

Dinámicas para la instrucción y el desarrollo del conocimiento del código en Educación Infantil

M^a Teresa Llamazares Prieto
Universidad de León

Introducción

La presente comunicación se inscribe en la órbita del proyecto APILE¹, proyecto que parte de dos hechos. El primero tiene en cuenta que, 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.

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

1. Se trata de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2006-05292). La investigadora principal del mismo es Liliana Tolchinsky (Universitat de Barcelona) que dirige un equipo formado por las siguientes personas:

- Montserrat Fons, Carmen Buisán, Celia Alba (Universitat de Barcelona).
- Carmen G. Landa, Pilar Fernández, Teresa Chamorro, Isabel G. Parejo (Universidad Complutense de Madrid).
- M.^a Dolores Alonso-Cortés, M.^a Teresa Llamazares (Universidad de León).
- Catalina Barragán, M.^a del Mar Medina (Universidad de Almería).
- Lino Barrio (Universidad de Valladolid).
- Montserrat Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona).
- Miriam Bilbatua, Goretti Orbea (Mondragon 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).

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 de los perfiles de prácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura. Para ello, se recogió información sistemática y fiable sobre la diversidad de prácticas vigentes en todas aquellas áreas geográficas que participan en el proyecto. Se utilizó un cuestionario de 30 ítems (preguntas) que se organizaron en torno a cuatro dimensiones:

- La dinámica de aula. Supusimos que encontraríamos diferencias entre los docentes con respecto a la organización de espacios y tiempos, al agrupamiento para el trabajo de aula, al tipo de materiales con el que trabajan...
- El aprovechamiento del aprendizaje ocasional, es decir, también habría diferencias, probablemente, en la utilización de situaciones inesperadas que se dan en el aula para realizar actividades de lectura y escritura.
- Las actividades instruccionales para el reconocimiento de letras, la enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido, análisis explícito de los sonidos de una palabra, etc.
- 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.

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

- El recurso a la instrucción explícita de las letras y/o fonemas: FACTOR I (Instrucción explícita).
- La realización de actividades de escritura autónoma: FACTOR II (Escritura autónoma).
- La preocupación por los resultados del aprendizaje y homogeneización de los resultados: FACTOR III (Productos de aprendizaje).
- 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 han cristalizado en una de las primeras conclusiones del proyecto APILE, que se refiere a la existencia de tres grandes maneras de hacer de los docentes en lo referente a la enseñanza de la lectura y la escritura y que 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:

	Prácticas instruccionales	Prácticas multidimensionales	Prácticas situacionales
Instrucción explícita	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Escritura autónoma	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
Preocupación por los resultados de aprendizaje	Frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Aprovechamiento del aprendizaje ocasional y diversidad de materiales	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. He aquí, pues, una primera aportación, a nuestro juicio muy interesante, que se correspondería con la primera fase del estudio: la obtención de un detallado perfil de prácticas docentes.

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. Este paso era imprescindible si recordamos que el objetivo del proyecto APILE es determinar la naturaleza de la relación entre ese conocimiento previo que los niños tienen sobre la lectura y la escritura y las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela, cuyos perfiles fueron el resultado del estudio llevado a cabo en la primera fase.

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.

Para llegar a conocer qué sabían los niños acerca del sistema de escritura al comienzo de Educación Infantil (5 años), todos los que participaron en el estudio (un total de 813 niños, pertenecientes a 39 aulas) realizaron once tareas, presentadas en forma de juego, destinadas a evaluar diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que se han demostrado altamente relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura y que pasamos a comentar, *grosso modo*:

- Había una tarea relacionada con *la función de la lectura y la escritura*. Se les preguntaba si les gustaba leer y escribir y para qué servía.
- Había dos tareas relacionadas con *el conocimiento del código y el valor sonoro de las letras*. Se trataba de saber si conocían el nombre de las letras de su nombre y de otro nombre al azar; además, debían pronunciar aisladamente los sonidos que componían ambos nombres.
- Otras dos tareas pretendían indagar sobre *el nivel de escritura*. Se les pedía que escribieran su propio nombre, tarea que no supuso dificultad para

prácticamente la totalidad de los niños, y en otra hoja debían escribir un monosílabo (*rey*), una palabra bisílaba (*bruja*), una trisílaba (*patito*), un sintagma nominal (*Capercita Roja*) y una frase (*El lobo corrió a casa de la abuelita*) que el entrevistador les sugería. Luego debían leer lo que habían escrito.

- Una tarea buscaba el reconocimiento de palabras y el nivel de lectura. Para ello se les proporcionaban tres tarjetas y se les decía que en las mismas ponía *hada*, *bosque* y *patito feo* (en realidad, en esta última ponía *gatito feo*). Se trataba de saber si reconocían las palabras, el error y si, además, aportaban argumentos lingüísticos.
- Otras dos tareas tenían por objetivo el nivel de conocimiento metalingüístico (análisis fonológico y morfológico). Tenían que segmentar en sílabas (segmentación silábica) y en sonidos (segmentación subsilábica) dos grupos de cuatro palabras muy significativas para ellos.
- Una tarea estaba relacionada con el *léxico*, debían definir algunas palabras. Concretamente, y de acuerdo con una escala propuesta en la prueba WISC, se preguntaba a los niños si sabían qué era un cuchillo, una carta, pena, un diamante, una encía y un héroe.
- Por último, dos tareas trataban de averiguar la familiaridad con los textos y con la organización textual. En una se trataba de conocer si los niños detectaban la ausencia del título de un cuento y de si usaban esa palabra. Y en otra se les presentaban tres tipos de texto (un tique de compra, un cartel y un periódico), para saber si los niños conocían el nombre, la función y su ubicación habitual.

3.ª) En la tercera fase, que se está llevando a cabo durante este curso 2008-2009, continuaremos 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.

Las dinámicas de aula

Como ya hemos dicho, durante el curso 2007-2008 descendimos a la realidad concreta de las aulas. La evaluación de las tareas que acabamos de describir, nos permitió acercarnos al conocimiento que los niños tienen al comenzar el último año de Educación Infantil. Se ha hecho un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje de un grupo reducido de niños en cada clase (entre 6 y 8 niños) seleccionados por su diferente nivel de conocimiento. A la vez, estaríamos observando diferentes tipos de prácticas docentes dado que ese seguimiento se ha hecho en una muestra representativa de aulas en las que se aplican prácticas escolares diferenciadas, lo que nos permitirá analizar la interacción entre dos factores cruciales para el aprendizaje: las prácticas docentes (la manera de hacer del docente) y el conocimiento previo de los alumnos.

El análisis que se presenta en esta comunicación se refiere a las observaciones sistemáticas realizadas en cuatro aulas de la capital leonesa, dos de las cuales pertenecen a colegios públicos (con 24 niños cada una) y las otras dos a colegios concertados

(con 25 y 15 niños). Lo primero que se hizo en cada aula fue una o dos observaciones generales: el objetivo de estas observaciones generales era familiarizarse con la dinámica del aula, conocer las diversas actividades que se realizan en un día cualquiera, la distribución del tiempo y del espacio... Además de ese conocimiento general acerca de cómo funciona el aula, las observaciones generales nos permitieron planificar las observaciones que debíamos hacer de los niños seleccionados.

Hemos observado que las actividades para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura que se llevan a cabo en las cuatro aulas son muy parecidas. De todas ellas, algunas están destinadas específicamente al conocimiento del código. Entendemos que hay conocimiento del código, 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? Eme).
- La tarea enseña o recuerda cómo se pronuncian aisladamente las letras (ejemplo: ¿Cómo se dice/pronuncia la letra eme? [mmmmm]).
- La tarea enseña o recuerda qué grafía se corresponde con cada nombre de la letra (ejemplo: ¿Cómo se escribe la letra eme? m).
- La tarea enseña a hacer corresponder cada grafía con su sonido (ejemplo: ¿Cómo se dice/pronuncia m? [mmmmm]).
- La tarea enseña a hacer corresponder cada sonido con su grafía (ejemplo: ¿Cómo se escribe [mmmmm]? M).

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 (el fonema) 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 aparecen letras conocidas. Este último paso no siempre aparece en las aulas observadas.

También consideramos que hay conocimiento del código 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. En este tipo de tareas se le pide al niño básicamente un ejercicio de grafomotricidad, es decir, que repase y/o copie en pauta o cuadrícula palabras, o incluso alguna frase. El significado queda soslayado.
- Cuando la tarea enseña a cifrar, 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 decir, cuando es 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 entendido en su forma más habitual, esto es, el docente dicta sílabas y palabras.

- 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 decir cuando es 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, sin preguntas de comprensión.

Conclusiones

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

- 1) En las actividades que las maestras consideran de lectura y escritura (también en otras que no son objeto de esta comunicación) 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, tareas de grafomotricidad o de copiar; hacen al menos un dictado 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.
- 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 aparezca ninguna preocupación por los resultados de aprendizaje (Factor III), no se haga 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 trabajar el conocimiento del código —podríamos generalizar y hablar de la enseñanza de la lectura y la escritura— se observa lo siguiente:

1. Al comienzo de curso, se tienen ya decididos los contenidos de lectura y escritura que se van a desarrollar.
2. 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 por la cantidad de fichas que han hecho.

3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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 razones 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.
7. 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.
8. 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.
9. Se persigue que trabajen en silencio y que no se copien unos a otros.
10. 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.
11. Para escribir son mucho más habituales las tareas de repasar, copiar y de dictado que las de producir palabras o un texto pequeño.
12. 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.² 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 conocimiento previo del alumnado— para identificar las condiciones más idóneas para un buen aprendizaje de la lectura y la escritura en sus momentos iniciales.

2. León es una provincia en la que dominan las prácticas instruccionales: prácticamente un 60% del profesorado encuestado utilizaría este tipo de prácticas.