de cada método?

PI: Pues mira si tú me dijeras a mí que método coges pues cojo Letrilandia como actividad motivadora y también un mono que se llama monosílabo con el que trabajo mucho las canciones. Utilizamos el método de Edebé, pero sin embargo utilizamos fichas de Udicom que es un método que me gusta mucho porque se trabaja todo lo que te he dicho anteriormente: la discriminación auditiva, visual, el trazo. También utilizamos fichas para leer. De cada método lo que vaya funcionando. De Anaya también utilizamos muchas cosas, de hecho este año teníamos Edebé pero la secuenciación de la grafía no hemos seguido el que venía porque no se corresponde con el que venía de Udicom. Por eso te digo que es una fusión, yo hasta este año no he cogido los libros, hemos hecho el de lectoescritura, hago mucho cuaderno, fichas. No me ciño solo a una cosa sino lo que me sirva para este curso.

MARTA: Hemos hablado antes, me has hecho una comparativa con este cole constructivista. Ya sabemos que vosotros sois un cole dedicado exclusivamente a primaria entonces recibís a los niños que vienen de infantil que previamente las profesoras que lo componen se declaran constructivistas, pero cómo valoras tú ese trabajo de esas maestras constructivistas, te molesta, te gusta, aporta beneficios a los alumnos.

PI: Me gusta muchísimo. Ahora te voy a hablar tanto como profesora como madre, mis hijos han hecho allí infantil y yo estaba encantada porque a través de los proyectos, por eso yo no quiero perder aquí la esencia de los proyectos tampoco porque aunque no los puedo trabajar proyectos tan puros porque estoy muy delimitada con los módulos de 45 minutos. Pero por ejemplo ahora en el tercer trimestre vamos a hacer uno sobre murillo y en el primer trimestre hicimos que era “queridos reyes magos” que el objetivo del proyecto era escribir la carta de los reyes magos y la verdad que fue genial.

El trabajo que hacen las compañeras a mí me encanta, porque veo que es un trabajo bestial el que lleva detrás, y a los niños los proyectos les enganchan mucho, porque lo he vivido con mis hijos.

MARTA: Pero como contenido, bueno aquí solo tenemos tu opinión como docente exclusivamente y el centro lo componen más profesores pero si te gusta tanto, sois dos centros independientes pero a la vez estáis directamente conectados porque necesitáis esa conexión para los niños. Entonces porque nunca os habéis puesto de acuerdo en utilizar el mismo método o enfoque, ¿no os habéis planteado promulgar aquí el constructivismo?

PI: Pues por la razón que te he dicho, en primaria al final quedamos todos como especialistas, al ser centro bilingüe no damos todas las materias nosotros entonces es muy difícil. Imagínate que cada profesora tiene su tutoría y aparte su especialidad entonces no es tan fácil hacer un proyecto constructivista intentando poner a tantos profesores de acuerdo como únicamente tres tutores que digan venga vamos a hacer un proyecto sobre la prehistoria. Nosotros hacemos un proyecto al final de las unidades didácticas integradas pero claro siempre hay que respetar las parcelas de los compañeros.

MARTA: Entonces podríamos decir que es un problema interno porque los proyectos engloban todo, es algo transversal donde se trabajan todas las áreas. Sería entonces solo una labor de ponerse de acuerdo sobre una temática que les pueda interesar a los alumnos.

PI: Eso lo hacemos nosotros a través de las tareas de las unidades didácticas integradas donde tienen una tarea final. Vamos trabajando los distintos indicadores, partimos de los criterios de evaluación, de los indicadores y a partir de ahí va saliendo todo lo demás. Y tú tienes que conseguir a lo largo de todo el curso tener trabajadas todas las competencias. Entonces tú dices con esta tarea final que competencias voy a trabajar, cómo puedo englobar las distintas áreas en esta tarea, de qué forma. La tarea final siempre tiene que tener un escenario social y el producto tiene que salir fuera. A nosotros la ley nos obliga a trabajar así por unidades didácticas que terminen con tarea, aprendizaje cooperativo. Yo creo que nosotros estamos más encorsetados en ese sentido. Porque ahora te dicen cómo te tienes que programar: pues tienes que programar a través de unidades didácticas y todas tienen que tener o bien una tarea final o pequeñas tareas en cada unidad, las tareas tienen que tener el escenario social, familiar, escolar... Cuando terminas el curso tienes que haber desarrollado todas las competencias e indicadores y estamos un poco encorsetados, yo creo que en infantil tenéis más libertad en ese sentido.

Es más difícil plasmar un proyecto como en infantil porque las familias tienen un cheque libro antes de empezar el cole entonces los padres cuando vienen a principio de curso traen los libros de lectoescritura y de lengua del primer, segundo y tercer trimestre entonces claro cuando acaban el curso lo que esperan son los cuatros libros terminados.

MARTA: Claro, entonces es este también uno de los problemas que tenéis para plantear el constructivismo como una forma de trabajo, porque no podéis utilizar proyectos, bueno lo complementáis pero no son la base de tu trabajo.

PI: Yo intento complementarlo porque ya te digo no me gusta ningún método puro, pero puro no puede ser porque las familias se nos echarían encima.

MARTA: Me has dicho que tú crees que esas docentes constructivistas hacen un buen trabajo, que los niños vienen “educados” en el ámbito lectoescritor. ¿Cómo trabajáis vosotros con esos niños?, porque esa conexión es difícil porque el método silábico y el constructivismo son muy diferentes, entonces cómo trabajáis con esos niños, cuáles son las limitaciones...

PI: Generalmente el que ha aprendido ya a leer y escribir, es lo que te he dicho antes, la enseñanza tienen que ser individualizada, tú haces una evaluación inicial y en esa evaluación inicial tú ya

sabes que sabe leer y escribir entonces tú para esos niños preparas tú un trabajo. El que no haya estado maduro, porque en el constructivismo el que no haya estado maduro no aprende a leer y escribir, eso sí que nos encontramos aquí cuando llegamos a primero: un grupo que sabe leer y escribir, un grupo que está iniciado, un grupo que reconoce algunas mayúsculas y otro grupo que ni las vocales reconoce. El primer trimestre si es un poco complicado porque la educación es así y debes atender a la diversidad, tú atiendes a cada uno a lo que va necesitando entonces el que ya sabe leer y escribir no nota el cambio porque tú le das a él material que él necesita. El que se tiene que iniciar sino se ha iniciado como vas a empezar de cero no hay problema con que yo empiece ahora con el método silábico. Al que le puede chocar un poco más es al que está iniciado en el método constructivista pero no tienen dificultad tampoco por dar el paso. Además, yo creo que como en estas edades cuando llegan a primero tienen muchas ganas de trabajar, de aprender a leer, a escribir por ese cambio. Por ejemplo con el proyecto de “queridos reyes magos” estaban muy motivados porque íbamos a escribir la carta a los reyes magos. Si le das a cada uno lo que necesita el paso y el cambio no es difícil. Se asustan más las mamás y los papás que los propios niños.

MARTA: ¿Por qué? Como es la reacción de las familias.

PI: Pues la familia a principio de curso si saben que su hijo ya sabe leer pues están preocupadas por si van a empezar otra vez con las vocales y se van a aburrir, y otras familias que saben que algunos niños ya saben leer y escribir pues claro están preocupadas porque no saben si su niño va a aprender a leer y escribir. Entonces tú les dices: tranquilos que yo voy a respetar todos los ritmos y te prometo que al final de primero van a estar todos iguales porque llega un momento que todo se unifica y el grupo es más homogéneo. Yo pienso que el truco está en la atención a la diversidad. Tú no puedes empezar un primero con la intención de darle a todo el mundo la misma ficha sino estás equivocada.

MARTA: Entonces es ese el problema al que os enfrentáis, la diversidad existente pero nada referido con el enfoque.

PI: Si claro pero verás el método realmente respeta el ritmo de aprendizaje y de maduración de cada alumno. Entonces claro aquí la dificultad que nos podemos encontrar es los distintos grupos de niños con los que te encuentras en la clase pero tú sabes que tienes que atender a la diversidad entonces no debe suponer un problema para ti, debes estar preparado para dar respuesta a todos los niños.

MARTA: Entonces va independiente del método que utilices, cada niño habrá aprendido de una forma u otra pero el resultado es leer y escribir que es el objetivo de todos los maestros.

PI: Claro, yo a principio de curso tenía un grupo de cinco o seis alumnos que sabían leer, te digo leer y no escribir porque tú sabes que es un proceso y la lectura llega antes que la escritura porque la conversión del grafema-fonema cuesta más, no sé por qué. También había un grupo iniciado y otro que no sabía nada. Yo te puedo decir que a día de hoy ya no hay diferencia, todos saben leer y escribir. Entonces por ejemplo cuando yo repartí las cartillas al principio a los niños que ya sabían leer no les machaqué de nuevo con las cartillas. Al resto si les repartí las cartillas y yo he ido trabajando con mi cartilla. A los que ya sabían leer les entregué un libro de lectura donde ellos iban leyendo. Se trata de atender a la diversidad. Hoy ya están todos iguales y estamos leyendo una colección, hemos pasado también de la letra cursiva a las letras de imprenta. Entonces yo creo que lo mejor es atender a la diversidad.

MARTA: Bueno y como afrontan ellos ese cambio, porque sí que es verdad que aunque el objetivo sea leer y escribir la metodología es diferente porque en el constructivismo no se le da importancia a la direccionalidad, a los sonidos, a la correspondencia fonema-grafema. Entonces como afrontan esos niños el primer día, otro centro, otra forma de trabajar, el cambio de proyectos a tareas, papel, cuadrículas...

P1: Pues por ejemplo una cosa que les cuesta muchísimo trabajo es meterse dentro de la pauta. Trabajar dentro de la pauta cuesta pero si yo te enseño cuadernos (va a buscarlos), porque claro cuando yo empiezo a trabajar no empiezo directamente en lo que es la pauta con la grafía antes trabajo la percepción del espacio. Yo uso dos tipos de formatos: las dos rallas y el cuadro vía. Yo los primeros días utilizo el cuadro vía porque es muy útil para trabajar la percepción espacial.

MARTA: Le presentas digamos la pauta de manera más informal.

P1: Eso es, es como una presentación de la pauta que esto me va a servir a mí por ejemplo para trabajar el tamaño de la grafía del número o de las letras. Utilizo mucho los dos tipos y hago mucho este trabajo. Porque este trabajo si tiene que ser previo porque al estar ellos acostumbrados a trabajar en un folio donde da igual que la letras sean más grandes o más chicas... pues entonces sí. Y el giro y la direccionalidad es muy importante, eso sí que lo trabajaría yo porque el que viene ya con eso mal es muy difícil cambiarlo, igual que el que coge mal el lápiz porque ya es algo viciado.

MARTA: y ¿hacéis mucho hincapié en eso?, es decir os preocupa, intentáis corregirlo.

P1: Sí, hacemos mucho hincapié en el giro y la direccionalidad.

MARTA: Por qué después cuando avanzamos en los cursos cada uno adopta su grafía.

P1: Sí, pero eso ya va con la personalidad. Para que al principio tengan una letra legible tú tienes que insistir en eso. Si te das cuenta (enseñándome los cuadernos) hacemos la grafía y contamos los cuadritos para poder hacer la siguiente. A través de este trabajo, que es muy laborioso y que les cuesta pues vas consiguiéndolo porque mi intención al menos es tener una letra legible.

MARTA: Sí, que en realidad para ti es algo importante.

P1: Sí, para mí son muy importante los giros, la direccionalidad, la forma de coger el lápiz.

MARTA: A parte de eso ¿hay algo más en el constructivismo que digamos no se respeta bajo tu criterio?

P1: Hombre, el giro y la direccionalidad no se respeta y no se trabaja porque lo demás si se trabaja todo. Después sí que es verdad que eso cuesta mucho trabajo corregirlo y a veces lo puedes medio arreglar pero hay veces que no. Ahí si haría yo un poquito más de hincapié en que hay que respetar los ritmos, si te escribe "CASA = AA" a mí eso me da igual porque los niños llegan un momento que llegan a primero y se aúna todo pero este trabajo, lo que hemos estado hablando antes de los prerrequisitos yo creo que si se debería de trabajar, los prerrequisitos sí porque la psicomotricidad fina es fundamental y no hay psicomotricidad fina en el constructivismo.

MARTA: Bueno, pues por mi parte no tengo nada más que preguntarte si tú quieres añadir algo que sea importante, de calidad para yo analizar los diferentes puntos de vista.

P1: Bueno pues lo que hemos dicho antes, yo creo que no hay ningún método puro que sea perfecto yo creo que de cada método hay que elegir lo que mejor te funcione porque no todos los años con la promoción funciona lo mismo. Lo más importante es la atención a la diversidad

porque cuando tú atiendes a la diversidad aunque cambies de método los niños no se aburren porque le estas dando a cada uno lo que necesita y al final consigues tu objetivo: que adquieran la lectoescritura que es lo importante. Los prerrequisitos son importantes, trabajar la discriminación auditiva y visual es importante, trabajar los giros, la direccionalidad y todo eso es importante.

Yo creo que al final todos los métodos llegan al mismo fin, unos tardan más otros tardan menos dependiendo del tipo de niños, por eso ningún método puro, porque en los extremos no está la virtud hay que buscar el término medio y según ese término medio atender siempre a la diversidad porque cada vez los grupos son más heterogéneos, por tanto hay que estar preparados para atender a la diversidad y no agobiarte porque tengas distintos niveles en la clase porque llega un momento en que todo se iguala.