

## **La contribución de las prácticas de aula. A los logros de aprendizaje**

**Isabel Ríos**

Universitat Jaume I

**Pilar Fernández**

Universidad Complutense de Madrid

**Isabel Gallardo**

Universitat de Valencia

---

### **Introducción**

Este trabajo forma parte de un grupo de comunicaciones que dan cuenta de los hallazgos y resultados del proyecto de investigación *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* (SEJ2006-05292).

Algunos estudios se han ocupado del análisis de situaciones docentes observadas bajo una perspectiva microanalítica (Ver Dolz y Plane, 2008; 2001; Fernández, 2007; Altava y ot. 2006; Ríos, 2008;). Bajo otras perspectivas se ha puesto de manifiesto el valor y los peligros del análisis de las actuaciones docentes para la formación de los profesionales de la educación (Bronckart, 2007).

La diferencia de nuestro estudio con los precedentes estriba en el período escolar que abarca; la temática centrada en la enseñanza de la lengua escrita; la cantidad de maestras que respondieron sobre sus prácticas; la cantidad de niños que han participado en él; y la cantidad de aulas observadas para incorporar una visión cualitativa, microanalítica y cruzada con datos cuantitativos. Presentaremos inicialmente algunos aspectos generales del estudio, descenderemos al detalle de las prácticas de aula para comprender cómo las diferentes aproximaciones docentes (perfiles) generan diferentes dinámicas y contribuyen a abordar diferentes aprendizajes. Igualmente, mostraremos cómo los contextos de comunicación creados posibilitan diferentes contenidos de enseñanza y experiencias educativas para aprender.

Los niños participantes en este estudio pertenecen al tercer curso de educación infantil (P5) y primer curso de primaria. Se distribuyen en aulas de diferente perfil (González, Buisán y Sánchez, 2009) y fueron evaluados al comenzar P5 y al finalizar Primer curso. Un seguimiento de sus actividades escolares de lectura y escritura, durante los dos cursos académicos, ha posibilitado establecer relaciones entre dichas actividades y los conocimientos adquiridos. La observación y el análisis de las actividades en el aula, las interacciones que se producen, las dinámicas establecidas, las tareas y los conocimientos puestos a disposición de los niños y las niñas en relación con los diferentes perfiles docentes, situacional, instruccional y multidimensional, ofrecen pistas para establecer una relación entre lo que se aprende, lo que se enseña, y bajo qué condiciones se hace.

**El estudio para evaluar los conocimientos de los niños en primer curso de primaria**

En esta parte del estudio participaron 214 niños y niñas de primer curso de educación primaria, evaluados en un conjunto de habilidades y conocimientos relacionados con la lengua escrita (ver Tolchinsky y Ribera en este congreso). Los resultados muestran una correlación muy alta en el rendimiento de los niños en todas las tareas de lectura y escritura. Las respuestas, se agruparon por niveles de conocimientos y al analizarlas encontramos que los niños de rendimiento *alto* reconocen todas las palabras presentadas, descubren errores ortográficos, comprenden frases con una mínima contextualización y escriben ortográficamente. Presentan algunas dificultades en la separación de palabras en una frase. Los niños de rendimiento *medio* no tienen problemas para reconocer palabras pero tienen un poco más de dificultades para comprender oraciones y escriben alfabéticamente respetando las correspondencias fonográficas, aunque no dominan la ortografía de algunas palabras, sílabas o frases.

Sin embargo, hay un *un grupo* de niños (7% en lectura, 6% en escritura) que se encuentra muy por debajo en todas las tareas: No reconocen palabras, no comprenden casi ninguna oración y no han llegado al nivel alfabético de escritura.

**Los conocimientos de los niños en relación a los perfiles de prácticas**

La definición de tres tipos de prácticas de aula encontrados en la primera parte del proyecto se concreta en las actividades preferidas por las maestras en las tareas de enseñanza de la lectura y la escritura (Fons y Buisán en este congreso).

Las prácticas *instruccionales*, centradas fundamentalmente en actividades de enseñanza explícita del código y atención frecuente a los resultados del aprendizaje; las prácticas *situacionales* decantadas hacia actividades de escritura autónoma, aprovechamiento de situaciones emergentes y poca preocupación por los resultados; las prácticas *multidimensionales*, en las que destaca la escritura autónoma y el aprovechamiento de emergentes, pero preocupación frecuente por los productos de aprendizaje.

Si atendemos a esta variable, vemos que la pertenencia de los niños a aulas situacionales, instruccionales y multidimensionales, no incide de manera estadísticamente significativa en que sean altos, medios o bajos, tanto en educación infantil como en primaria (Ver Tolchinsky y Ribera en este congreso)

Aunque hay que prestar atención a algunos indicios que aparecen en el estudio (mayor número de niños de alto rendimiento en aulas multidimensionales, menos diferencias entre altos y medios en aulas situacionales), son solamente indicios de un mejor aprovechamiento del desempeño en aulas mutidimensionales, pero nada más.

De estos resultados se puede deducir que la enseñanza precoz y reiterada de las relaciones sonido-grafía, los aspectos metafonológicos, el establecimiento de horarios fijos y las actividades específicas de enseñanza del código separadas de la enseñanza de la lengua oral, actividades cercanas al perfil instruccional, no parecen tener un gran peso en los conocimientos de los niños al finalizar el primer curso de primaria, especialmente en los aspectos evaluados: tareas de lectura y escritura destacadas en el punto II. Dicho de otro modo, el perfil de la maestra no ha tenido tanta influencia, al finalizar el primer año de primaria, en el desarrollo de las habilidades más ligadas a lo grafofónico y al código, en las que en los perfiles instruccionales utilizan gran parte del tiempo, -presumiblemente ya desde la clase de P3 y P4-

En la figura 1 se aprecia la distribución, notablemente equilibrada, de los niños según los perfiles de práctica y el nivel de desempeño logrado en primer curso.

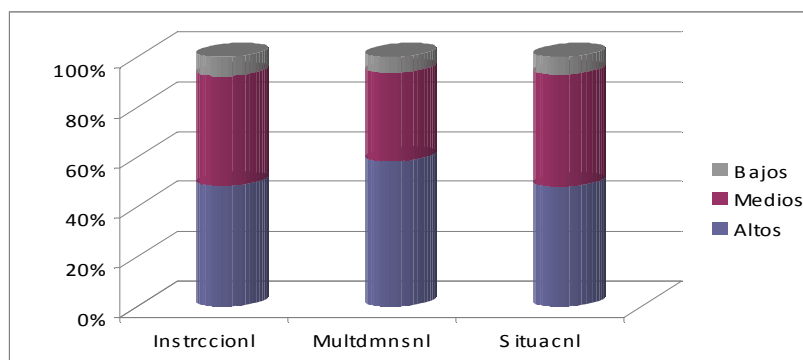


Fig. 1

### Las tareas, las dinámicas y las interacciones en las aulas

Para profundizar en los aspectos mencionados, mostraremos ejemplos de tareas habituales de dos aulas de perfil alejado, P5, situacional (SIT) y Primer Curso, instruccional (INS) para comparar dinámicas, tareas prototípicas, contenidos de enseñanza, y factores que condicionan el perfil docente (Fons y Buisán en este congreso). Éstos factores se definen como:

- I. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin
- II. Escritura autónoma, aprendizaje situacional
- III. Productos de aprendizaje, homogeneización
- IV. Uso de emergentes, diversidad de materiales

#### Aula situacional (P5, SIT)

##### *Dinámica del aula y de las tareas*

La mayoría de las tareas son largas, complejas y significativas para los niños. El trabajo se plantea en colaboración o colectivo, uso de textos funcionales y de uso social. Se aprovechan los emergentes y se reorienta la actividad en función de los sucesos del aula. La M incita al razonamiento y las explicaciones sobre lo que se hace y por qué se hace. Las tareas requieren esfuerzo pero se trabaja desde el interés, con ayuda de la maestra. Están estructuradas pero son flexibles y se adecuan a cada persona en función los procesos de aprendizaje u otros aspectos personales. En las actividades colectivas, la maestra pide la participación de los niños para elaborar el contenido del texto y la forma de escribirlo, así como para leer o anticipar los significados. Los errores son fuente de reflexión. Se usan materiales diversos para leer y escribir y se aprovechan los soportes que llegan al aula o de uso social: carteles, periódicos, libros de conocimientos.

*Los factores* que determinan el perfil del aula son: II.-Escritura autónoma, aprendizaje situacional, y IV.-Uso de emergentes, diversidad de materiales. Si se requiere se da el recurso a la instrucción explícita de las letras y/o fonemas, aproximándose al factor I.

##### *La tarea*

Elaboración colectiva del texto escrito, lectura y copia posterior de una *nota para los padres*. Convocatoria a la participación en la Fiesta de S. Antonio. A partir de la conversación previa se va llevando a los niños a elaborar el texto. La M trae a la clase una situación social e intenta interesar a los niños sobre los hechos y la importancia de comunicar por escrito.

*Los niños participan libremente y la M les va dando la palabra. Recoge las aportaciones relevantes para convertirlas en el texto de la Nota.*

M. Tenim que fer un paperet per a que els pares i mares sàpiguen lo de la matxà (...)  
 N1. ...pero mi madre no sabe donde está...  
 M.Mira! Què acaba de dir la nostra amigueta Nerea... que no sabrà la mare...// Anem a escriure per a dir el dia, l' hora, el lloc,... // Anem a pensar... Si no ho aclarim bé no podrem anar...  
*Con el texto que van proponiendo pide que le digan las letras de cada palabra:* Vesprada Sara dicta las letras :[la be baixa], la [e], la [esa], la [pe], la [erre], la [a], la [de], la [a] (...)  
 N1 corrige: falta la [e] La M le da un beso.  
*Cada vez que tienen un fragmento escrito les hace leer a coro o a veces pregunta a un niño concreto que lea:* El dimecres a les 7 de la vesprada. (...)  
 M. ara ve una molt dificil que sona com la “esa” (la ç, de la palabra PLAÇA.)  
 A coro dicen [ce trencada\*].*Dictan todas las palabras con sus letras .*  
 M. Matxà:  
 Óscar : la [che]  
 M.com s' escriu la “[che]” ?  
 Óscar : la [equis]  
 (...)   
 M. S'ens ha oblidat una cosa. A qui li ho donem?  
 N3. Als pares.  
 M. Posarem: pare i pare.  
 Lo escribe y ya no les pide dictarlo a ellos. El texto queda:  
 Pare i mare: el dimecres a les 7 de la vesprada a la plaça dels lluïsos anirem a la matxada dels animalets de sant antoni.  
  
*Leen colectivamente el texto: la maestra lee siguiendo con la mano cada fragmento significativo del texto, no cada palabra (algunos niños la acompañan en la lectura y otros van siguiendo el texto con la mirada). Luego pide a una niña que lea sola, que lee correctamente.*  
*Los niños escriben la nota copiando de la pizarra. : M. Ah! I ací baix ficareu cadascú el vostre nom. Ah! La lletra te que estar molt bé. Molt entenedora, eh?*  
*Algunos niños escriben sin mirar continuamente a la pizarra porque recuerdan el texto que han construido.*

Escritura de una nota a los padres. Cuadro 1

#### *Contenidos de enseñanza*

- función de la lectura y la escritura
- léxico
- familiaridad con los textos
- denominación de aspectos de organización textual
- escritura, identificación de palabras/lectura;
- nombre y valor sonoro de las letras

#### Aula instruccional (Primer curso, INS)

##### *La dinámica del aula y las tareas generales*

Las observaciones realizadas en esta aula muestran preferentemente el trabajo con el libro de texto y el cuaderno de ejercicios. Se trata de tareas simples: completar frases, escribir palabras, unir palabras con flechas, rodear palabras y colorearlas siguiendo consignas. No se provoca la escritura autónoma de textos ni hay iniciativas de los niños al respecto.

Los niños responden a las demandas colectivas o individuales de la maestra relacionadas con la tarea y no suelen intervenir de forma espontánea, ni interaccionar para trabajar, aunque sí lo hacen para preguntar dudas.

La M procura que est n callados, sentados en mesas individuales. Buscan excusas aceptables (como sacar punta al lápiz) para levantarse del asiento cuando quieren romper la dinámica habitual. El ambiente de la clase es tranquilo. La maestra interviene para explicar, repetir, preguntar, poner ejemplos. Provoca reflexión metaling stica, especialmente sobre el significado de las palabras. A los niños más atrasados les pide que intervengan en todas las tareas, controlando su aprendizaje. (Dos niños est n sentados al final de la clase, para que no se distraigan y trabajen mejor).

*Los factores* predominantes en las actividades de lectura y escritura son el Factor I, Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin, y el III.-Productos de aprendizaje, homogeneización.

#### *La Tarea*

Trabajo en el cuaderno de ejercicios de lenguaje. Son las 10:17 de la mañana. Los niños se disponen a realizar un ejercicio del cuaderno que demanda:

1. Subraya y escribe las palabras que indican menor tamaño: hormiguita, faldita, lacitos...
2. Escribe las palabras que corresponden a las que has subrayado sin que indiquen menor tamaño.
3. Rodea los, las, lo, la y fíjate en los nombres que acompaña.
4. Une con flechas cada animal con su casa.

El cuaderno de ejercicios marca las pautas de acción y los contenidos. No hay que realizar en ningún caso escritura autónoma aunque sí lectura. El trabajo es repetitivo para "reforzar" lo aprendido, los niños saben qué se les pide y la corrección de errores es posterior a la tarea.

La M. le dice a los niños: "Voy a repartir el cuaderno de lengua que ya está corregido. Mientras termino de repartir vais a mirar si hay alguna falta. Los lápices con la punta bien afilada. Estamos en la página 43".

M.: vamos a guardar el libro en la cajonera y luego me lo tenéis que dar para que lo corrija yo. Vais a sacar el cuaderno de lengua, que también me lo dais, después, para corregir.

M.: vamos a trabajar lo mismo que en el libro para reforzar. Lee, Lucía.

*Lucia lee: Subraya y escribe las palabras que indican menor tamaño: hormiguita, faldita, lacitos...*

*M. vuelve a leer lo mismo que Lucía y dice:  qu  será eso?! Vamos a subrayar,  qu  es subrayar?*

Niños: poner una rayita debajo

M.: pues tenemos que escribirlas en horizontal. (*Repite las palabras que quiere que subrayen*).

Edu...  C mo empezamos nosotros?

Edu: de izquierda a derecha.

Jorge: madre, mira hormiguita

M: muy bien Vamos a dar envidia a todo el colegio cuando vean la letra.

M. Lee, Hugo

Hugo lee: Escribe las palabras que corresponde a las que has subrayado sin que indique menor tamaño.

M. explica: a hormiguita corresponde hormiga, esto significa que no es de menor tamaño.

Niños: escriben las palabras en sus cuadernos.

M. Lee, Nazaret.

Nazaret lee: Rodea los, las, lo, la y fíjate en los nombres que acompaña.

Niños: realizan la tarea en silencio. Hacen comentarios cuando van terminando

M.: lee, Alicia  
 Alicia: lee: *Une con flechas cada animal con su casa*  
 Niños: *unen con flechas: hormiguero con hormiga; abeja con colmena...*  
 M.: ¿Por qué letra empieza colmena?  
 Niños a coro: por la ce

Trabajo en el cuaderno. Cuadro 2

*Contenidos de la tarea*

- Identificación de palabras
- Subrayado
- Escritura de palabras
- Caligrafía
- Léxico. Morfología

Aula Situacional	Aula Instrucciona
<b>Dinámica</b>	<b>Dinámica</b>
Actividades de interacción, participación, adaptación al entorno inmediato, colaboración e intervención espontánea de los niños. Situaciones de enseñanza complejas y largas.	No hay imprevistos ni situaciones que aparentemente puedan causar desconcierto. Participación de los niños a demanda de la M. o para solicitar aclaraciones de la tarea. Situaciones simples y lineales.
<b>Tareas</b>	<b>Tareas</b>
Uso de emergentes, trabajo sobre las funciones de los textos, se lee y se escribe con una finalidad, de forma contextualizada, se usa léxico específico, llamada a la relación sonido-grafía para poder cifrar el texto. Relación de los niños con los textos y con los demás niños que propicia reflexión sobre la producción de carácter metalingüístico. La corrección del error en la propia producción.	Trabajo sobre conceptos aislados, se detectan sonidos y letras o se unen con flechas conceptos o términos. Hay repeticiones como procedimiento de aprendizaje. Lectura y escritura: tareas escolares, no con funciones comunicativas. La corrección del trabajo se hace fuera del proceso de producción de los textos. Hay reflexión metasemántica y morfológica
<b>Contenidos</b>	<b>Contenidos</b>
Mayor complejidad, mayor reto comunicativo: Función de la lectura y la escritura Léxico Familiaridad con los textos y denominación de aspectos de organización textual Escritura, identificación de palabras/lectura; Nombres y valor sonoro de las letras	Se uniformiza la dificultad de la tarea. Las demandas: una sola posibilidad de realización: Identificación de palabras Subrayado Escritura de palabras Caligrafía, Léxico, morfología nominal
<b>Factores</b>	<b>Factores</b>
I, II y IV	I y III
<b>Materiales</b>	<b>Materiales</b>
Papel, lápices, pizarra, colores	Cuaderno de ejercicios, lápices, colores

V. Análisis de los datos. Comparación de las dos aulas: Situacional (SIT) e intrucciona (INS)

### Conclusiones

Podemos señalar en general que el aula SIT tiene una dinámica más rica, la tarea es más compleja, ofrece a los niños más oportunidades y mayores posibilidades de aprendizaje “reflexivo”, “variado”, “social” y “contextualizado”. En el aula INS la dinámica de la clase lleva a tareas más simples, los instrumentos y materiales únicos. Todo ello conduce a un aprendizaje más escolar, menos creativo y menos adaptado a las posibilidades diferenciadas de cada persona.

En el aula SIT los niños pueden participar en la producción de los textos, discutir, intercambiar, y prestarse ayuda. En el aula INS no se producen textos, se trabaja con palabras, no se reflexiona sobre las características textuales, no hay oportunidad de participar de forma autónoma ni cooperar con los compañeros.

En el aula SIT la corrección de los errores o la mejora de las producciones se hace con los niños. Se enseña a partir del error a buscar la solución correcta, a seguir avanzando. En el aula INS la corrección realizada sin la presencia de los niños (corrección de cuadernos) no permite su utilización como instrumento de aprendizaje. La tarea es conducida por la maestra para llegar a la comprensión de los conceptos.

Los contenidos del aula SIT, más contextualizados socialmente, variados y complejos despiertan en los niños el deseo de aprender a hacer. Los contenidos del aula INS son más rutinarios y conducen a un aprendizaje alejado de las situaciones sociales de comunicación.

En resumen, la actividad desarrollada en el aula SIT ofrece a los niños mayores oportunidades para comunicarse por escrito, desarrollar la iniciativa, el gusto por aprender, por compartir y ampliar el conocimiento sobre los textos. Los contenidos del aula INS son menos contextualizados.

El análisis de los resultados generales de la evaluación de los niños de estas aulas, que desborda la dimensión de este trabajo, cruzado con el análisis profundo de las prácticas reales de las mismas, nos dará una idea de cómo contribuyen a los conocimientos de los niños en aspectos no evaluados en nuestro estudio, y que tienen que ver con aspectos no cuantificables pero sí valorables para determinar la calidad de los aprendizajes y de las propias prácticas docentes.

Todo ello puede contribuir a comprender mejor la tarea docente asociada a los perfiles, las peculiaridades y matizaciones a tener en cuenta en relación con el aprendizaje del alumnado.

### Referencias

- Altava, V.; Gimeno, F.; Pérez, I.; Ríos, I.; Gallardo, I.M. (2006) “El análisis de las situaciones de aula como instrumento de la formación del profesorado”. En Camps, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. pags. 263-285. Barcelona: Graó
- Bronckart, J.P. (2007) “El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo” En *Cultura y Educación*, 19, n  2, p s. 123-134.
- Dolz, J. y Plane, S. (2008) *Formations des enseignants et enseignement de la lecture et l’ criture*. Namur (Bélgica) Presses Universitaires de Namur.
- Fernández, P. (2007) “La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos” en *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria*. Secretaría General técnica, MEC (119-154).

González, X.A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). *Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir*. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 2, 153-169 (17).

Ríos, I.; Altava, V.; Cascales, E.; Gallardo, I.M. (2008) “La génesis del texto escrito. Análisis de interacciones orales en aulas de tres a ocho años”. En JL. Barrio (coord.) *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla