

Estrategias para el desarrollo del conocimiento del código en Educación Infantil

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas
Universidad de León

1. Introducción

En este trabajo 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 escritura².

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

1. Proyecto APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita): Investigadora principal: Liliana 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, X. González Riaño, C. Buisán, y S. Sánchez: "Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir" en *La familia y el aprendizaje*.

de conocimiento inicial y pertenecientes a aulas con diferentes tipos de prácticas docentes.

En la *tercera fase* (curso 2008-2009), continuamos el seguimiento de los niños seleccionados, que entonces cursaban el primer curso de Educación Primaria, para profundizar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje durante el comienzo de esta etapa.

En León, durante la segunda fase, se observó el proceso de aprendizaje de treinta niños repartidos en cuatro aulas, dos de ellas de sendos centros públicos (*colegio 1 y colegio 2*); otras dos, de sendos centros concertados (*colegio 3 y colegio 4*). Antes de iniciar las observaciones, llevamos a cabo una exploración de los conocimientos que sobre la escritura y la lectura cada uno de ellos tenía, previos a la instrucción formal. Como todos los niños participantes en el estudio, los niños de las cuatro aulas de nuestra ciudad 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 para el aprendizaje de la lectura y la escritura (conocimiento de las letras, vocabulario, conocimiento metamorfológico y metafonológico) y, 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 seis u ocho niños de cada grupo es de quienes hemos hecho un seguimiento longitudinal de los procesos de aprendizaje.

Del análisis de las tareas que las maestras de las aulas de León llevan a cabo se concluye que las más frecuentes son las siguientes:

- Tareas de grafomotricidad-copia: es decir, fichas de los libros de texto en las que los objetivos principales son trazar letras y/o copiar letras, sílabas, palabras o frases aunque para ello, en ocasiones, los niños tienen que identificar letras, sílabas, palabras o frases y/o completar sílabas, palabras o frases, es decir, descodificar y codificar.
- Lectura individual.
- Dictados.
- Tareas de escritura y/o lectura autónoma.

En dichas aulas, las tareas de grafomotricidad-copia, de lectura individual y los dictados tienen como principal finalidad la instrucción explícita de las características y del código. O sea, que los niños aprendan:

- cómo se llaman las letras según el abecedario (p. ej.: ¿Cómo se llama esta letra? Eme);
- cómo se pronuncian aisladamente las letras (p. ej.: ¿Cómo se dice/pronuncia la letra eme? [mmmm]).
- qué grafía se corresponde con cada nombre de la letra (p. ej.: ¿Cómo se escribe la letra eme? m);

- qué grafía se corresponde con cada sonido (p. ej.: ¿Cómo se dice/pronuncia m? [mmmm]);
- qué sonido se corresponde con cada grafía (p. ej.: ¿Cómo se escribe [mmmm]? m);
- cuáles son las características formales de las letras (direccionalidad, lateralidad, tamaño, tipos de trazos que contiene) y a reproducirlas;
- 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;
- 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.

Las tareas de escritura y lectura autónomas, en cambio, requieren por parte de los niños una aplicación de lo instruido explícitamente con fines comunicativos. Es decir, son tareas que:

- les permiten dotar de significado a un conjunto de grafías organizadas en palabras, frases o textos, es decir, crear o producir escritos;
- les permiten acceder al significado de un conjunto de grafías organizadas en palabras, frases o textos, es decir, comprender escritos.

Para llevar a cabo unas y otras, hemos podido comprobar que los niños observados desarrollan una serie de estrategias que les ayudan a adquirir ese conocimiento de las letras y de los procesos de codificación y descodificación de la lengua escrita, lo que entendemos por *conocimiento del código*, y a consolidarlo, ampliarlo y aplicarlo.

En las líneas que siguen trataremos de exponer: a) en qué consisten tales estrategias; b) quiénes recurren más a ellas: los niños con un nivel inicial de conocimientos más alto o los niños con un nivel inicial de conocimientos más bajo; c) en qué tipo de tareas se usa más cada una de ellas y d) en qué tipo de interacción son más frecuentes.

2. Estrategias para el desarrollo del conocimiento del código en Educación Infantil

1. Preguntar cómo se escribe

La primera de esas estrategias es *preguntar cómo se escribe*. De once niños que la utilizan, siete son NNICA (niños con un nivel inicial de conocimientos alto) y los otros cuatro son NNICB (niños con un nivel inicial de conocimientos bajo). Es importante señalar, no obstante, que, de estos cuatro niños con un nivel inicial de conocimientos más bajo, hay tres que pertenecen al grupo del *colegio 1*, que fue uno de los que mejores resultados obtuvo en la evaluación inicial del conocimiento del código.

Dos de esos NNICB preguntan, respectivamente, *cómo es (gusano) y cuál es la chu (de lechuga)*. El resto pregunta *cómo se escribe*, pero unas veces preguntan por la escritura de toda la palabra, otras, por la escritura de una sílaba que extraen de una palabra y, otras veces, por la escritura de una letra. Ser capaz de dirigir la atención hacia los segmentos que componen las palabras requiere tener una buena capacidad de abstracción. Quizás por esto los niños que preguntan, por ejemplo, *cómo se escribe je (de granjero), cómo se escribe for (de fórmula 1) o cómo se escribe la che* son niños NNICA.

Tengan un nivel inicial de conocimientos más bajo o lo tengan más alto, la pregunta se la formulan en casi todas las ocasiones a la maestra o a la observadora. Es decir, el tipo de interacción en el que resulta más frecuente es en las interacciones maestra-niño. No obstante, dos de los niños observados optan por hacer la pregunta a compañeros.

Resulta interesante comprobar, asimismo, cómo es una estrategia a la que los niños que hemos observado recurren, sobre todo, en tareas de escritura autónoma o espontánea. Creemos que ello se debe a que, en aulas con prácticas fundamentalmente instruccionales³ como son las aulas en las que hemos trabajado en León, son unas de las pocas tareas para las que no hay instrucción previa y uno de los pocos momentos en los que el deseo de transmitir significado descoloca la secuencia de aprendizaje establecida por los métodos:

- D [queriendo escribir *lechuga* y después de escribir *le*]: ¿Cuál es la chu?
- Maestra: Es que todavía no la hemos trabajado. Es la ce, la hache, la mudita y luego la u.

Son, también, como refleja el siguiente ejemplo, ocasiones en las que las maestras dejan espacio al aprendizaje por deducción y experimentación:

- R [al ir a escribir el nombre de su prima Alexia]: ¿Cómo se escribe la equis?
- Maestra: ¡Uy! Esa sí que es difícil. Hazlo como tú creas que se hace.

2. Deletrear

Al deletreo, es decir, al nombrar las letras según la denominación que reciben en el abecedario, no sólo acuden cuando quieren preguntar cómo se escribe algo. Se han observado otras cinco ocasiones en las que también recurren al nombre de las letras para:

- 1) Confirmar la correspondencia de una grafía con un sonido:
 - A [después de escribir te QUI ERO MU, pregunta a la observadora]: ¿Cómo se escribe la che?
 - [La observadora pronuncia el sonido correspondiente]
 - A: ¿la ce hache? [escribe CHO]
- 2) Descubrir errores a petición de la maestra o la observadora:
 - C escribe **pureta* en vez de *puerta* y se da cuenta del error cuando la observadora le pide que diga qué letras ha escrito.
 - Maestra [después de que L no lea bien la palabra *churros* y señalando con el dedo la rr]: ¿Qué letra es?
 - L: la erre, la doble erre, la o y la ese.
- 3) Confirmar a los compañeros una grafía que no está bien trazada.
- 4) Ayudar a un compañero a codificar.
- 5) Rectificar errores de codificación en tareas de lectura individual.

3. El análisis estadístico de los datos obtenidos durante la primera fase de nuestro proyecto de investigación demuestra que, a la hora de enseñar a leer y a escribir, algunos maestros de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria recurren muy frecuentemente a la instrucción explícita de las características del código y se muestran muy preocupados por los resultados del aprendizaje (*prácticas instruccionales*); otros, en cambio, no recurren tanto a la instrucción explícita y prefieren realizar tareas de lectura y escritura autónomas y aprovechar los emergentes (*prácticas situacionales*); y otros, en tercer lugar, combinan las prácticas instruccionales con las prácticas situacionales (*prácticas multidimensionales*).

Como se ve, los cuatro primeros casos son distintos de este último. Los cuatro primeros reflejan una aplicación del conocimiento del código para avanzar en el aprendizaje. El último, no: el niño responde deletreando cuando lo que la maestra le pide es que traduzca las grafías en sonidos. Tres de esos cuatro primeros ejemplos que a nuestro modo de ver reflejan un progreso en el aprendizaje pertenecen a niños NNICA. Los dos restantes, a niños NNICB. Como sucedía en la estrategia anterior, además, se observa que los niños recurren con más frecuencia al deletreo en las tareas de escritura autónoma y se observa que dicho deletreo se produce, sobre todo, en interacciones con la maestra.

3. Aislar sonidos

De los niños observados, sólo cinco han llamado nuestra atención por su capacidad de aislar la pronunciación de los sonidos.

Tres de ellos (SL, AS y S) son NNICA. El nivel inicial de conocimientos de los otros dos (SE y A) era más bajo.

SL y A aíslan muy bien el sonido [f] en una de las tareas de lectura individual, pero no recurren a dicho sonido como ayuda. Sí que se sirven de él como estrategia para la realización de las tareas los otros tres niños:

- A la hora de realizar los dictados, S es la única niña de las observadas que antes de escribirlos articula en voz baja aquellos sonidos que le resultan más difíciles de cifrar.
- SE también articula sonidos en voz baja: en una ocasión para descifrar cuando está leyendo autónomamente; en otra, para ayudar a un compañero a codificar.
- AS también aísla los sonidos para ayudar a una niña a cifrar.

En todos estos casos se trata nuevamente de tareas de escritura o lectura autónomas o, en el caso de S, de tareas de dictado que requieren un buen nivel de autonomía en el cifrado. Los niños recurren a ella cuando están trabajando solos o en interacción con los demás. El hecho de que cuatro de esos cinco niños pertenezcan a un mismo grupo (*colegio 3*) creemos que puede estar relacionado con la mayor frecuencia con que la maestra pronuncia aisladamente los sonidos que se corresponden con cada letra.

4. Silabear

Otra de las estrategias observadas es el silabeo. Durante nuestras observaciones hemos registrado silabeo en veintitrés tareas realizadas por dieciséis niños.

Quince de esas veintidós tareas son tareas de lectura individual con la maestra y el silabeo consiste en marcar las sílabas al leer en voz alta palabras y frases para descodificar correctamente. En cinco de esos casos, sin embargo, silabear parece ser una manera de simultanear la descodificación con la realización de los gestos, tal y como sugiere el método *Letrilandia*⁴, utilizado en dos de las cuatro aulas.

En las ocho ocasiones restantes, los niños silabeo en voz baja y les sirve como ayuda para la realización de tareas de dictado, de escritura autónoma y de lectura autónoma.

El primer tipo de silabeo se produce en interacción con la maestra. En cambio, los niños recurren al segundo tipo de silabeo cuando están trabajando solos. El número de

4. Aurora Usero Alijarde (2007): *Letrilandia*. Zaragoza: Edelvives.

niños NNICB que silabea en voz alta, siete, es casi el mismo que el número de los NNICA, ocho, pero a estos últimos habría que restarles los cuatro que creemos que lo hacen por tener que simultanear lectura y gestos. Los niños que silabea en voz baja cuando leen o escriben no son muchos, sólo cinco, pero tres de ellos son NNICA.

5. Leer en voz baja o a media voz

Muy relacionada con el silabeo está otra estrategia a la que también hemos visto que recurren algunos de los niños observados: la lectura en voz baja o a media voz. La utilizan, en concreto, seis niños. Dos de ellos son NNICA y los otros cuatro son NNICB. Salvo en un caso, de todos ellos también hemos recogido ejemplos de silabeo, pero resulta curioso comprobar cómo algunos tienden a utilizar una u otra estrategia según el tipo de tarea de que se trate:

- Dos silabean claramente cuando leen en voz alta frente a la maestra; en cambio, la observadora no aprecia ese silabeo, sino una lectura más fluida a media voz, cuando estos niños están leyendo autónomamente, es decir, cuando leen su libro de lectura sin que la maestra les supervise.
- En otros dos casos ocurre algo parecido: en la tarea de lectura individual frente a la maestra silabean, pero cuando lo que se les pide es seguir la lectura realizada por la maestra u otros compañeros se observa una lectura simultánea más fluida y a media voz.
- Hay otra niña que no silabea cuando lee frente a la maestra, pero que sí utiliza esta estrategia para seguir la lectura que en otro momento hace la maestra.

6. Seguir la lectura con el dedo

Seguir la lectura con el dedo es una estrategia que, durante las sesiones observadas, ha sido utilizada por un pequeño número de niños, pero con unas tendencias muy marcadas.

De los seis niños que recurren a ella, cinco son NNICB. Estos seis niños siguen la lectura con el dedo en siete ocasiones. En seis de estas ocasiones están realizando tareas de lectura: en cuatro casos, una tarea de lectura autónoma sin que se produzca interacción con la maestra o con otros niños, y en otros dos, tareas de lectura individual que implican interacción con la maestra.

7. Otras estrategias

Otras estrategias que los niños observados han utilizado para resolver las tareas de lectura y escritura han sido las siguientes:

- Recurrir a los materiales colgados en las paredes.
- Leer, por propia iniciativa, lo que está impreso en el material con el que van a trabajar.
- Preguntar sobre posibilidades de combinación para la codificación.
- Preguntar por la acentuación.
- Trazar una letra en el aire.
- Aludir a las características gráficas de las letras.
- Aislar el trazado de los componentes de las letras.

Recurrir a los materiales colgados en las paredes y leer, por propia iniciativa, lo que está impreso en el material con el que van a trabajar son estrategias que implican haber entendido que con la lectura se puede seguir aprendiendo a leer; que la lectura no

es un fin en sí mismo sino un medio para hacer cosas. Demuestran que los niños son capaces de poner en marcha su conocimiento acerca de las funciones de la lectura y la escritura y no sólo su conocimiento del código. Resulta llamativo, por ello, que sólo hayamos observado su utilización en tres casos y por sólo dos niños, ambos NNICA. De los niños observados, D es el único que se detiene a leer lo que aparece escrito en la invitación que la maestra les ha pedido que completen y también es el único al que la observadora ve leer las instrucciones escritas en las fichas antes de empezar a escribir. SL, por su parte, es la única que se ayuda de las fichas con nombres y dibujos que hay colgados por la clase durante la realización de una tarea de escritura autónoma que consiste en escribir en la pizarra un nombre de animal escogido por los propios niños. Una vez más, se utilizan sobre todo en tareas de escritura autónoma llevadas a cabo sin interacción con la maestra ni con otros niños.

El segundo grupo de estas otras estrategias, *preguntar sobre posibilidades de combinación y preguntar por la acentuación* son estrategias que reflejan cierta reflexión sobre los aspectos más complejos del código. De los niños observados, sólo tres las utilizan. Cuando, en uno de los dictados observados, S duda a la hora de escribir la palabra *roe* y en voz alta le pregunta a la maestra si es con dos erres, lo hace porque está recordando que al sonido vibrante múltiple le corresponden dos grafías distintas según se combine con otros sonidos. Lo mismo sucede con SE, que pregunta a la observadora si la *y griega* puede ir con todas las vocales, uno de los escasísimos ejemplos, por otra parte, de uso de metalenguaje. En otro dictado, A va más allá de los objetivos perseguidos por la maestra y después de que ésta pregunte cómo se escribe *bebé* contesta que con *be* y pregunta si tiene acento. De estos ejemplos se concluye que, al menos en los niños que han sido objeto de seguimiento, son tareas que:

- 1) Implican un alto nivel de conocimientos, ya que S es una NNICA y SE y A partían de un nivel más bajo de conocimientos, pero experimentan un enorme progreso a lo largo del curso.
- 2) Las tareas en las que se ponen en marcha son tareas que requieren autonomía en la escritura.
- 3) Son estrategias que se desarrollan en interacción con la maestra.

Para trazar una letra en el aire, aludir a las características gráficas de las letras y aislar el trazado de los componentes de las letras, sin embargo, los niños sólo tienen que contar con un conocimiento básico del código. Se ha recogido sólo un ejemplo de utilización de cada una de ellas, pero también nos parece motivo de reflexión que los tres niños que utilizan estas estrategias sean NNICB.

3. Conclusiones

En nuestra opinión, el análisis de los datos obtenidos durante el seguimiento de estos treinta niños en León permite extraer las siguientes conclusiones:

1. Las estrategias más utilizadas por los niños observados para adquirir, ampliar y consolidar el conocimiento de las letras y los procesos de codificación y descodificación son: a) preguntar cómo se escribe, b) deletrear, c) aislar sonidos, d) silabeo, e) leer en voz baja o a media voz y f) seguir la lectura con el dedo.
2. De ellas, las que con más frecuencia utilizan los NNICA observados son preguntar cómo se escribe, deletrear, aislar sonidos y silabeo en voz baja. Silabeo en voz alta, leer en voz baja o a media voz y seguir la lectura con el dedo son, en cambio,

estrategias más frecuentemente utilizadas por los NNICB. Las dos primeras requieren disponer de un buen conocimiento del nombre y el valor sonoro de las letras y es un conocimiento que, en Infantil 5 años, quizás sólo los NNICA hayan podido consolidar para su aplicación.

3. Unos y otros recurren a ellas sobre todo en tareas de lectura y escritura autónomas. También es bastante frecuente su utilización en tareas supervisadas por la maestra, pero que requieren un nivel de autonomía en la escritura como son los dictados. El recurso a estas estrategias en tareas de lectura supervisadas por la maestra es ocasional. Sin embargo, ni NNICA ni NNICB recurren apenas a ellas cuando realizan tareas de grafomotricidad-copia. Estos dos últimos tipos de tareas son más mecánicos y en los dos primeros, en cambio, el niño se enfrenta "más solo" a la lectura y a la escritura, por lo que parece lógico que deba poner en marcha un mayor número de recursos y estrategias.

4. Puesto que las tareas de grafomotricidad-copia son el tipo de tareas más frecuente en las aulas con prácticas instruccionales, se puede decir que el uso que los niños hacen de estas estrategias es, en general, poco frecuente.

5. Aunque recurren a ellas sobre todo cuando trabajan solos, dos de ellas (preguntar cómo se escribe y deletrear) suponen en muchas ocasiones interactuar con la maestra. Son, en realidad, peticiones de instrucción o confirmaciones de la instrucción recibida más que aplicación de la misma. Aislar sonidos y seguir la lectura con el dedo son, por el contrario, estrategias que los niños utilizan por y para sí mismos.

6. Consideradas en conjunto, las estrategias a las que han recurrido esporádicamente parecen confirmar las tendencias que se observan respecto a las más frecuentes: las que implican comprender el carácter instrumental de la lectura y la escritura y aspectos más complejos de la codificación, como la correspondencia de una grafía con varios sonidos, son utilizadas por niños que tienen un alto nivel de conocimientos y en tareas que han de desarrollar autónomamente.

7. En definitiva, en las aulas de los niños observados son pocas las ocasiones en las que los niños aplican la instrucción recibida y cuando esa aplicación se produce es, sobre todo, cuando los NNICA, una vez consolidado su conocimiento del código, deciden escribir y leer y deciden qué escribir y qué leer. Son éstos los únicos niños que a veces se permiten a sí mismos "soltarse de la mano" de sus maestras y descubrir la funcionalidad de los conocimientos adquiridos. Primero se les muestra qué es codificar y qué es descodificar y sólo después ellos, casi en soledad, empiezan a descubrir en qué consiste leer y escribir.

Ahora bien, éstas son únicamente una serie de conclusiones parciales que en el futuro habremos de contrastar con otros comportamientos que para el desarrollo del conocimiento del código se hayan observado en más aulas, con el mismo o con diferente tipo de prácticas, en las que nuestros compañeros del equipo APILE han trabajado.