

Tareas de escritura autónoma y aprendizaje inicial de la lengua escrita: entre la palabra, el texto y la comunidad de prácticas¹

Isabel García Parejo y Pilar Fernández | Universidad Complutense de Madrid

Las tareas de escritura autónoma suelen formar parte, en mayor o menor medida, de las prácticas letradas de las comunidades educativas que tienen como objetivo iniciar a los alumnos entre los 5 y los 6 años en el uso de la comunicación a través de la lengua escrita. El análisis de estas tareas dentro de diferentes contextos nos permite indagar, por un lado, sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en estas aulas y las oportunidades de aprendizaje que de ellas se puedan derivar para favorecer el desarrollo de la comunicación escrita y, por otro, sobre el concepto de escritura y de alfabetización en general. A través de estas tareas, los alumnos aprenden a identificar los diferentes contextos en que se producen diferentes actividades de escritura características de la comunidad académica, aprenden a reconocer y a usar las reglas que gobiernan dichas actividades, así como a posicionarse adoptando un papel determinado dentro de ellas.

Palabras clave: *escritura autónoma, alfabetización inicial, prácticas letradas, comunidad de prácticas.*

Autonomous writing assignments are usually part of literacy practices in educational communities that aim to introduce pupils aged between 5 and 6 to the use of communication through written language (cf. Project APILE SEJ2006-05292). Study of these tasks in different contexts leads us to analyse the teaching strategies used in these classrooms and the learning opportunities derived from them, specifically those that favour the development of written communication and the concept of writing and literacy in general. Through these tasks, students learn to identify the different contexts in which writing activities are produced in these communities. They also learn to recognise and to use the rules that govern such activities, as well as to adopt a position or role within them (cf. Street 1984; Barton 1994; Gee 1990).

Key words: *autonomous writing, early literacy, literacy practices, community of practice.*

1. Este artículo forma parte del proyecto de investigación EDU2009-10321.

Les tâches d'écriture autonome font généralement partie des pratiques lettrées des communautés éducatives qui ont pour but d'initier les élèves entre 5 et 6 ans à l'utilisation de la communication à travers la langue écrite (cf. Projet de recherche APILE SEJ2006-05292). L'étude de ces tâches dans différents contextes nous permet d'analyser, d'une part, les stratégies d'enseignement utilisées en classe ainsi que les opportunités d'apprentissage qui puissent favoriser de manière spécifique le développement de la communication écrite et d'autre part, le concept d'écriture et d'alphabétisation en général. À travers ces tâches, les élèves peuvent apprendre à identifier les différents contextes dans lesquels se produisent les activités d'écriture caractéristiques de la communauté académique, à reconnaître et à utiliser les règles qui régissent ces dernières, ainsi qu'à se situer en y adoptant un rôle déterminé (cf. Street 1984; Barton 1994; Gee 1990).

Mots-clés : *écriture autonome, alphabétisation précoce, pratiques lettrées, communauté de pratiques.*

1. Introducción

Las tareas de escritura autónoma han sido definidas dentro del proyecto de investigación APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita) como aquellas tareas en las que los alumnos, tras una propuesta realizada por el docente, tienen como objetivo final reproducir algún elemento escrito, esto es, parte de una palabra, una palabra completa, un grupo de palabras o un texto, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Los niños durante la asamblea, sentados en el suelo, están repasando y ampliando sus vocabulario sobre comidas típicas de Navidad.

MAESTRA: ¿Quién sabe escribir la palabra «turrón»?

(Algunos niños levantan la mano y la maestra pide a N1 que salga.)

N1: <turrón>

MAESTRA: Está casi bien. Fíjate, turrÓÓÓN.

N1: *(Escribe el acento sobre la letra <o>.)*

8F1_G4.11 (Infantil 5 años, 14-12-07)²

En este artículo nos centramos en un aspecto del análisis etnográfico realizado dentro del proyecto de investigación APILE, cuyo objetivo general ha sido determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento que los niños traen consigo, las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela y el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura.³ Entendemos que un análisis a nivel microetnográfico puede contribuir a comprender las dinámicas que entran en juego en el desarrollo de la construcción de las identidades letradas, sobre todo de

2. Los nombres de los niños, así como de los colegios, han sido modificados para respetar su identidad. Desde aquí queremos dar las gracias a las familias y a las maestras que han colaborado con nosotros estos años y que han dado su autorización para hacer el seguimiento de sus hijos y de sus aulas. Las convenciones utilizadas para la transcripción siguen las utilizadas por Briz (1998: 14), y añaden otras específicas: <TEXTO>, cualquier texto escrito; <T>, cita de las letras. Por ejemplo, señala la letra <T>; [], cita de sonidos y sílabas. Por ejemplo, «estamos dando la [bru]». Cada fragmento queda identificado siguiendo los criterios establecidos en el equipo de investigación: 8, Comunidad de Madrid; F1, número del aula de un centro estudiado; G4.11, tipo de observación y número (en este caso, observación general 4), seguido del número de la tarea (en este caso, la 11). Entre paréntesis aparece el curso y la fecha exacta de la observación realizada.

3. El proyecto APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita), SEJ2006-05292, ha sido coordinado por Lilianna Tolchinsky (UAB). Para más detalles de esta investigación véase, en los números de la revista *Lenguaje y Textos* 29 y 30, Alonso-Cortés y Llamazares (2009) y Llamazares y Alonso-Cortés (2009).

aquellas que tienen que ver con la participación de los sujetos en las prácticas de aula relacionadas con el aprendizaje de conocimientos sobre el lenguaje escrito que pasan, necesariamente, por el uso del lenguaje y la interacción orales. La observación de estas prácticas letradas nos ayuda a comprender, en definitiva, cómo la participación de los alumnos en ellas afecta a su forma de actuar y de ser como escritores y como lectores.

En este artículo adoptaremos una perspectiva sociocultural para aproximarnos al estudio de las prácticas de lectura y escritura que se producen en tres aulas de la Comunidad de Madrid (dos de educación infantil 5 años y una de primero de educación primaria). Desde esta perspectiva, nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de aprendizaje favorecen las tareas de escritura autónoma?
2. ¿Es diferente según el perfil de la práctica docente en el que se desarrolla dicha tarea?
3. ¿Cómo contribuyen las tareas de escritura autónoma a la construcción de la identidad letrada de los sujetos?
4. ¿Influye la participación en este tipo de tareas en la exclusión o no exclusión de los sujetos en diferentes redes sociales, como por ejemplo las que se generan en la escuela?

2. El estudio sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita

Como hemos señalado anteriormente, el objetivo del proyecto APILE era determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento que los niños traen consigo, las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela y el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura. Para ello se diseñó una investigación en dos fases, una primera de carácter más descriptivo, cuyo objetivo era determinar los perfiles de

prácticas docentes en las aulas de infantil 5 años y primero de primaria. Para ello se utilizaron métodos cuantitativos, elaborando un cuestionario que contestaron 2250 profesores (González, Buisán y Sánchez, 2009). El análisis factorial determinó cuatro factores o dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes:

- Factor 1: instrucción explícita del código.
- Factor 2: escritura autónoma.
- Factor 3: productos de aprendizaje.
- Factor 4: uso de emergentes.

El análisis de conglomerados de estos factores permitió identificar tres perfiles de prácticas docentes: instruccionales, situacionales y multidimensionales. Las prácticas instruccionales se caracterizan por una mayor frecuencia de los factores 1 y 3; las situacionales se caracterizan por una mayor frecuencia de los factores 2 y 4, y las multidimensionales presentan frecuencia elevada de todos los factores.

Una segunda fase del proyecto tuvo como objetivo la comprobación de la contribución de los conocimientos de los alumnos a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en infantil 5 años. Pero también en 6 años, eso suponía valorar hasta qué punto las prácticas docentes de las aulas de 5 años podrían influir en el aprendizaje de la lengua escrita. Para esta segunda fase, que duraría dos años, se diseñaron diferentes instrumentos de análisis: protocolos de evaluación del conocimiento letrado inicial y final de los alumnos, guías de observación de las prácticas letradas y del aprendizaje letrado en las aulas de infantil y primero de primaria, y entrevistas semiestructuradas para las maestras.

En este artículo, nos centraremos en un aspecto de la segunda fase: las observaciones de las prácticas letradas realizadas en las aulas de infantil y de primaria.

3. El estudio de las prácticas letradas en educación infantil y primaria⁴

Para buscar patrones comunes en diferentes prácticas letradas en los colegios que han participado en este proyecto contamos con el corpus general de datos recogido por el grupo de investigación. Ya que tanto el trabajo de campo como la transcripción de los datos los realizaban diferentes miembros del equipo, necesitábamos una unidad de ejemplo comparable en todas las clases y en todos los niveles. La unidad elegida fue la tarea, definida como una actividad de aula más o menos guiada, centrada en un tema o tópico y en la que existe una secuencia de intercambios comunicativos entre maestra y alumno, o entre alumnos, a propósito de un elemento escrito que debe producirse o comprenderse.

Por ejemplo, en una tarea como escribir una palabra, un grupo de palabras o un texto propuestos por la maestra, podemos observar, entre otras, interacciones a propósito de las normas de escritura (ortografía y caligrafía), el uso del material (escribir en el cuaderno de clase, separar con puntitos) o el proceso de composición escrita (planificación, textualización, revisión), lo que nos informa sobre ciertos patrones de comportamiento del estudiante-escritor: qué escribe, cómo, dónde, cuándo, con qué finalidad; además de darnos pistas sobre el modelo de alfabetización dominante en esa institución. Esto quiere decir que determinamos nuestras unidades de análisis en función de los objetivos y contenidos de las actividades, pero también en función del tipo de interacciones que provocan.

Estas interacciones comunicativas pueden dar lugar a una división por secuencias construidas al observar quiénes participan en la tarea, con qué objetivo, cuándo, en qué condiciones y con qué resultados (Gumperz, 1982).

4. Método

4.1. Sujetos

En el estudio general participaron 27 centros escolares de Andalucía, Asturias, Cantabria, León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Euskadi y Madrid. En la Comunidad de Madrid participaron en un principio seis aulas de infantil de un centro escolar privado, dos centros concertados y tres colegios públicos. En este artículo basamos nuestro estudio en dos aulas de infantil y una de primero de primaria: Colegio Cortes (infantil, 24 alumnos, perfil multidimensional), Colegio Rozas (infantil, 25 alumnos, perfil situacional) y Colegio Cortes (Primero, 25 alumnos, perfil instruccional).

4.2. Procedimiento

Las aulas de infantil fueron observadas durante el curso 2007-2008 y las de primero de primaria durante el curso 2008-2009. En los centros elegidos para este estudio se observaron una media de 16 tareas por aula, en sesiones de 45 minutos. En el centro F1 se pudieron grabar en video tres de ellas, dos sesiones correspondientes a las observaciones generales de las profesoras de infantil y de lengua inglesa y otra correspondiente a la observación de una actividad específica de escritura.⁵

4. Utilizamos la expresión «prácticas letradas» como equivalente de la expresión inglesa «literacy practices» (Heath, 1983; Street, 1984 y 1994; Barton, 1994 y 2001; Gee, 1996; Bloome *et al.*, 2005). Es la expresión empleada por Teberosky y Soler (2003), entre otros. Para el término «literacy» referido al conjunto de los estudios sobre lectura y escritura, estamos hablando de «alfabetización», aunque algunos estudiosos prefieren el término «literacidad» (cf. Cassany, entre otros).

5. Las observaciones generales incluyen la descripción del contexto y la descripción de la dinámica de las tareas de aula, y las observaciones específicas son las observaciones que se pactan con las maestras en un día y una hora determinada porque la maestra considera que son características de sus prácticas letradas de aula.

5. Análisis de los datos

5.1. Tareas relacionadas con las palabras

Nuestro primer acercamiento a las tareas de escritura autónoma lo realizamos en el aula de infantil 5 años del Colegio Cortes. Este colegio se encuentra situado en la zona sur de Madrid capital. En esta clase de infantil, a cargo de una maestra con más de treinta años de experiencia, se trabaja, fundamentalmente, de manera oral. La escritura se realiza primero en la pizarra, y después se pasa ya al trabajo individual en fichas y cuaderno de Lamela (cuaderno cuadriculado y de dos rayas iniciadas por un trenecito), insistiendo en la grafía. Todas las fichas deben incluir el nombre y la fecha. La escritura tiene que ver con ejercicios de motricidad, listado de palabras, frases y dictados. Otro tipo de textos se realizan para acontecimientos especiales, por ejemplo: mensajes para el día de la paz; cartas para un compañero que se marcha a Ecuador; el diario de clase (un libro colectivo que están elaborando). Muchos de ellos se realizan en casa con la ayuda de los padres.

Aunque suelen predominar tareas de factor 1 y 3 (la maestra se preocupa por el código de manera explícita y por el producto), también es cierto que existen actividades de escritura autónoma y situacional (factor 2) y que la maestra suele aprovechar los emergentes que se presentan cada día si le resultan interesantes (factor 4), sin importarle alargar el tiempo de la asamblea y el tiempo de coordinación con su compañera de nivel para organizar actividades conjuntas.

En este contexto se desarrolla la actividad que reproducimos a continuación. Estamos en diciembre, y en la asamblea de la mañana la maestra va recordando el vocabulario de Navidad: las fiestas y los alimentos asociados a esas

fiestas. Las palabras que van surgiendo se anotarán en la pizarra.

MAESTRA: Vamos a escribir palabras de la Navidad. (*Mirándome.*) Aquí en este *cole* no escribimos todo con mayúsculas, eso es de pequeños. (*Al niño que está con ella en la pizarra.*) Escribe «Papá Noel». ¿Cuántas palabras son?

N2: Dos. <Papa Nuel>

MAESTRA: ¿Qué falta?

N3: ¡Una tilde!

N2: <Papá>

MAESTRA: Y cuidado, «noel», no «nuel». (*Y la maestra deletrea toda la palabra acompañando con el lenguaje de signos, insistiendo en la articulación de la [o] y en su signo.*)

N2: <Noel>

MAESTRA: ¿Qué pasa el 31 de diciembre?

N1: Termina el año.

N2: Es noche vieja.

MAESTRA: ¿Alguien sabe escribir «noche vieja»? (*Sale un voluntario designado por la maestra.*)

N3: ¿Se escribe con [be]?

MAESTRA: (*La maestra le responde con el lenguaje de signos.*)

N3: <Nochev y>

MAESTRA: Noche y vieja no.

N3: <Noche Vieja>

MAESTRA: Y al día siguiente... ↑

NN: ¡El año nuevo!

MAESTRA: Comienza el año nuevo. ¿Quién sabe escribirlo?

(*Sale una voluntaria designada por la maestra.*)

N4: <Año>

MAESTRA: No pongas ya puntito, puntito.

N4: <Año Nuevo>

MAESTRA: Mira. (*La maestra le deletrea [nuevo] con el lenguaje de signos y N4 corrige.*)

N4: <Nuevo>

8F1_G4.11 (Infantil 5 años, 14-12-07)

5.2. Tareas relacionadas con los textos

Nuestro segundo colegio, Rozas, se ubica en un barrio de clase media alta de una ciudad residencial del noroeste de la Comunidad de Madrid. El aula de infantil está a cargo de una profesora con más de treinta años de experiencia, que formó parte del plan experimental de la reforma de la LOGSE. La dinámica del aula sigue unas pautas fijas que van asociadas a la asamblea diaria, por un lado, y a las actividades de lectura y escritura, por otro. En la asamblea se repasan las rutinas cotidianas del aula: la lista, la fecha, el tiempo... De igual manera, se provocan conversaciones relacionadas con la vida social de los niños. Estas conversaciones son las que dan origen a muchos temas de lectura y de escritura, así como a las posibles actividades que se realizan en los rincones. Por su parte, las actividades de lectura y escritura tienen que ver con la creación de textos, así como con el dictado y la copia.⁶

El acercamiento a la escritura se realiza siempre desde un planteamiento funcional, es decir, se presenta a los niños una situación comunicativa y un tipo de texto que debe generarse en diferentes situaciones sociales (comunicados a los padres, fiestas, visita al museo...). No observamos ninguna tarea en la que se estudien de forma descontextualizada las letras. Así, la mayoría de las tareas observadas en esta clase se corresponden con los factores 2 y 4, es decir, escritura autónoma y uso de emergentes.

En este contexto, presentamos la siguiente actividad, en la que podemos observar un ejemplo de cómo se procede en esta clase para acompañar a los alumnos en un proceso de

composición de un texto escrito tras una visita a un museo.

MAESTRA: A ver, hoy quería que recordáramos algunos cuadros.

N1: *Las Meninas* que yo lo he visto.

N2: Cuando yo estaba en mi casa jugando con mi madre encontramos el cuadro de *Las Meninas*.

N4: Yo le conté todo el cuadro de *Las Meninas* cuando estábamos comiendo. Le conté tanto que se volvieron locos.

MAESTRA: ¿A quién se veía en el cuadro?

N1: Se veía a Velázquez.

Maestra: ¿En todos los cuadros se pinta?

N3: He visto a Felipe IV y también *Las Meninas*.

MAESTRA: ¿Qué otros cuadros vimos?

N1: *La rendición de Breda*.

MAESTRA: Nuño, ¿de qué trata el cuadro?

N5: Que se rindieron y por eso de llama «la rendición».

N4: Tenían muralla para que no les atacaran, pero si la abren por la noche hacen un plan, pero no entran tienen unos ganchos.

MAESTRA: ¿Qué más sabéis del cuadro de *La rendición de Breda*?

N4: Que Breda se rindió en una batalla.

MAESTRA: ¿Es un cuento?

N4: En el cuadro de las lanzas Breda se rindió.

MAESTRA: Podíamos escribir lo que hemos visto en el cuadro. Vamos a escribir entre todos lo que más nos ha gustado del cuadro. Pensad lo que tenemos que escribir.

N1: El nombre.

MAESTRA: El nombre arriba, y ahora ¿qué escribimos sobre el cuadro?

N2: Que es de Velázquez.

6. Para más detalles sobre la dinámica de estas aulas puede verse Fernández Martínez y Gómez García (2007) y las secuencias didácticas coordinadas por la profesora Fernández Martínez para la sección de recursos para docentes dentro del portal www.leer.es, Aves y mamíferos. Hacemos un libro para la biblioteca del aula (http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/web_librosanimales/index.htm).

MAESTRA: Escribimos que es un cuadro de Velázquez. <VELAZQUEZ PINTÓ EL CUADRO DE LAS LANZAS O LA RENDICIÓN DE BREDAS>

N1: Tiene que tener un acento en la [o]. ¿Cuadro es con [ce] y lanzas con [zeta]? ¿Rendición será con [zeta]?

(Comienza entonces un proceso de escritura colectiva en el que la maestra escribe en la pizarra lo que los niños van sugiriendo. Se revisa y corrige hasta que queda el texto definitivo aprobado por todos. Después, los niños se sientan en las mesas para hacer una escritura individual. La maestra les entrega una hoja blanca de papel, lápiz y goma de borrar.)

8F11_E1 (Infantil 5 años, 14-12-07)

6. El libro de texto y la escritura autónoma en primero de educación primaria

Para presentar el contexto del aula de educación primaria, volvemos al colegio del sur de Madrid. La profesora de primero ha llegado nueva al centro este año, pero cuenta ya con más de veinte años de experiencia. Los alumnos están con ella en lengua y matemáticas, ya que el área de conocimiento del medio se imparte en inglés. Estas asignaturas se desarrollan siguiendo un libro de texto. Eso impone un ritmo de trabajo que impide cualquier salida fuera de programa, un programa que está centrado en el código escrito y en el contenido de lengua: familias de palabras, vocabulario desde formación de palabras, sinónimos y antónimos... Las interacciones se producen desde la profesora hacia los alumnos. Con todo, hemos observado que los alumnos participan de manera

más individual y autónoma que en infantil, ya que hay muchas más preguntas a propósito de las dudas que tienen sobre las tareas.

Las actividades de escritura que se realizan en el aula de lengua están muy centradas en el aprendizaje del código escrito y en los formalismos de la escritura académica: cómo redactar y presentar problemas; los márgenes, la disposición en el papel. También se insiste en la posición de la espalda, la mesa, el lápiz... Los escritos de carácter literario y de otro tipo de géneros quedan para los «momentos especiales» y para casa: escriben cuentos, *christmas*, felicitaciones del día del padre... Pero, sobre todo, escriben ejercicios, copias y dictados. Por eso las interacciones que observamos en aula tienen que ver con estas tareas, tanto en español como en inglés. Así, las tareas en la clase de primero se corresponden esencialmente con los factores 1 y 3, esto es, instrucción explícita del código y preocupación por los productos de aprendizaje

En este contexto se desarrolla la actividad de escritura autónoma que reproducimos a continuación, y que hemos observado tanto en primero como en segundo curso de educación primaria. Para llegar a la escritura, se parte siempre de la lectura del texto escrito que propone el manual.⁷ Los niños leen a coro lo que propone el libro, después leen individualmente por indicación de la maestra, y posteriormente se pasa al ejercicio de escritura.

(La profesora se dirige a la pizarra y explica cómo se escribe la B mayúscula.)

MAESTRA: Palo hacia abajo, cabezota y pongo las tres rayas.

7. Para una descripción detallada de las características de las prácticas de lectura y escritura en aulas de perfil instruccional véase Alonso-Cortés y Llamazares (2009) y Llamazares y Alonso-Cortés (2009) en esta misma revista.



(A continuación explica cómo se escribe la b minúscula.)

MAESTRA: Desde el punto subo, toco, bajo. Eso es lo que sucede si toco el caminito del medio.



MAESTRA: ¡A trabajar! Los niños que yo nombre sacan el cuaderno de Lamela y escriben 10 palabras con [be]. Ponemos la fecha corta. (Y la profesora escribe en la pizarra 5-11-2008 y la tarea.)

<Escribo 10 palabras con b>. ¿Quién me dice palabras con [be]? Paula.

Paula: Bata.

NN: (Mucho jaleo porque gritan palabras.)

MAESTRA: Sólo escucho a los niños que levantan la mano.

NN: Biberón, bata.

MAESTRA: (Escribe en la pizarra.) <batabiberón>. ¿Lo estoy haciendo bien?

N4: No.

MAESTRA: ¿Por qué?

N4: Porque no hay separación.

Maestra: Dejo dos puntos de separación.

<bata . . biberón>

(Entonces sí se ponen ya los niños con los cuadernillos de lengua y la profesora se sienta en su mesa y va llamando uno a uno a su mesa para ir corrigiendo. Empieza por los tres niños más retrasados, que utilizan un cuadernillo con ejercicios fotocopiados con un método de alfabetización de tipo silábico.)

8F1_G1.1 (Primero 6 años, 5-11-08)

7. A modo de conclusión

Aunque por problemas de espacio no podemos detenernos en un análisis detallado de las interacciones presentadas, el acercamiento etnográfico a las prácticas letradas de estas aulas de infantil y de primaria en lo que se refiere al desarrollo de las tareas de escritura autónoma nos permite esbozar varias consideraciones que pueden ser motivo de reflexión y análisis en trabajos posteriores relativos al desarrollo de las competencias en comunicación a través de la lengua escrita. Por un lado, hemos observado que, a nivel global, la tarea de escritura autónoma se organiza alrededor de diferentes actividades y prácticas letradas que a veces se intersecan, como por ejemplo: desde recuperar de la memoria y decir en voz alta palabras que empiecen por una letra o sonido, escribir en la pizarra esa palabra, organizar una frase con esa palabra, contar cuántas palabras tiene esa frase, recordar qué elementos se escriben en mayúscula y por qué, hasta recuperar de la memoria acontecimientos vividos y asociarlos a conceptos (fiestas o alimentos), o pensamientos que se quieren expresar (lo que sabemos del cuadro de Velázquez). Estas actividades, realizadas en gran grupo, obligan a los participantes (niños y maestras) a desempeñar diferentes papeles, a utilizar diferentes materiales y códigos semióticos, y a activar diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas (Wyatt-Smith y Cumming, 2001; Castanheira *et al.*, 2001; García Parejo, 2007 y 2008).

Aunque estamos todavía en un proceso de análisis de las características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos que han participado en este proyecto, la observación etnográfica nos permite adelantar que, desde los primeros cursos, los niños aprenden una manera de hacer y de relacionarse con los textos a

través de estas prácticas. En las prácticas letradas instruccionales (aula 3), que parecen predominar en primero de primaria, la autoridad está centrada en el código representado a través de la palabra y de la frase, así como en el conocimiento que la maestra tiene sobre ese código. No hay una enseñanza explícita sobre lo que significa leer y escribir como procesos cognitivos complejos o actos comunicativos socialmente situados. Cuando, después de las actividades en grupo, el alumno se enfrenta a la tarea de escritura autónoma, el alumno aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo, pero lo hace sin instrucciones, sin reflexión ni aclaración sobre los procesos que sigue ni sobre sus acciones, ajeno al uso social de la escritura y a otros modelos de alfabetización crítica (García Parejo, 2007 y 2008).

La tarea de escritura autónoma se convierte, así, y eso lo aprenden los niños, en un medio que sirve, a su vez, para tareas de control, o para tareas de aprendizaje metalingüístico en una sola lengua, lo que no favorece el desarrollo de estrategias múltiples y variadas de aprendizaje. Los alumnos que llegan de un entorno con prácticas situacionales (aula 2) pueden encontrar más dificultades en este tipo de entornos instruccionales, ya que las tareas no se van a

basar en la negociación de significados con los alumnos, los emergentes del aula ni la búsqueda de equilibrio entre los procesos y los productos de aprendizaje. Los alumnos que llegan de entornos multidimensionales, por su parte, pueden sufrir menos «choque cultural» en lo que se refiere al tipo de ejercicios. Sin embargo, todos tendrán que aprender que es la maestra, cada nueva maestra, la que conoce y organiza el conocimiento letrado y la que indica cómo se escribe, cuándo se escribe, dónde se escribe. Y, generalmente, con un único destinatario, la maestra. Aprenden, así, desde primero de primaria, cuando no desde infantil, que la escritura son, sobre todo, tareas asociadas a los ejercicios de clase, la ortografía y los deberes para que los corrija la maestra. Queda por analizar cómo han sido los progresos en lectura y escritura de estos alumnos a lo largo de estos años en estos diferentes contextos y en los ámbitos de estudio que decidimos al principio de la investigación. Con todo, esta mirada etnográfica nos sugiere que sería necesario integrar en las prácticas de aula modelos críticos de alfabetización (Street, 1984) para asegurar la construcción de identidades letradas más ricas y, con ello, el desarrollo de competencias en comunicación lingüística también más completas.

Bibliografía

- ALONSO-CORTÉS, M.D.; LLAMAZARES, T. (2009). «Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura». *Lenguaje y Textos*, núm. 29, pp. 153-164.
- BARTON, D. (1994). «The social impact of literacy». En: VERHOEVEN, L. (ed.). *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications* (pp. 185-197). Amsterdam: John Benjamins.
- (2001). «Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world». *Language and Education*, núm. 15(2-3), pp. 92-104.
- BLOOME, D. et al. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Londres: LEA.
- BRIZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatolingüística*. Barcelona: Ariel.
- CASTANHEIRA, M.L. et al. (2001). «Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices». *Linguistics and Education*, núm. 11(4), pp. 353-400.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M.P.; GÓMEZ GARCÍA, M.J. (2007). «La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos». En: ÁLVAREZ ANGULO, T. (coord.). *La magia de las letras: El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria* (pp. 119-154). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA PAREJO, I. (2007). «El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe». En: GUASH, O.; NUSBAUM, L. (eds.). *Aproximacions a la competència multilingüe* (pp. 61-74). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2008). «Los 'apoyos de lengua': análisis microetnográfico de las prácticas de escritura en un aula de 2.º de la ESO». En: *25 años de lingüística aplicada en España: Hitos y retos: Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)* (pp. 67-80). Murcia: Universidad de Murcia.
- GEE, J. (1996). *Social linguistics and literacies*. Londres: Falmer Press, 1990.
- GONZÁLEZ, X.-A.; BUISÁN, C.; SÁNCHEZ, S. (2009). «Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32(2), pp. 153-170.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLAMAZARES, T.; ALONSO-CORTÉS, M.D. (2009). «Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales». *Lenguaje y Textos*, núm. 30, pp. 179-193.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1994). «Cross cultural perspectives on literacy». En: VERHOEVEN, L. (ed.). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications* (pp. 95-112). Amsterdam: John Benjamins.
- TEBEROSKY, A.; SOLER, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/Horsori.
- WYATT-SMITH, C.; CUMMING, J. (2001). «Examining the literacy-curriculum relationship». *Linguistics and Education*, núm. 11(4), pp. 295-312.