

Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales

M^a Teresa Llamazares Prieto
M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas
Universidad de León

El proyecto APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita) ha estudiado y caracterizado los tipos de prácticas que, para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, los docentes ponen en marcha. Se han catalogado en tres tipos (instruccionales, multidimensional y situacional), cuya caracterización se explica brevemente en este artículo para poder, a continuación, establecer una tipología de tareas y la dinámicas que se utilizan en el desarrollo de las mismas en aulas donde dominan las prácticas de tipo instruccional.

Palabras clave: lectura y escritura, tipos de prácticas, tareas, dinámicas.

The APILE Project (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita: Initial Learning of Reading and Writing) has studied and characterized the kinds of practices that teachers put into practice for the initial teaching of reading and writing. Three kinds (instructional, multidimensional and situational) have been catalogued. Their characterization is briefly described to further establish a typology of the tasks and used during their development in the classrooms where the practices of the instructional type are prevailing.

Keywords: reading and writing, types of practices, tasks, dynamics.

Le projet APILE (Apprentissage Initial de la Langue Écrite) a étudié et caractérisé les genres de stages pratiques qui, pour l'enseignement initial de la lecture et l'écriture, sont mis en application par les enseignants. Nous les avons catalogués en trois types (instructionnel, multidimen-

sionnel et situationnel), dont la caractérisation est expliquée brièvement dans cet article pour pouvoir, ensuite, établir une typologie de tâches et la dynamique qu'on applique dans le développement de celles-ci dans les classes où les stages de type instructionnel prédominent.

Mots clés: lecture et écriture, genres de stages pratiques, tâches, dynamiques.

Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido siempre, y continúa siendo, una de las tareas que más ha preocupado a la Escuela, no solo por su relación con el desarrollo de las capacidades intelectuales sino como medio de incorporación a la vida social y cultural en una sociedad avanzada. Si tradicionalmente la discusión se centraba en los métodos de lectura, analíticos frente a sintéticos (Braslavsky habla de la querrela de los métodos), a partir de los años 70 del siglo pasado, coincidiendo con un nuevo enfoque en los estudios lingüísticos en el que una constelación de disciplinas han ayudado a explicar los fenómenos lingüísticos, se considera que la lectura y la escritura es una actividad socio-cultural compleja que requiere el desarrollo de procesos cognitivos, lo que implica centrar la atención en el niño como sujeto de aprendizaje y no en el maestro ni en el método. Ya no se trata de justificar si se debe empezar por la letra o por una frase, sino de entender cómo el niño construye sus hipótesis acerca de la lengua escrita. Porque los niños, antes de saber leer y escribir, tienen sus propias ideas acerca del sistema de escritura.

Este es uno de los hechos de los que parte el proyecto APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita)¹ en cuya órbita se inscribe este artículo: mucho antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura y la escritura, los niños construyen algunas nociones fundamentales sobre lo que es leer y escribir y también sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Evidentemente, el grado de conocimiento que poseen los niños es desigual debido a factores personales, familiares, ambientales, etc. El segundo hecho tiene que ver con las prácticas docentes: para enseñar a leer y a escribir, los docentes proceden de distintas maneras, ponen en marcha diferentes maneras de hacer. Conocer en la práctica real esas diferentes maneras de hacer y caracterizarlas es uno de los objetivos del proyecto APILE.

¹ Proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2006-05292). Investigadora principal: Liliانا Tolchinsky (Universitat de Barcelona). Equipo de investigadores: Catalina Barragán, M^a del Mar Medina (Universidad de Almería); Montserrat Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona); Montserrat Fons, Carmen Guisan, Celia Alba (Universitat de Barcelona); Susana Sánchez (Universidad de Cantabria) Isabel Ríos (Universitat Jaume I); M^a Dolores Alonso-Cortés, M^a Teresa Llamazares (Universidad de León); Carmen G. Landa, Pilar Fernández, Teresa Chamorro, Isabel G. Parejo (Universidad Complutense de Madrid); Miriam Bilbatua, Goretti Orbea (Mondragon Unibertsitatea); X.A. González Riaño, Loreto Díaz (Universidad de Oviedo); Paulina Ribera, Isabel Gallardo (Universitat de València); Lino Barrio (Universidad de Valladolid).

El objetivo general de este proyecto será analizar la relación que existe entre los dos hechos que acabamos de nombrar, esto es, los conocimientos previos del alumnado y las prácticas docentes –lo que el niño trae y lo que el niño encuentra– con el fin de identificar las condiciones más idóneas para que ese aprendizaje inicial de la lectura y la escritura se realice con éxito.

Para alcanzar ese objetivo, el trabajo de investigación se ha dividido en tres fases:

- 1^a. *En la primera* se trataba de obtener una caracterización detallada sobre los tipos de prácticas que se utilizan en la enseñanza de la lectura y la escritura. Para ello, se recogió (a través de un cuestionario) información sistemática y fiable sobre la diversidad de prácticas vigentes en todas aquellas áreas geográficas que participan en el proyecto.
- 2^a. *En la segunda fase*, se han llevado a cabo dos actividades de investigación. Por una parte, debíamos centrarnos en el conocimiento que los niños traen consigo al comenzar el último año de Educación Infantil. Por otra parte, era necesario hacer un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de un grupo reducido de niños seleccionados por su diferente nivel de conocimiento inicial. Esta sería la manera de establecer la relación entre los distintos tipos de prácticas por las que pasan los discentes y el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños que tienen puntos de partida diferentes, conociendo, además, cuáles son esos puntos de partida diferentes.
- 3^a. *En la tercera fase* (curso 2008-2009), continuamos con el seguimiento de los niños seleccionados en Educación Infantil para observar los procesos de aprendizaje referidos a lectura y escritura mientras cursan primero de Educación Primaria. Al finalizar este curso, se llevará a cabo una evaluación final. La comparación entre la evaluación inicial y la final en aulas donde se han llevado a cabo distintos tipos de prácticas, nos permitirá establecer la relación entre las prácticas escolares, los conocimientos previos del alumnado y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La primera aportación, a nuestro juicio muy interesante, que se correspondería con la primera fase del estudio, ha sido la obtención de un detallado perfil de prácticas docentes. Del análisis de la información obtenida en la primera fase,² se concluyó que hay cuatro factores que diferencian las prácticas de los docentes en lo que respecta a la enseñanza de la lengua escrita:

² No podemos extendernos en este momento en la explicación de cómo se recogió y analizó esa información; no obstante, otros miembros del equipo de investigación lo han explicado en algunas publicaciones actualmente en prensa, como por ejemplo, González Riaño, X, Buisán, C. y Sánchez, S.; “Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir”, que se publicará en *Infancia y Aprendizaje*.

1. El recurso a la instrucción explícita de las letras y/o fonemas: Factor I (Instrucción explícita).
2. La realización de actividades de escritura autónoma: Factor II (Escritura autónoma).
3. La preocupación por los resultados del aprendizaje y homogeneización de los resultados: Factor III: (Productos de aprendizaje).
4. El uso de materiales de diverso tipo y el aprovechamiento de las situaciones que surgen en el aula: Factor IV: (Uso de emergentes).

Las diferencias encontradas permiten agrupar en tres grandes grupos las maneras de hacer de los docentes en lo referente a la enseñanza de la lectura y la escritura. Las hemos denominado *prácticas instruccionales*, *prácticas multidimensionales* y *prácticas situacionales*, según la mayor o menor frecuencia con que se manifiestan esos factores, tal como se refleja en el siguiente cuadro:

	<i>Prácticas instruccionales</i>	<i>Prácticas multidimensionales</i>	<i>Prácticas situacionales</i>
<i>Instrucción explícita</i>	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
<i>Escritura autónoma</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
<i>Preocupación por los resultados de aprendizaje</i>	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
<i>Aprovechamiento del aprendizaje ocasional y diversidad de materiales</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente

Es preciso dejar muy claro que estos tipos de prácticas no están definidos en términos de mejor o peor, es decir, ninguno se considera más positivo o eficaz que otro. Se trataba, y no es poco, de establecer y caracterizar, a partir de las respuestas dadas al cuestionario, los diferentes modos de enfocar la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

El objetivo del presente artículo es establecer una tipología de tareas para la enseñanza de la lectura y la escritura y las dinámicas que se utilizan en el desarrollo de las mismas en aulas donde predominan las prácticas de tipo instruccional. Como ya hemos dicho, durante la segunda fase, curso 2007-2008, se hizo un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de un grupo reducido de niños en cada clase (entre 6 y 8) seleccionados por su diferente nivel de conocimiento inicial. El análisis que se presenta en este artículo se refiere a las observaciones sistemáticas realizadas en cuatro aulas de la capital leonesa, dos pertenecen a colegios públicos (con 24 niños cada una) y otras dos a colegios concertados (con 25 y 15 niños). Se dio la circunstancia de que, en esas cuatro aulas donde

se ubicaba la treintena de niños observados en León (elegidas al azar), las maestras utilizaban prácticas de tipo instruccional.

Vamos a ofrecer una panorámica de tipos de actividades en las que se trabaja la lectura y la escritura. Mostraremos qué dinámicas hemos observado que los docentes utilizan más frecuentemente, qué interacciones propician para su instrucción y cómo dichas dinámicas contribuyen a su desarrollo en los niños.

Hemos observado que las actividades que, en las cuatro aulas, se llevan a cabo para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura son muy parecidas. Por ello, lo que vamos a hacer es:

1. Establecer una tipología de tareas.
2. Relacionar esas tareas (o cada tipo de tareas) con los factores que diferencian las prácticas de los docentes en lo que respecta a la enseñanza de la lengua escrita. (Factor I → Instrucción explícita de letras y/o fonemas; Factor II → Realización de actividades de escritura (lectura) autónoma; Factor III → Preocupación por los resultados del aprendizaje; Factor IV → Uso de materiales de diverso tipo y el aprovechamiento de las situaciones que surgen en el aula).
3. Describir las dinámicas de esas tareas, porque, aunque el tipo de tarea sea el mismo, hemos encontrado diferentes maneras de ponerla en práctica, de llevarla a cabo.

El análisis de todos estos elementos nos facilitará los argumentos para adscribir las prácticas observadas en uno de los tres grupos que ya hemos explicado (instruccional, multidimensional o situacional).

1. Tipología de tareas, factores y dinámicas

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Asamblea con la que se inicia la actividad diaria.	Se les pide que identifiquen las palabras correspondientes a los días de la semana y a los meses o estaciones del año. También se les pide que reciten el abecedario y una poesía	Factor I Factor III

DINÁMICA. Nada más entrar, todos sentados en la alfombra, el encargado realiza, de forma oral, una serie de tareas rutinarias como pasar lista, cambiar la fecha, decir los días de la semana, los meses y las estaciones del año, las letras del abecedario, y recitar una poesía. La persona encargada de llevar a cabo estas tareas suele hablar de memoria, pero se va colocando al lado de los diferentes carteles donde están escritos esos elementos (días de la semana, meses...). Cuando recitan el abecedario, es frecuente que la maestra vaya señalando cada letra para que el niño la diga. La maestra corrige siempre que hay un error.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Recitar	Recitar una poesía	Factor III

DINÁMICA. El texto que se va a recitar-leer está escrito en el encerado. La maestra va señalando las palabras y los niños, a coro, van recitando-leyendo la poesía.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Presentación de una letra	Aprender una nueva letra, formar sílabas directas con ella y utilizarla en palabras y frases.	Factor I Factor III

DINÁMICA. Cuando se anuncia que se va a empezar con una letra nueva, lo primero es ponerla en un lugar preferente del tablón (y quitar de ahí la que estaban trabajando). Salen al encerado los niños cuyo nombre empieza por esa letra (por ejemplo, s: Sergio, Santi, Sonia) para que lo escriban. El resto de niños dicen otros nombres (incluso apellidos) que empiecen por esa letra. Se lee el cuento correspondiente a esa letra en el que los niños participan de distinta manera (haciendo onomatopeyas, uniendo –oralmente– la letra con las vocales para formar sílabas, pronunciando el fonema –siguiendo con el ejemplo de la s: ssss– al mismo tiempo que, con la mano derecha, hacen el gesto correspondiente a esa letra...). El paso siguiente es formar sílabas directas, que se utilizarán en palabras y, por último, una frase. También se escucha una canción de la letra. Todas estas actividades se hacen primero de forma oral, colectivamente, y luego vendrá el trabajo individual de escribir en la ficha.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Reconocimiento o identificación de letras	Reconocer una o más letras (generalmente la letra que están trabajando o las letras que acaban de trabajar) dentro de un texto breve	Factor I Factor III

DINÁMICA. La maestra, en gran grupo, instruye a los niños para la realización de la ficha: si la ficha contiene elementos que se puedan leer (palabras, frases) deben leerlos y señalar según la consigna que se les dé (rodear la letra pedida, rodear con un color tal letra y con otro color tal otra, pintar el dibujo cuyo nombre contenga la letra pedida, colorear el círculo que contenga una letra determinada, repasar o copiar palabras que contengan la letra...). Previamente al trabajo individual, el texto es leído en voz alta por varios niños designados por la maestra para resolver la actividad de forma oral.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Identificación oral de fonemas o sílabas	Los niños deben decir palabras que empiecen o contengan la letra que estén trabajando	Factor I

DINÁMICA. Cuando a los niños se les pide que digan palabras con tal o cual letra (o sílaba) suele ser:

- O el punto de arranque de una tarea que van a hacer por escrito. La maestra pide palabras con elle, por ejemplo, escoge algunas, y luego los niños las escriben.
- O una actividad de repaso de la letra (o sílaba) que han estado trabajando por escrito.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Lectura individual	Leer en voz alta una, dos o varias páginas del libro de lectura (o método que siguen) o de un cuento.	Factor I Factor III

DINÁMICA 1. En parejas o individualmente, los niños se colocan al lado de la maestra cuando ésta les llama y leen. La maestra o el niño apunta cada letra o sílaba con el dedo para leer y no se permite ningún fallo (se le pide que se fije, que lo lea otra vez, *¿cómo has dicho?*, *¿qué dice ahí?...*). Mientras, el resto del grupo realiza individual y autónomamente otras tareas. Esta es la dinámica general; luego hay algunas diferencias entre las maestras:

- Alguna formula preguntas de comprensión sobre lo leído.
- Alguna maestra enseña la letra asociada a un signo hecho con la mano derecha. En este caso, los niños deben ir leyendo al mismo tiempo que hacen el signo correspondiente a cada letra.

DINÁMICA 2. Cada niño sentado en su sitio. Se reparten los libros de lectura y se abren por una página determinada. Una persona lee en voz alta y los demás siguen la lectura en voz baja. La maestra corrige cuando hay errores de lectura y hace preguntas sobre lo leído.

DINÁMICA 3. En gran grupo, un niño, a petición de la maestra debe leer palabras o alguna frase sencilla, que pueden estar en la ficha o en el encerado, con el fin de realizar la tarea que se les pide. Primero se hace la tarea de forma oral y colectiva y, posteriormente, trabajan individualmente. Por ejemplo: Leer una frase, copiarla luego en una hoja e ilustrarla (se busca así la comprensión). O por ejemplo: comprobar si el objeto, persona, animal, etc. que representa una palabra aparece dibujado en la ficha; en ese caso, rodear la palabra.

DINÁMICA 4. La maestra pide a algún niño (o a más de uno) que lean las instrucciones de la ficha para luego comprobar si saben explicar qué hay que hacer en la ficha. Esta dinámica se pone en marcha en el tercer trimestre, es decir, cuando la maestra considera que ya conocen un número suficiente de letras para poder descifrar.

La principal diferencia que encontramos entre las dinámicas 1/2 y 3/4 es que en las dos primeras se trata de practicar, casi de una manera mecánica, la descodificación, leer por leer; en las dos segundas se trata, en cambio, de leer para resolver una encomienda. Va más allá de la descodificación porque la comprensión es necesaria para resolver la tarea encomendada.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Lectura autónoma	Leer en silencio con distintas finalidades	Factor II

DINÁMICA 1. Los niños, sentados en sus mesas, leen para resolver una ficha de comprensión lectora, o de reconocimiento de una letra..., pero no se hace la tarea de forma oral colectiva previamente, como ocurre en la dinámica 3 de la lectura individual.

DINÁMICA 2. A petición de la maestra, los niños sentados en sus mesas, leen por el mero hecho de leer. Lee cada uno a su ritmo y no hay control de lo leído, aunque la maestra pasee entre las mesas y se detenga con algún niño para ver cómo lee.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Lectura espontánea	Leer cuentos, libros, cómics, etc. elegidos por los propios niños	Factor II

DINÁMICA. POR PROPIA INICIATIVA, los niños eligen leer. Pueden estar sentados en la alfombra, en su mesa o en cualquier sitio libre.

<i>Tipos de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Escritura (repasando o copiando)	Repasar y/o copiar en pauta o cuadrícula palabras o frases.	Factor I Factor III

DINÁMICA 1. La maestra, en gran grupo, instruye a los niños para la realización de dos o tres fichas. Los niños realizan las tareas de grafomotricidad-copia y escritura-copia sentados en las mesas, individual y autónomamente. Hablamos de grafomotricidad-copia cuando escriben una letra, sílaba, palabra... repasándola porque se la dan punteada, y de escritura-copia cuando escriben una letra, sílaba..., copiándola del encerado, de una "muestra", etc. Hay numerosas variantes: trazar (repasándola o copiándola) solo la letra, o sílabas, o palabras, habitualmente dentro de una pauta, repasar unas frases y unir las con el dibujo correspondiente (se busca la

comprensión). La maestra borra cuando el resultado no es aceptable desde el punto de vista de la caligrafía.

DINÁMICA 2. Se pide a los niños que digan palabras que contengan una determinada letra (la que están trabajando, por ejemplo, palabras con *elle*). Se desechan las incorrectas y la maestra escribe en el encerado algunas de las correctas (por ejemplo, *llave, llavero, lluvia, lleno, collar, ballena, anillo*). Incluso se escribe alguna frase. Se pide a un niño o dos que las lean y luego deben copiarlas. Para comprobar que entienden el significado de las palabras o de la frase copiadas, deben hacer un dibujo de cada una o ilustrar la frase. Ejemplo:

—Niño a la maestra: *¿Qué es lleno?* (no sabe cómo dibujarlo)

—Otro niño (contesta antes que la maestra): *Pues yo voy a dibujar un vaso lleno de agua.*

Tipo de tarea	Qué se pide a los niños que hagan	Factores
Dictado	Escribir palabras y/o frases dictadas por la maestra.	Factor I Factor III

DINÁMICA 1. Los niños escriben al dictado (en una hoja preparada al efecto). La maestra dicta cada palabra, hace alguna observación (o instrucción explícita de letras) sobre la misma (por ejemplo: “la primera palabra siempre se escribe con mayúscula”; “papá es muy fácil pero tenéis que poner una rayita sobre la última a, lleva acento”; “llave es con uve, con uve ¿eh?”, “un, fijaos en qué letra digo primero”, “gorro, a ver cómo se escribe gorro”...). Se incluyen palabras que tengan la letra o fonema que están trabajando. Al finalizar el dictado, se manda leer a algún niño lo escrito. La maestra corrige los errores y califica el dictado en la misma hoja (*bien, muy bien, regular...*)

DINÁMICA 2. Los niños escriben al dictado (en una hoja preparada al efecto). Cuando la maestra dicta letras y sílabas, los niños deben hacer el gesto que les han enseñado para cada letra antes de escribirlas. Cuando avanza el conocimiento de los niños y se dictan palabras y frases, ya escriben directamente. Los dictados se recogen para corregirlos sin la presencia de los niños y se califican (*bien, regular...*). Se utiliza el dictado, por tanto, como una evaluación del conocimiento de los niños.

DINÁMICA 3. Los niños completan una ficha del método con palabras o frases que la maestra dicta. Inmediatamente después, y a veces simultáneamente, la maestra escribe en la pizarra las formas correctas.

DINÁMICA 4. Con ayuda de unos dibujos, los niños deben completar por escrito unas frases incompletas. Primero se hace forma oral colectiva, la maestra va pidiendo a varios niños que lean una frase y la completen. A continuación, individualmente, cada niño completa sus frases por escrito. La

maestra corrige los errores (pero no escribe la solución en el encerado; es decir, no copian). El niño escribe pero no elige ni escribir, ni qué escribir.

DINÁMICA 5. A petición de la maestra, los niños escriben en la pizarra palabras o frases que la maestra dicta.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Escritura autónoma	Escribir palabras y/o frases elegidas por los propios niños	Factor II En la dinámica 2, además del factor II, aparecen el I y el III. Y en la dinámica 4, aparecen los factores II y IV (se aprovecha un emergente)

Consideramos que hay *escritura autónoma* cuando los niños eligen qué escribir pero no si quieren o no quieren escribir.

DINÁMICA 1. A petición de la maestra, los niños hacen un dibujo y escriben palabras o frases relacionadas con lo que dibujan. También puede ser que se les pida que escriban un cuento. No se dan instrucciones ni se corrige.

DINÁMICA 2. A petición de la maestra, los niños escriben palabras (se les dice el tema, por ejemplo, animales, pero no la palabra) en la pizarra. Otros niños hacen comentarios y detectan errores que se corrigen. La maestra ayuda cuando encuentran alguna dificultad para escribir, pronunciando lentamente alguno o varios sonidos de la palabra.

DINÁMICA 3. A petición de la maestra, los niños escriben palabras utilizando el ordenador. No hay ninguna instrucción ni se corrigen posibles errores.

DINÁMICA 4. Completar con un dibujo y alguna palabra una invitación para una lectura de poemas que se realizará el Día de la Madre.

<i>Tipo de tarea</i>	<i>Qué se pide a los niños que hagan</i>	<i>Factores</i>
Escritura espontánea	Escribir palabras y/o frases elegidas por los propios niños.	Factor II

Consideramos que hay *escritura espontánea* cuando los niños eligen escribir y qué escribir.

DINÁMICA 1. Los niños hacen un dibujo y, por propia iniciativa, escriben palabras o frases relacionadas con lo que dibujan.

DINÁMICA 2. Por propia iniciativa, los niños escriben palabras y frases en la pizarra.

2. El conocimiento letrado

De todas estas actividades, algunas están destinadas específicamente al *conocimiento letrado*. Entendemos que hay conocimiento letrado, es decir, que se trabaja el nombre y el valor sonoro de las letras cuando:

- La tarea enseña o recuerda cómo se llaman las letras según el abecedario (ejemplo: ¿Cómo se llama esta letra? Ese).
- La tarea enseña o recuerda cómo se pronuncian aisladamente las letras: (ejemplo: ¿Cómo se dice/pronuncia la letra ese? [sssssss]).
- La tarea enseña o recuerda qué grafía se corresponde con cada nombre de la letra (ejemplo: ¿Cómo se escribe la letra ese? s).
- La tarea enseña a hacer corresponder cada grafía con su sonido (ejemplo: ¿Cómo se dice/pronuncia s? [sssssss]).
- La tarea enseña a hacer corresponder cada sonido con su grafía (ejemplo: ¿Cómo se escribe [sssssss]? s)

Todas estas tareas coincidirían, básicamente con lo que hemos llamado “presentación de una letra”. En las cuatro aulas observadas en León van introduciendo cada poco una letra, y básicamente recorren este camino:

- Cada letra se presenta mediante la narración de un cuento o de una historia donde esa letra es la protagonista. Los fonemas, las letras, son elementos que no tienen significado y esa será la manera de darles un sentido.
- Pronunciar el sonido correspondiente a esa letra y asociarlo a un gesto hecho con la mano derecha. La pronunciación del fonema aisladamente sólo la hemos observado en una de las aulas que hemos seguido. Al tiempo que se pronunciaba el fonema, la maestra enseñaba a hacer un gesto con la mano derecha.
- Unir la consonante con las cinco vocales para formar sílabas directas.
- Emplear esas sílabas en palabras.
- Leer y escribir una frase propuesta por la maestra en la que aparezcan letras conocidas. Este último paso no siempre aparece en las aulas observadas.

También consideramos que hay conocimiento letrado en otro tipo de tareas. Así:

- Cuando la tarea enseña a reconocer las características formales de las letras (direccionalidad, lateralidad, tamaño, tipos de trazos que contienen) y a reproducirlas. Coincidiría con el tipo de tareas que hemos llamado escritura (repasando o copiando) en la dinámica 1. La dinámica 2 de este tipo de actividades no deja de lado el significado, al contrario es uno de los objetivos prioritarios.

- Cuando la tarea enseña a codificar, a cifrar, es decir, a hacer corresponder cada sonido con su grafía correspondiente pero ya no aisladamente sino combinado con otros para formar sílabas y palabras. Es, por lo tanto, una tarea de codificación en la que la atención se dirige al significante y apenas se tiene en cuenta el significado. Por ejemplo, el dictado en la dinámica 1, 2, 3 y 5.
- Cuando la tarea enseña a descodificar, a descifrar, es decir, a hacer corresponder cada grafía con su sonido correspondiente pero ya no aisladamente sino combinado con otros para formar sílabas y palabras. Es, por lo tanto, una tarea de descodificación en la que la atención se dirige al significante y apenas se tiene en cuenta el significado. Estaríamos ante una lectura individual, en la dinámica 1, sin preguntas de comprensión.

3. Conclusiones

Para concluir podemos afirmar lo siguiente, en relación a los factores:

1. En las actividades que las maestras consideran de lectura y escritura domina la instrucción explícita de letras y fonemas (Factor I) y hay una constante preocupación por los resultados del aprendizaje (Factor III). Este dominio es absoluto si tenemos en cuenta la *frecuencia* con que aparecen estos tipos de actividades: se podría afirmar, sin caer en la exageración, que todos los días realizan lectura individual y tareas de grafomotricidad o de copiar; dictado, hacen al menos uno por semana; se presenta una letra nueva cada quincena, aproximadamente, pero todos los días se recuerda la letra con la que están y otras que ya conocen, a través de fichas en las que deben copiar, repasar, colorear siguiendo alguna consigna relacionada con la letra, etc.

<i>Tipos de tareas</i>	<i>Factor I</i>	<i>Factor II</i>	<i>Factor III</i>	<i>Factor IV</i>
Presentación de una letra	X		X	
Lectura individual	X		X	
Lectura autónoma		X		
Lectura espontánea		X		
Escritura (repasando o copiando)	X		X	
Dictado	X		X	
Escritura autónoma	X	X	X	X
Escritura espontánea		X		

2. Aquellas tareas en las que está implicado el Factor II aparecen con una frecuencia muchísimo menor. Además, es habitual que, cuando realizan alguna tarea de escritura o de lectura autónoma,

no se muestren tan preocupadas por los resultados de aprendizaje (Factor III), no se hace un seguimiento de esa tarea. Digamos que se les permite hacer escritura autónoma o lectura autónoma cuando ya han acabado todas las tareas que la maestra tenía previstas para ese día. Equivale a un premio o a un “ahora puedes hacer lo que quieras”.

3. Es habitual que el Factor I y el Factor III aparezcan a la vez. La razón está en que las maestras, cuando trabajan cualquier contenido, dan instrucciones explícitas sobre cómo llevar a cabo la tarea y, al finalizar la misma, corrigen niño por niño. Es frecuente que esa corrección, además, lleve una valoración que escriben en la hoja (bien, regular, una cara sonriente o triste...).
4. El factor IV es prácticamente inexistente en estas cuatro aulas.

En cuanto a las dinámicas que las maestras de estas aulas utilizan para enseñar a leer y a escribir, se observa lo siguiente:

- Al comienzo de curso, se tienen ya decididos los contenidos de lectura y escritura que se van a desarrollar.
- Muy relacionada con la anterior, programan esos contenidos y proponen tareas, guiándose fundamentalmente por los libros de texto. Es una manera de sentirse seguro porque se trabaja con un material en el que se ofrecen, de forma pautada y jerarquizada, los contenidos que se deben trabajar. Además los padres y los propios niños pueden comprobar lo que han trabajado revisando las fichas que han hecho.
- Prácticamente todos los días, se destina un tiempo específico para desarrollar tareas de lectura y escritura. Se podría generalizar más y afirmar que la actividad del aula se desarrolla con un mismo patrón todos los días.
- Durante ese tiempo específico, no se permite a los niños que se dispersen hablando de sus experiencias personales. En general, no se permite que se hagan aportaciones fuera de lo que se habla o trabaja.
- Se recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y a escribir. Cada poco se presenta una letra y deben memorizarla. De esta manera, evaluar si los niños conocen las letras que se les han enseñado es una tarea bastante fácil.
- Lo habitual es que la tarea que se les encomienda se resuelva en primer lugar de forma oral colectiva. Por eso, algunas veces es difícil decidir si, en una tarea, hay lectura individual (porque la maestra invita a un niño a que lea en voz alta para todos) o lectura autónoma (porque cuando los niños se ponen a trabajar individualmente necesitan leer –esto es, descodificar y comprender– para saber si deben rodear, colorear, qué escribir..., en definitiva, aplicar la consigna que se les ha dado). Creemos que hay dos ra-

zonas fundamentales para utilizar esta dinámica de resolver la actividad de forma colectiva: una sería la preocupación que se tiene por los resultados del aprendizaje (y que ya hemos puesto de manifiesto al hablar del Factor III); la otra sería integrar y obtener un rendimiento normal de los niños más perezosos, despistados, con menos capacidad. Es decir, se trataría de lograr ritmos de trabajo semejantes, porque si las tareas se plantearan de forma totalmente autónoma, habría niños que acabarían rápidamente y otros que emplearían mucho más tiempo. Así y todo, esto sucede, pero se intenta que esas diferencias se acorten. Cuando se pretende comprobar los resultados del aprendizaje de un individuo, como en el caso de la lectura en la mesa de la maestra o en el dictado, evidentemente desaparece esa parte colectiva.

- Para observar el progreso en el aprendizaje de la lectura se fijan, sobre todo, en si leen con exactitud y velocidad (o ritmo) adecuadas; para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fijan, sobre todo en si hacen buena o mala letra. Se observa y se valora el producto final, pero no el proceso que ha llevado a ese producto.
- Hay un control constante del orden: se llama la atención a los que no atienden, a los que hablan, se felicita a los que consiguen buenos resultados y, además, se les pone de modelos.
- Se persigue que trabajen en silencio y que no se copien unos a otros.
- Para leer, se señala cada letra o cada sílaba con el dedo y se pronuncia el sonido. Si no es correcto, la maestra lo pronuncia alargándolo y el niño lo repite.
- Para escribir son mucho más habituales las tareas de repasar, copiar y de dictado, que las de producir palabras o un texto pequeño.
- Se presta ayuda individual a los niños sin que lo pidan, especialmente a aquellos niños que necesitan emplear más tiempo para realizar la tarea.

El uso frecuente de actividades instruccionales explícitas, la preocupación frecuente por los productos del aprendizaje, junto con la escasa frecuencia de actividades de escritura autónoma y más escaso aún uso de emergentes, nos lleva a afirmar que nos encontramos, en los cuatro casos de León, con prácticas que hemos llamado de tipo instruccional.³ El proyecto APILE aún no ha acabado y la pregunta clave se sigue manteniendo: ¿qué interacción se establece entre este tipo de prácticas y los conocimientos que los niños traen consigo? Suponemos que la tercera fase de nuestro proyecto nos permitirá explorar la interacción entre estos dos factores –prácticas docentes de los tres tipos establecidos y grado de

³ León es una provincia en la que dominan las prácticas instruccionales (como se ve en el gráfico 1): prácticamente un 60% del profesorado encuestado utilizaría este tipo de prácticas.

conocimiento previo del alumnado– para identificar las condiciones más idóneas para un buen aprendizaje de la lectura y la escritura en sus momentos iniciales.

BIBLIOGRAFÍA

- Applebee, A. N. (2000). Alternative Models of Writing Development. En R. Indrisano y J.R. Squire (Eds.) *Writing: Research/Theory/Practice*. Newark, DE: International Reading Association
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. CIDE, MEC
- Defior, S. y Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18 (pp. 81-98).
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Pontecorvo, C. y Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in childe'ns writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (pp. 371-84)
- Teberosky, A. y Solé (1999). *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya
- Tolchinsky Landsmann, L. (1988). Form and meaning in the development of written representation. *European Journal of Educational Psychology*, 3 (pp. 385-98)
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. NJ: Lawrence Erlbaum
- Wells, G. (2000). From Action to Writing: Modes of Representing and Knowing. En J.W. Astington, *Minds in the Making*. Oxford: Blackwell.

