

Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas
María Teresa Llamazares Prieto
Universidad de Valladolid

El objetivo del presente trabajo es mostrar cómo la preocupación por los resultados del aprendizaje determina una buena parte de las interacciones que se producen cuando, para la enseñanza de la lectura y la escritura, los docentes recurren a prácticas instruccionales. Se reflexiona, asimismo, sobre si el nivel de conocimientos iniciales de los niños influye a la hora de interactuar con el docente y con sus compañeros y cuando evalúan su propio aprendizaje.

Palabras clave: lectura y escritura, resultados del aprendizaje, interacciones, conocimientos iniciales.

The purpose of this paper was to show the effect of the concern about the learning outcomes on many interactions which take place when teachers use instructional practices for teaching how to write and read. In addition, the relationship between the children's initial knowledge, their interaction with the teacher and the classmates and their assessment of their own learning is analyzed.

Key words: reading and writing, learning outcomes, interactions, initial knowledge.

Le but de ce travail est de montrer à quel point la préoccupation pour les résultats de l'apprentissage détermine une grande partie des interactions qui ont lieu quand les enseignants ont recours, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, aux pratiques liées à l'instruction. Notre réflexion porte aussi sur le fait de savoir si le niveau des connaissances initiales des enfants influe au moment d'interagir avec

l'enseignant et leurs camarades et lorsqu'ils évaluent leur propre apprentissage.

Mots clé: *lecture et écriture, résultats de l'apprentissage, interactions, connaissances initiales.*

Introducción

En este artículo se presentan parte de los resultados del trabajo de análisis realizado dentro del proyecto de investigación SEJ2006-0592 titulado "Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita".¹

El objetivo general de dicho proyecto es determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento que los niños traen consigo al inicio de la escolaridad, las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este objetivo se ha ido desarrollando en tres fases.

En la primera nos centramos en identificar las prácticas docentes que encontramos en nuestro entorno. Para ello recogimos información sistemática y fiable sobre la diversidad de prácticas vigentes en diferentes regiones geográficas de España con el fin de obtener una caracterización detallada de los *tipos de prácticas* en la enseñanza de la lectura y la escritura.²

En la *segunda fase*, que comenzó en septiembre de 2007 y finalizó en junio de 2008, se exploró el conocimiento que los niños traen consigo al comenzar el último año de Educación Infantil (5 años) y se hizo un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de 160 niños seleccionados por su diferente nivel de conocimiento inicial y pertenecientes a aulas con diferentes tipos de prácticas docentes.

En la *tercera fase* (curso 2008-09), continuamos el seguimiento de los niños seleccionados, entonces cursando el primer curso de Educación Primaria, para profundizar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje durante el comienzo de esta etapa.

El objetivo del presente trabajo es mostrar, mediante las interacciones de un subgrupo de 30 niños observados en cuatro aulas de la ciudad de León, cómo la preocupación por los productos del aprendizaje es uno de los factores que caracterizan uno de los cuatro tipos de prácticas establecidos durante la primera fase de nuestro proyecto: las prácticas instruccionales.

¹ Equipo de investigación APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita): Investigadora principal: Liliانا Tolchinsky (Universitat de Barcelona). Investigadores: Montserrat Fons, Carmen Buisan, Celia Alba (Universitat de Barcelona); Carmen G. Landa, Pilar Fernández, Teresa Chamorro, Isabel G. Parejo (Universidad Complutense de Madrid); Teresa Llamazares, M. Dolores Alonso-Cortés (Universidad de León); Catalina Barragán, M. del Mar Medina (Universidad de Almería); Lino Barrio (Universidad de Valladolid); Montserrat Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona); Mariam Bilbatua, Goretti Orbea (Mondragón Unibertsitatea); Isabel Ríos (Universitat Jaume I); Paulina Ribera, Isabel Gallardo (Universitat de València); X.A. González Riaño, Loreto Díaz (Universidad de Oviedo); Susana Sánchez (Universidad de Cantabria).

² Los resultados de esta primera fase se resumen en varias publicaciones en estos momentos en prensa como, por ejemplo, González Riaño, X, Buisán, C. y Sánchez, S: "Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*.

Tipos de prácticas docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura

Cuestionario: diseño y muestra

El instrumento utilizado para recoger información acerca de las prácticas vigentes en el aula fue un cuestionario único para todos los puntos geográficos participantes en el estudio³.

A partir de propuestas de diferentes estudios consultados y del trabajo del equipo asumimos que las prácticas docentes que pretendíamos estudiar se diferenciarían en torno a *cuatro dimensiones*:

1. La ***dinámica de aula***, incluyendo aquí la organización de espacios y tiempos, los materiales impresos y textos disponibles, los agrupamientos para el trabajo de aula.
2. El aprovechamiento del ***aprendizaje ocasional***, en referencia a la utilización de situaciones inesperadas que se dan en el aula para enseñar vocabulario o realizar actividades de lectura y escritura.
3. Las ***actividades instruccionales*** para el reconocimiento de letras, la enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido, análisis explícito de los sonidos de una palabra.
4. La consideración de los ***resultados o productos del aprendizaje***, como el énfasis en la decodificación correcta, en la buena letra o en los errores de ortografía como indicadores de un aprendizaje efectivo.

Estas cuatro dimensiones sirvieron para redactar las preguntas del cuestionario el cual consta de 30 ítems que debían ser respondidos según una escala de seis puntos que refleja el orden de frecuencia con la cual se realiza determinada práctica. Ejemplares de dicho cuestionarios fueron distribuidos en colegios públicos, concertados y privados y, de ellos, se recogieron 2284 aunque la muestra final quedó en 2250 casos válidos. 1193 los docentes que los completaron eran maestros de Educación Infantil y los otros 1057 lo eran de primer curso de Educación Primaria.

Caracterización de los participantes

La mayoría de los docentes entrevistados fueron mujeres entre 40 y 50 años.

Las respuestas que llegaron de centros públicos fueron mayoritarias respecto a las de otro tipo de centro.

³ El cuestionario diseñado por el equipo de investigación APILE se describe en Alba, C., Tolchinsky, L. y Buisán, C. (2008): "Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure" *La Recerca*. Publicación electrónica del ICE, Universitat de Barcelona.

La mayoría de los maestros que respondieron al cuestionario tiene como formación magisterio (80%) y más de 6 años de antigüedad (46%).

La mayoría de quienes respondieron el cuestionario han participado en cursos de formación relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura en los últimos cinco años. La mayoría declara seguir *métodos mixtos*.

La mayoría de los que participaron en actividades de formación se declaran seguidores de métodos mixtos o globales, en cambio los que se declaran seguidores de métodos fónicos o silábicos han participado mucho menos en actividades de formación.

Tipos de prácticas

La mayoría de los docentes que cumplimentaron el cuestionario contestaron a todas las preguntas (excepto cuatro de ellas, el resto obtuvo más de un 99% de respuesta) y en prácticamente todos los cuestionarios hubo unanimidad respecto a las siguientes cuestiones: hay una marcada tendencia a dedicar tiempo específico para la enseñanza de la lectura y la escritura; al mismo tiempo se valora la autonomía en la escritura; hay un marcado rechazo por la enseñanza explícita de las correspondencias letra-sonido.

El análisis estadístico de las respuestas obtenidas con los cuestionarios nos ha permitido concluir que hay cuatro factores que diferencian las prácticas de los docentes en lo que respecta a la enseñanza de la lengua escrita:

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: *Factor III* (Preocupación por los productos de aprendizaje).
4. El recurso a materiales de diverso tipo y el aprovechamiento las situaciones que surgen en el aula: *Factor IV* (Uso de emergentes).

Asimismo, la mayor o menor frecuencia con que se manifiestan esos factores determina la existencia de tres grandes tipos de prácticas que hemos denominado *prácticas multidimensionales*, *prácticas situacionales* y *prácticas instruccionales*.

	<i>Prácticas situacionales</i>	<i>Prácticas multidimensionales</i>	<i>Prácticas instruccionales</i>
<i>Instrucción explícita</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
<i>Escritura autónoma</i>	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
<i>Preocupación por los resultados de aprendizaje</i>	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
<i>Uso de emergentes</i>	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente

Estos tipos de prácticas no se califican en ningún momento de forma positiva o negativa, ni de ellos se extraen conclusiones a priori. Tan sólo nos sirven para establecer las diferentes maneras en que se enfoca la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en las aulas estudiadas. Se trataba de establecer unos marcos para profundizar en el conocimiento de las relaciones que en las aulas se dan entre lo que saben los niños, las estrategias docentes y las tendencias metodológicas, lo cual, como dijimos al comienzo de este artículo, constituye el objetivo general de nuestro proyecto.

PRÁCTICAS SITUACIONALES

El 37.06% de la muestra (778 sujetos) forma parte de este tipo. En él se agrupan las prácticas que se centran en la escritura autónoma y en el aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula y que se ocupan menos de la instrucción explícita y de los productos de aprendizaje. El docente cercano a las prácticas situacionales frecuentemente organiza sus actividades de lectura y escritura en pequeños grupos; utiliza las situaciones que emergen en clase para trabajar la lectura y la escritura; programa junto con otros maestros de otros niveles; decide qué vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que le relatan los niños; evalúa el progreso observando cómo los niños escriben autónomamente textos breves; utiliza una diversidad de material impreso en su clase y estimula a sus alumnos a escribir las palabras que necesitan aunque todavía no se les hayan enseñado las letras de esa palabra.

PRÁCTICAS INSTRUCCIONALES

El 33.87% de la población estudiada (711 sujetos) se ubica en este tipo, el cual se caracteriza por un uso frecuente de actividades instruccionales explícitas, una preocupación frecuente por los productos del aprendizaje, poca frecuencia de actividades de escritura autónoma y aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula. El docente que prefiere este tipo de prácticas propone con frecuencia actividades para aumentar la velocidad lectora; observa si los niños hacen buena o mala letra; observa la velocidad y ritmo en la lectura y se guía por los libros de texto para programar las tareas.

PRÁCTICAS MULTIDIMENSIONALES

Finalmente, otro tercer grupo de maestros –29.06%, 610 sujetos del total– se muestra partidario de combinar los dos tipos de prácticas antes descritas.

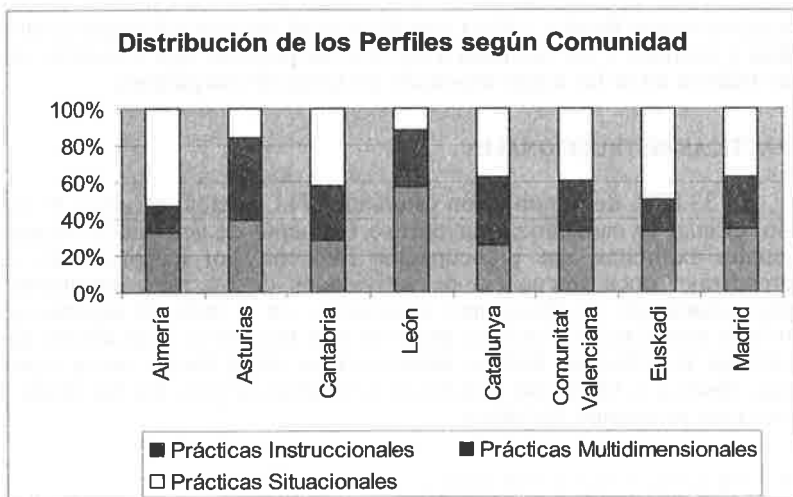
RELACION DE LOS TIPOS CON LAS VARIABLES INDIVIDUALES

El tipo de *prácticas situacionales* es mucho más común en E. Infantil (5 años) que en primer curso de E. Primaria, mientras que las *prácticas instruccionales* son menos populares en E. Infantil que en E. Primaria. Los docentes que se autodefinen como seguidores de un método fónico y/o silábico prefieren las *prácticas instruccionales*, mientras que los que dicen utilizar métodos globales, constructivistas u otros métodos prefieren las *prácticas situacionales*. Aquellos que se autodefinen como seguidores de métodos mixtos presentan una distribución más equilibrada de perfiles de prácticas.

En cuanto a la distribución por ámbito, observamos que las *prácticas instruccionales* aparecen con mayor frecuencia en los pueblos que en cercanías de ciudad o ciudad.

Por otra parte, las *prácticas instruccionales* se mantienen igual en las distintas franjas de edad. En cambio, las *prácticas situacionales* son más frecuentes en los maestros de entre 40 y 50 años, que es la franja mayoritaria en la población docente estudiada.

Finalmente, en el siguiente gráfico se muestra cómo se distribuyen estos tipos de prácticas en los distintos puntos geográficos (provincias o Comunidades Autónomas) en los que hemos trabajado:



León es una provincia con escasísima presencia de prácticas de tipo situacional y en la que dominan, claramente, las prácticas instruccionales. Como se ve en el gráfico, prácticamente un 60% del profesorado utilizaría este tipo de prácticas.

Formas de interacción derivadas de la preocupación por los productos del aprendizaje

Durante las fases II y III de nuestro proyecto de investigación, en León se ha hecho un seguimiento de 30 niños repartidos en 4 aulas, dos de ellas en sendos colegios públicos; las otras dos, en sendos colegios concertados. Una entrevista de casi una hora de duración durante la que las propias maestras explicaban sus formas de actuar en el aula y una observación general realizada en octubre de 2007, permitieron a las investigadoras establecer que las prácticas utilizadas por las maestras de los niños observados eran, en los cuatro casos, prácticas instruccionales. Son maestras que recurren frecuentemente a la instrucción explícita del código (Factor I) y que se muestran altamente preocupadas por los productos del aprendizaje (Factor III) y ello, lógicamente, determina la forma en que interaccionan con los niños, la forma en que los niños interaccionan con ellas y la manera que los niños tienen de interaccionar entre sí. Nuestro propósito en las líneas que siguen es mostrar, con un poco más de detalle, cómo⁴.

La maestra controla los productos del aprendizaje

Un buen número de las interacciones maestra-niño observadas son interacciones de control. Como ya se ha dicho, todas las maestras con las que hemos trabajado coinciden en mostrarse muy preocupadas por que el aprendizaje se lleve a cabo al ritmo marcado y con corrección si bien cada una de ellas intervenía en diferente medida y de distinta forma.

MA⁵ refleja mucha preocupación por la calidad de los productos del aprendizaje. Se observan intervenciones de control tanto con los niños con un nivel inicial de conocimientos más alto (a partir de ahora NNICA) como con los niños con un nivel inicial de conocimientos más bajo (a partir de ahora NNICB)⁶ y en todos los casos es ella la que proporciona la

⁴ Por cuestiones de espacio, en este trabajo nos detenemos a analizar las formas de interacción derivadas de la preocupación por los productos del aprendizaje mientras que, en otro trabajo, próximamente publicado en las Actas del Ier Congreso Internacional sobre Interacción y Enseñanza de Lenguas, nos centramos en las formas de interacción derivadas del recurso frecuente a la instrucción explícita de las características del código (Factor I).

⁵ Para respetar la privacidad de las maestras que han colaborado con nosotras, nos referimos a ellas como MA, MB, MC y MD. Aunque ocultas ahora tras estas frías letras, ellas saben que sin su ayuda nuestra investigación no hubiera sido posible y que les agradecemos muchísimo no sólo que nos hayan facilitado entrar sus aulas sino, sobre todo, lo que de ellas hemos aprendido.

⁶ Recordamos que, antes de iniciar las observaciones en el aula, llevamos a cabo una exploración de los conocimientos que sobre la escritura y la lectura cada uno de los niños tenía, previos a la instrucción formal. Todos los niños de las cuatro aulas realizaron una serie de tareas destinadas a evaluar diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que se han demostrado altamente relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las respuestas que los niños proporcionaron se plasmaron en un protocolo diseñado por el equipo de investigación, con el fin de utilizar unos parámetros comunes. Se agrupó el conocimiento infantil en un conjunto de saberes relevantes

solución. Cuando los niños están trabajando solos en las mesas, suele circular por la clase y si, detecta algún error, unas veces se lo señala al niño para que sea éste el que lo corrija; otras veces es ella la que borra y escribe lo correcto; y otras veces les coge la mano para ayudarles a trazar las letras.

MB también interacciona constantemente para controlar el éxito del aprendizaje, dirigiéndose tanto a los niños con un nivel inicial de conocimientos más bajo como a los niños con un nivel inicial de conocimientos más alto. No da siempre las respuestas y se observan varias ocasiones en las que, si no saben contestar, les da tiempo para que lo piensen y vuelve con ellos tras trabajar con algún compañero:

Tarea: *Como es lunes, los niños, sentados en la alfombra, cuentan lo que han hecho el fin de semana, cuando les indica MB. Deben acabar su relato con la frase: "Este fin de semana he aprendido una palabra con ll". Deben decir la palabra y hacer una frase con ella.*

M: Este fin de semana he aprendido una palabra con ll. *Pollito*

MB: ¿Y? ¿Qué diríamos?

[M no dice nada, se queda pensando un buen rato]

MB: M no se acuerda. Dejamos a M que piense.

[Después de preguntar a otros niños, vuelve a dirigirse a M]

MB: M, ¿ya has pensado la frase?

Mi: El pollito nace del huevo.

Ella en concreto se muestra especialmente preocupada por dos cosas:

1. Por que los niños lean con fluidez, de ahí que se observen numerosas intervenciones en las que, tras una primera lectura, les pide que lo lean todo seguido.
2. Por que los niños demuestren que han comprendido lo leído, de ahí que se observen muchas intervenciones con preguntas acerca del sentido de la lectura:

Tarea: *MB le pide que lea las instrucciones de una ficha.*

MB: Lee V.

V: -Ro-de-ar-los-ni-ños-que-lle-van-dis-fra-ces-con [MB ayuda]-fe-ci-o-nados-con-na-ma-te-ri-al-re-si-cla [MB ayuda]-do.

MB: Muy bien, V. Oye, ¿se lo leemos otra vez que lo has hecho muy bien?

[V lo vuelve a leer, ahora mejor y con menos ayuda]

MB: ¿Qué es lo que has leído?

V: Todo no lo sé

para el aprendizaje de la lectura y la escritura (conocimiento de las letras, vocabulario, conocimiento morfológico y metafonológico), una vez analizados esos protocolos con un programa estadístico bastante complejo que tiene en cuenta variables de todo tipo, se seleccionaron, en cada aula, tres o cuatro niños que presentaban el mayor nivel de conocimiento inicial (NNICA) y otros tres o cuatro (NNICB) que presentaban el menor nivel de conocimiento inicial. De estos 6/8 niños de cada grupo es de quienes hemos hecho un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje.

MC, por su parte, muestra una atención ligeramente mayor hacia los niños con un nivel inicial de conocimientos más bajos. Es una maestra que propone más tareas de escritura autónoma pero las interacciones muestran que su preocupación por la corrección de los productos y el control que ejerce sobre el proceso de escritura restan autonomía a los niños. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando A sale a la pizarra para escribir un nombre de una hortaliza que él mismo ha elegido: el niño parece estar aún en la fase de escrituras silábicas (escribe *oat* por *tomate*) pero MC pasa por alto este hecho y comienza a hacerle preguntas con el fin de que corrija sus escrituras para pasar enseguida a escribir ella misma la palabra cuando ve que el niño no sabe responder. Si intenta guiar a los niños en la búsqueda autónoma de soluciones pero en las interacciones recogidas se observa que les dirige siempre hacia el conocimiento letrado con preguntas como *¿qué falta?*, *¿cuál es la primera letra?*, *¿por qué empieza...?*.

MD, finalmente, no se muestra tan preocupada por que los resultados del aprendizaje de los niños con un nivel inicial de conocimientos alto sea correcto como por que los resultados de los niños con un nivel inicial de conocimientos más bajo no sean mucho peores. En su grupo hay tres niños con especiales dificultades, los tres observados, y muchas de sus interacciones de control y ayuda están protagonizadas por ellos. Como MC, tiende a dar soluciones a los niños en vez de guiarles en la búsqueda de respuestas. Como MB, el control que ejerce sobre el proceso de escritura de los niños es tan intenso que tareas que en principio requieren autonomía por parte de los niños, por ejemplo, los dictados, se convierten en tareas de escritura supervisada y/o copia. Ese control, sin embargo, se relaja totalmente en las tareas de escritura autónoma y espontánea durante las que apenas interviene.

Los niños controlan el aprendizaje de los demás

Ahora bien, en las aulas en las que hemos realizado las observaciones, no son las maestras las únicas preocupadas por la corrección de los resultados del aprendizaje. Esta preocupación también la experimentan los propios niños, no sólo respecto a los resultados de los demás sino respecto a su propio progreso.

Así, el control que los niños ejercen sobre el aprendizaje de sus compañeros determina que, dentro de las interacciones que se producen entre ellos, sean bastante frecuentes las interacciones de ayuda, de corrección y de valoración. Si analizamos los datos reunidos, se pueden establecer relaciones entre estos tipos de interacciones y el tipo de tareas y entre estos tipos de interacciones y el nivel inicial de conocimientos de los niños:

1. Los NNICA se muestran más preocupados que los NNICB por el aprendizaje de los compañeros y por la corrección de las pro-

- ducciones de éstos y, por lo tanto, participan más en este tipo de interacciones.
2. Hemos observado varias ocasiones en las que interaccionan con los otros niños para ayudarles en la realización de las tareas; algunas ocasiones en las que se dirigen a ellos para corregir sus fallos o amonestarles si no lo están haciendo bien y dos ocasiones en las que realizan una valoración del progreso de otro niño: en un caso, J le dice a un compañero *Vas mejorando pero la a no te sale* y, en otro, N se percató de un error en la ficha de uno de sus compañeros y, extrañada, se lo comenta a la observadora.
 3. El número de NNICB que interacciona con sus iguales por estas razones es menor. Dos de esos NNICB, además, son niños que abordan las tareas de lectura y escritura sin ninguna dificultad.

Pensamos que estas tres tendencias se explican porque ayudar, corregir y valorar son comportamientos que requieren saber aplicar lo aprendido sobre lectura y escritura y ser consciente de los objetivos que deben cumplir y esto parece más lógico que lo puedan hacer los NNICA: al comienzo del curso ya tenían acumulados parte de los conocimientos que otros niños van a tener que adquirir y pueden dedicar más tiempo a aplicarlos y a reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

4. Las tareas de lectura individual y de lectura y escritura autónomas son los tipos de tareas en las que tanto los NNICA como los NNICB más interaccionan con sus iguales para ayudarles, corregirles o valorarles. También se recogen varios ejemplos de este tipo de interacciones durante la realización de dictados. El hecho de que sean más frecuentes en este tipo de tareas se debe, en nuestra opinión, a que, más libres que de costumbre, los NNICB se sienten más perdidos y los NNICA ven la oportunidad de utilizar lo que saben. El hecho de que aparezcan en las tareas de lectura individual creemos que tiene dos motivos: cuando esa lectura individual es en voz alta los fallos se hacen visibles y los niños asumen el papel de la maestra que controla y corrige y cuando es en voz baja es habitual que alguno de los niños pierda el hilo de la lectura y los NNICA, que lo mantienen mejor, les ayudan a retomarlo.

Los niños controlan su propio aprendizaje

Finalmente, creemos que la preocupación que algunos de los niños observados sienten por los productos de su propio aprendizaje es causa de la presencia frecuente de los siguientes tipos de comportamientos: autocorregirse, pedir ayuda, autovalorarse, pedir valoración, aprovechar las correcciones que la maestra hace a otros niños y cotejar con el trabajo de los demás.

Si de nuevo los ponemos en relación con el nivel inicial de conocimientos, con el tipo de tarea y con el tipo de interacción, podemos obtener las siguientes conclusiones:

- El número de NNICA y el número de NNICB que, durante las sesiones observadas, demuestran que están preocupados por su propio aprendizaje de la lectura y la escritura o por los productos de éste es muy similar: 10 en el primer caso; 11 en el caso de los NNICB. El control del propio aprendizaje es, a nuestro modo de ver, un comportamiento que no requiere poner en marcha tantos conocimientos como el control del aprendizaje y los productos de los demás y ello explicaría que no sea, en general, un comportamiento diferencial entre NNICA y NNICB.
- Aunque puntuales, y por lo tanto, no indicadores de tendencias, hay dos comportamientos de los observados que parecen estar relacionados con el nivel inicial de conocimientos de los niños:
 - J, que partía de un nivel inicial de conocimientos bajo, es el único niño que durante las sesiones observadas pide una valoración: cuando la maestra le dice a una niña que está leyendo a su lado que va bien él le pregunta *¿y yo?* Aunque pertenece a un grupo que tuvo unos muy buenos resultados generales durante la evaluación inicial, es un niño que se sabe menos eficaz que muchos de sus compañeros y necesita que la maestra le refuerce.
 - M y SL son las únicas niñas que saben aprovechar en su propio beneficio las correcciones que la maestra hace a otros niños. Es un comportamiento que implica saber obtener un feedback no directo y parece más lógico que lo puedan hacer NNICA como ellas.
- Los tipos de tareas en los que más veces se ha observado este control del propio aprendizaje son los dictados y las tareas de escritura autónoma. Más concretamente:
 - La autocorrección, la autovaloración y la petición de ayuda son comportamientos que hemos observado, sobre todo, en las tareas de escritura autónoma.
 - Cotejar el propio trabajo con el trabajo de los demás es, cambio, un comportamiento frecuente en los dictados.

De nuevo, pensamos que la razón puede ser que, sin la supervisión directa de la maestra y sin la guía del libro de texto, ellos tienen que poner más de sí mismos y, por eso, también le dan gran importancia a saber hacerlo o no: así, por ejemplo, J dice *He puesto ya la fecha y sin mirar*; D, cuando la observadora le pregunta por qué ha escrito un seis, le responde que *porque no me sale la be*; y S, a la hora de ponerse a escribir una adivinanza en la pizarra, señala *No sabemos escribirlo*.

- Por lo que respecta a las formas de interacción, hemos observado que, salvo cuando se trata de cotejar el propio trabajo con el trabajo de los demás, el control del propio aprendizaje implica en muchas ocasiones interacción con la maestra porque la quieren hacer partícipe de sus progresos o dificultades.

BIBLIOGRAFÍA

- Applebee, A. N. (2000). Alternative Models of Writing Development. En Indrisano, R & J. R. Squire (eds.) *Writing: Research/Theory/Practice*. Newark, DE: International Reading Association
- Camps, A. & Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. CIDE, MEC
- Defior, S. & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18 (pp. 81-98)
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (pp. 371-84)
- Teberosky, A. & 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