

## La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir

**Montserrat Fons**

**Carmen Buisán**

Universitat de Barcelona

---

### Introducción

El estudio de las condiciones de aprendizaje de la lectura y la escritura se ha abordado de muy diversas maneras. González, Buisán y Sánchez (2009) presentan un resumen de dichos estudios agrupados según su objetivo. Algunos parten de las características del aula o de su organización o de los productos del alumnado. Otros se centran en habilidades o conocimientos específicos supuestamente involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura o bien su objetivo es diseñar tareas instructivas para mejorar el dominio de tales habilidades o comparar el efecto de métodos contrastivos en el dominio de una habilidad concreta. Castells (2006) investiga sobre los métodos de enseñanza de la lectura y concluye que el alumnado que muestra mejores resultados está en aulas donde el docente realiza actividades diversificadas y ofrece más oportunidades para aprender.

Otros estudios abordan la definición de buenas prácticas y las concepciones de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita (Strauss *et al.* 1999) o las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de la lectura (Jiménez, Yáñez y Artiles, 1997). Las dimensiones que se utilizan para diferenciar entre prácticas tienen que ver con: (1) el grado de aprovechamiento de los aprendizajes ocasionales o de los emergentes de aula; (2) los factores de dinámica general como la flexibilidad de los agrupamientos entre alumnos o la aceptación de la heterogeneidad de niveles entre ellos y (3) la variedad de documentos escritos utilizados en el aula.

Hay pocos estudios sobre las prácticas de los docentes en el aula y su incidencia en los resultados del proceso de aprendizaje. Esta comunicación es una parte de un proyecto más amplio que se propone detectar las condiciones más idóneas para el aprendizaje de la lectura y la escritura y su objetivo específico se centra en las preferencias didácticas del docente.

Caracterizar la práctica docente es un paso fundamental para dilucidar su posible influencia frente a las competencias iniciales del alumnado. El objetivo de conocer lo que los docentes “*dicen que hacen*” cuando enseñan a leer y escribir se abordó con tres sistemas de recogida de datos – cuestionario, entrevista y observación de aula– para obtener una descripción detallada de sus *maneras de hacer*.

### El cuestionario para definir perfiles de prácticas docentes

Su objetivo es determinar las prácticas docentes en el último año de educación infantil (p-5) y primer curso de primaria en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Tiene treinta preguntas que deben responderse según una escala Likert de seis puntos de acuerdo con la frecuencia de una práctica determinada.<sup>1</sup>

- ¿Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente?
1. Nunca.
  2. Casi nunca
  3. A veces
  4. A menudo
  5. Muy a menudo
  6. Siempre

Cuadro 1. Ejemplo de pregunta del cuestionario

El contenido de las preguntas se organizó en torno a cuatro bloques temáticos: Organización del aula, programación, actividades y contenidos, y evaluación. Asumimos que las prácticas docentes se diferenciarán de acuerdo con:

- a) la *dinámica de aula*: Tipo y accesibilidad del material impreso y de los textos disponibles, agrupamientos para el trabajo de aula, organización del espacio, etc.
- b) el aprovechamiento del *aprendizaje ocasional*: Oportunidades de escritura autónoma, uso de situaciones emergentes para enseñar vocabulario o realizar actividades de escritura, etc.
- c) las *actividades instruccionales*: Reconocimiento de letras, enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido, análisis explícito de los sonidos de una palabra, etc.
- d) la consideración de los *resultados o productos del aprendizaje*: Énfasis en la decodificación correcta, buena letra o en la ausencia de errores de ortografía como indicadores de un aprendizaje efectivo, etc.

El cuestionario ha recogido de manera sistemática y fiable las prácticas del profesorado de diferentes áreas geográficas del Estado español (Almería, Asturias, Cantabria, Cataluña, Madrid, Valencia, León, País Vasco y Valladolid). Se personalizó de acuerdo con la lengua utilizada en el entorno (castellano, catalán o vasco) y se aplicó a 2250 docentes, 1193 de Educación Infantil (P-5) y 1057 de Educación Primaria (6 años). Del total de participantes, el 91% eran mujeres. El 46% tenían más de seis años de experiencia en su nivel educativo. Un 62% tenían más de cuarenta años. Y un 74% ejercían en escuelas públicas<sup>2</sup>.

El análisis factorial determinó cuatro *factores o dimensiones diferenciadoras* de las prácticas docentes:

1. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin.
2. Escritura autónoma, aprendizaje situacional.
3. Productos de aprendizaje, homogeneización.
4. Uso de emergentes, diversidad de materiales.

El análisis de conglomerados de estos factores permitió identificar tres perfiles de prácticas docentes con una distribución muy equilibrada en la población estudiada —*instruccionales*

<sup>1</sup>El cuestionario puede consultarse en <http://ice.ub.es/recerca/butlleti/llistat.htm>: Alba, C., Tolchinsky, L. i Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. [En línia] *Bulletí LaRecerca*, 10. Secció de Recerca, Institut de Ciències de l'Educació.

<sup>2</sup>El proceso de elaboración, el análisis de los datos y los resultados obtenidos pueden consultarse en 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

(33.87%), *situacionales* (37.06%) y *multidimensionales* (29.06 %)– y que describimos en las conclusiones.

### **La entrevista como instrumento de identificación de prácticas docentes**

La entrevista en profundidad como instrumento exploratorio o de diagnóstico, siguiendo la terminología de Massot, Dorio y Sabariego (2004), se ha utilizado con un doble objetivo:

- a) identificar, reconocer y matizar el perfil de las prácticas docentes de las aulas elegidas para la observación;
- b) conocer y entender el porqué de las opciones didácticas de cada docente. Se dispone del registro de 31 entrevistas de maestras de P-5 y de 27 de primero de primaria.

Se elaboró una pauta-guión para la entrevista, de acuerdo con los cuatro aspectos señalados antes para la elaboración del cuestionario y focalizada en los ítems del mismo que saturaron cada uno de los factores. Esta pauta guía la entrevista semiestructurada en la que maestro e investigador, en un tono conversacional, construyen una relación de cualidad que permite un conocimiento narrativo de lo que dice que *hace* el maestro y de sus razones para *hacerlo*. A veces la propia entrevista sirve para elaborar conocimiento sobre ello puesto que es posible que sea la primera vez que el educador formule una justificación de algunas de sus opciones didácticas. En la construcción del discurso narrativo del entrevistado afloran sus creencias, representaciones y saberes alrededor del conocimiento sobre la práctica educativa. (Cambra y Palou, 2007)

El análisis de los datos recogidos en las entrevistas (anotados o grabados y transcritos) se abordó siguiendo algunas pistas del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón (1999), Kerbrat—Orechioni (2005), Palou, 2008 y Cambra y Palou 2007). En primer lugar, tomamos en consideración el eje semántico, con lo cual se puede precisar de qué se está hablando, qué nociones ocupan un lugar relevante en el discurso y cuál es la constelación de términos asociados a estas nociones. En segundo lugar, consideramos las valoraciones y los juicios que manifiesta el sujeto enunciativo y finalmente, profundizamos en la modalización del discurso, es decir en los rastros que deja el sujeto en la conversación que construye con el investigador; de una manera especial consideramos: el uso de los pronombres, cómo se sitúa en el espacio y en el tiempo, la modalidad verbal y las posibles metáforas y analogías. Mediante dicho análisis nos acercamos no sólo a lo que los entrevistados dicen que hacen, sino que el hecho de fijarnos en cómo lo expresan, lo reiteran y lo afinan a lo largo del diálogo que mantienen con el entrevistador nos acerca también a sus justificaciones, razones y concepciones sobre sus prácticas docentes. Veamos un ejemplo de cada uno de los perfiles.

#### a) Perfil de prácticas instruccionales

“Normalmente vienen con las vocales y poca cosa más, entonces pues bueno, vamos trabajando todo el tema del fonema, todo el tema de las sílabas, y al acabar P-4 un grupo ya sabía leer palabras. Los que no habían arrancado del todo estaban con las sílabas y unos poquitos estaban todavía en el fonema, y, yo estoy muy contenta, y el año anterior también era una pasada, solo acabaron 5 niños sin leer palabras”

Este fragmento muestra cómo entiende la docente el aprendizaje del código: Parte de las unidades mínimas (vocales, fonemas) para progresar hacia las más complejas (sílabas y palabras) sin mencionar nunca frases, ni textos, a lo largo de toda su entrevista. Su objetivo es lograr que sus alumnos lean palabras al final de P-5. También muestra un aprendizaje lineal y progresivo clasificando los alumnos en los tres estadios que ella reconoce: conocimiento de las correspondencias sonido-grafía (que ella denomina “tema del fonema”), sílaba y palabra. Muestra satisfacción por su forma de enseñar relacionada con los logros de sus alumnos.

#### b) Perfil de prácticas multidimensionales

“Primero lo explicamos y lo hacemos en el encerado para que sepan el sistema y después lo hacen ellos individualmente. Ahora, por ejemplo, lo del “saco de las palabras” lo hacemos todos juntos y si hay alguien que está más avanzado, pues siempre les digo que pueden cambiar palabras. Así, si uno tiene una idea de otra palabra, pues la puede poner.”

Aquí vemos como la docente se posiciona ante el proceso de enseñanza combinando la instrucción explícita por parte de la maestra y la participación de los alumnos en la construcción de un modelo de respuesta a la tarea en el encerado y la invitación a ir más allá de lo consensuado, fomentando la autonomía en la expansión de las respuestas.

c) Perfil de prácticas situacionales

“Yo desde principios de curso tengo programadas ciertas actividades: objetivos, contenidos, materiales, la forma de evaluarlas, etc., como son la Caja Sorpresa, los diferentes proyectos que puedan surgir en el aula, el trabajo del fin de semana.... Lo que pasa es que a ellas llego a través de los niños. Por ejemplo este año estamos haciendo la agenda (surge de ellos) y de ahí salen actividades en las que necesitan leer y escribir. Yo parto de la base de que la lectura y la escritura tiene que ser funcional. Si los niños utilizan la lectura y la escritura en situaciones que tienen sentido para ellos pues entonces, casi, casi lo aprenden solos. Empiezo en 3 años con su nombre y de ahí vamos apropiándonos de los diferentes textos”

En este caso, el tipo de actividades que propicia la maestra inducen al uso de la lectura y la escritura en contextos que tengan sentido. Interpretamos que la docente entiende que parte de su trabajo de enseñar a leer y a escribir consiste en crear las situaciones para que los niños se impliquen y “casi casi lo aprendan solos” Esta duplicación del adverbio *casi* focaliza la atención en la necesidad de algo más que el contexto y el sentido para aprender. Este algo más, relata más adelante, son las interacciones entre alumno(s)-docente-compañero(s). Es interesante destacar el léxico metaling stico que usa, *nombre y texto*, frente a *fonema, silaba y palabra* que usan las maestras del perfil de prácticas instruccionales.

**La observación de aula como instrumento para especificar las prácticas docentes**

Mediante la observación podemos contrastar lo que los docentes *dicen que hacen*, manifestado en la entrevista, con lo que *realmente hacen* en el aula. Se pretenden alcanzar los detalles que realmente marcan la diferencia entre maneras de trabajar en el aula y que pueden ser cruciales a la hora de explicar diferencias en los procesos de aprendizaje. Se dispone del registro de las observaciones realizadas en 27 aulas de P-5 y en 27 aulas de primero de primaria.

Presentamos los resultados del seguimiento durante un curso escolar de dos aulas de P-5 de una misma escuela y por consiguiente con un mismo tipo de alumnado. Aparentemente las dos aulas funcionan de igual modo, con las siguientes constantes:

- Programaciones idénticas.
- Actividades similares: pasar lista, fichas de trabajo, caligrafía, biblioteca, juego con letras magnéticas.
- Materiales iguales: fichas de editorial individuales, libros de cuentos, letras magnéticas.
- Ritmo idéntico de progresión en las fichas de editorial.
- Organización de espacios, incluida la decoración, y de horarios iguales
- Dinámicas con la misma estructura:
  - a. Reparto de material
  - b. Explicación por parte de la maestra a todo el grupo del trabajo a realizar, con intervención en mayor o menor grado de los niños. Muchas veces se pone el modelo en la pizarra.
  - c. Realización individual de la misma actividad.
  - d. Corrección individual en la mesa de la maestra.

e. Colocación del trabajo realizado en el estante personal

A pesar de estas similitudes, los análisis de 8 tareas observadas en el aula A de perfil *instruccional* y de 9 tareas observadas en el aula B de perfil *multidimensional*, realizadas a lo largo de un curso escolar, aportan los siguientes resultados:

Prácticas instruccionales	Prácticas multidimensionales
Tareas	
3 de las 8 tareas observadas son fichas (elaboración propia) para relacionar dibujo-palabra.	De las 9 tareas observadas, ninguna es para relacionar dibujo-palabra.
No hemos observado ninguna tarea (total 8 tareas) de conversación oral.	Hemos observado 3 (de 9) tareas de conversación oral con todos los niños (tipo asamblea).
Dinámica de aula	
Controla constantemente del orden (llama la atención, riñe, castiga, felicita y compara).	Controla el orden con calma y explicaciones.
Obliga a trabajar en silencio y a no copiar.	Permite que los alumnos hablen entre ellos.
No permite que se hagan aportaciones fuera de lo que se está trabajando.	Recoge los emergentes aunque sea tímidamente, es muy respetuosa con los alumnos.
Interacciones	
Presta ayuda individual al que supone que no sabe	Presta ayudas individuales. Deja que los niños pregunten y hablen entre ellos.
Evalúa constantemente si las aportaciones de los niños y niñas son correctas o incorrectas. Generalmente no admite distintas respuestas.	Evalúa positivamente las aportaciones “correctas” mientras que las “incorrectas” no las evalúa ni positiva ni negativamente, admite diferentes respuestas.

Se preocupa por los productos; sentada en su mesa corrige niño por niño y escribe una valoración en todas las hojas.	Se preocupa por los productos y por los procesos. Sentada en su mesa pasan los niños a corregir y escribe una valoración en todas las hojas. Pide que cuenten que han hecho.
Individualmente interacciona principalmente con los niños de aprendizaje más lento y poco con los más avanzados.	Individualmente interacciona con los niños más avanzados y con los más lentos, a todos les pregunta qué han hecho y los escucha.
Para enseñar a leer señala con el dedo cada letra y pronuncia su sonido alarg�ndolo, el niño lo repite.	Para enseñar a leer señala con el dedo cada letra y pronuncia su sonido alarg�ndolo, el niño lo repite. Invita también a la anticipación.
Para enseñar a escribir pone el modelo en la pizarra y los niños deben copiar.	Para enseñar a escribir pone el modelo en la pizarra y los niños deben copiar pero deja algunas palabras para que las escriban libremente según sus posibilidades.

### Conclusiones

El cuestionario resultó plenamente eficaz y operativo para dar detectar las preferencias que los docentes afirman tener para encarar la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Estas preferencias se agrupan configurando tres perfiles diferenciados de prácticas docentes o maneras de hacer: *instruccionales, situacionales y multidimensionales*.

- Los maestros adscriptos al perfil *prácticas docentes instruccionales* son aquellos que dicen destinar un tiempo específico en el horario escolar para actividades de lectura y escritura, contar con el conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir, corregir a los niños que adivinan en vez de leer y realizar actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.
- Los docentes incluidos en el perfil *prácticas docentes situacionales* afirman que organizan frecuentemente sus actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, utilizan las situaciones que emergen en clase, programan junto con maestros de otros niveles, deciden qué vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que relatan los niños, evalúan el progreso observando cómo escriben autónomamente textos breves, utilizan diversidad de material impreso en su clase y estimulan a sus alumnos a escribir las palabras que necesitan aunque todavía no conozcan las letras.
- Los maestros asignados al perfil *prácticas docentes multidimensionales* dicen que destinan un tiempo específico para actividades de lectura y escritura, recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos para enseñar a leer y escribir, se fijan en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves para apreciar su progreso en el aprendizaje de la escritura, proponen actividades especiales para aumentar la lectura en voz alta y, finalmente, trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.

Las entrevistas personales, organizadas según las dimensiones del cuestionario, también han sido idóneas para identificar el estilo de la práctica docente de cada profesor y además han permitido constatar, a través de su discurso, detalles y justificaciones de estas formas de hacer que no permiten ser descritas con el cuestionario.

Las observaciones llevadas a cabo en las aulas han permitido apreciar la coherencia entre *lo que dicen* que hacen los docentes y *lo que hacen* en las aulas. Estas observaciones describen matices de las prácticas docentes en la gestión diaria de las actividades de aula y en la interacción con los alumnos.

Por tanto el cuestionario permite definir de forma fiable tres perfiles de prácticas docentes y la entrevista y la observación aportan mucho más: permiten situar al docente dentro de un perfil determinado y profundizar en él porque facilitan obtener explicaciones, justificaciones, formas reales de hacer y vivencias didácticas que matizan y definen mejor las características de los tres perfiles de prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir.

Los instrumentos presentados pueden ser utilizados más allá de la investigación para la que han sido creados. Especialmente el cuestionario puede ser una herramienta muy útil en la formación inicial y continuada de los maestros, puesto que permite superar el debate sobre las diversas maneras de enseñar la lengua escrita centrado en los métodos y orientar la reflexión sobre diversos aspectos de la actividad docente. La aportación esencial consiste en detallar los aspectos didácticos que determinan las distintas maneras de encarar la enseñanza inicial de la lectura y la escritura alrededor de los cuatro ámbitos –organización del aula, programación, actividades y contenidos, y evaluación– de manera integrada y profunda, a la vez que muy concreta y detallada puesto que se centra en las prácticas de aula.

### **Bibliografía**

- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M. Y PALOU, J. (2007). “Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña”. *Cultura & Educación*, N°19-2 pp. 149-163.
- CASTELLS, N. (2006). *L’aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d’ensenyament*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Recuperado el 9 de abril de 2008 en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0129107-124121>.
- 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
- JIMÉNEZ, J., YÁÑEZ, G. & ARTILES, C. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2 (2), recuperado el 6 de noviembre de 2007 en [http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi2\\_2/jimenez/jimenez.htm](http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi2_2/jimenez/jimenez.htm)
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- MASSOT, I.; DORIO, I I SABARIEGO, M. (2004) Estrategias de recogida y análisis de la información. A R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Col.Manuales de Metodología de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.
- PALOU, J. (2008). *L’Ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària*. Barcelona: Institut d’Estudis Catalans. (Premi Alexandre Galí de Pedagogia 2004).

STRAUSS, S., SELZER, H., RAVID, D. & BERLINER, D (1999). Teachers Subject Matter Knowledge and Their belief System about Children's Learning. En T. Nunes (Ed.), *Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice*. (pp. 259-282) London: Kluwer.