

## Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil

Isabel Ríos García \*

Pilar Fernández Martínez \*\*

**Resumen.** En este artículo mostramos algunos resultados obtenidos en el marco de dos investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en educación infantil, realizadas en 1999 y 2015 respectivamente. A partir de la comparación de entrevistas a las docentes llevadas a cabo en dichos estudios y del análisis cualitativo de las mismas, se deducen informaciones que se agrupan alrededor de dos ejes fundamentales: las concepciones sobre cómo se enseña y aprende a escribir; y las condiciones idóneas para ello. Los resultados obtenidos a través del estudio muestran cómo el análisis del pensamiento de las maestras da lugar a un modelo de actuación didáctica que consideramos adecuado según los referentes que sirven de marco a este trabajo para llevar a cabo la alfabetización inicial en la educación Infantil

**Palabras clave:** pensamiento del profesor; educación infantil; composición escrita inicial; investigación cualitativa.

### **CONCEÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Resumo.** Neste artigo, mostramos alguns resultados obtidos no âmbito de duas investigações sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita na educação pré-escolar, realizadas em 1999 e 2015, respetivamente. Partindo da comparação das entrevistas às docentes levadas a cabo nos referidos estudos e da análise qualitativa das mesmas, deduzem-se informações que se agrupam à volta de dois eixos fundamentais: as conceções sobre como se ensina e aprende a escrever e as condições idóneas para o concretizar. Os resultados obtidos através do estudo mostram como a análise do pensamento das professoras dá lugar a um modelo de atuação didática que consideramos adequado, de acordo com as referências que servem de base a este trabalho para levar a cabo a alfabetização inicial na educação pré-escolar.

**Palavras-chave:** pensamento do professor; educação pré-escolar; composição escrita inicial; investigação qualitativa.

\* Universitat Jaume I. Castelló. España (Profesora senior)

\*\* Universidad Complutense de Madrid (Grupo Didactext. Investigadora).

**CONCEPTIONS OF TEACHERS ON THE TEACHING OF WRITTEN COMPOSITION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

*Abstract.* In this article, we present some of the results obtained from two different studies on teaching and learning of the written language in pre-school education (ages 3-5), undertaken in 1999 and 2005 respectively. From the comparison of interviews to teachers and the qualitative analysis of these interviews some information grouped in two main axes is drawn: the conceptions of how to teach and learn writing; and the optimal conditions to do it.

The results obtained from the study show how the analysis of teachers' thoughts leads to a formulation of a didactic action model that we consider adequate to carry out initial literacy in early childhood education.

*Keywords:* teacher's thought, early childhood education, initial writing, qualitative research.

## 1. INTRODUCCIÓN

En cualquier análisis de la práctica de aula hemos de considerar al docente como elemento imprescindible. Es determinante lo que se piensa sobre el aprendizaje y sobre cómo se enseña, en nuestro caso, a escribir. También lo es la propia concepción sobre qué significa escribir, qué hay que enseñar, con qué medios y qué tipo de condiciones y dinámicas hay que crear.

130

Consideramos, por tanto, que las concepciones (conocimientos, opiniones y creencias, valores y actitudes) de las maestras sobre la escritura son los elementos fundamentales que constituyen su práctica de enseñanza. Ellas han creado estos elementos a partir de las experiencias prácticas que han tenido la oportunidad de vivir en su desempeño profesional y los referentes teóricos que subyacen a ellas.

Así pues, las explicaciones y explicitaciones de las maestras en el marco de la reflexión general sobre su propio trabajo se convierten en parte esencial del contexto de producción de los textos y posibilitan a los investigadores conocer y compartir conocimiento sobre los hechos que se investigan.

Los contextos generales de las investigaciones que sirven como marco a este trabajo (Ríos, 1999; Fernández Martínez, 2015) comparten los siguientes principios:

- Se enseña a leer y escribir en un contexto de sentido
- El diseño didáctico se realiza de acuerdo con el medio socio-cultural de los niños y el entorno

- Se acepta que las condiciones del aula son cambiantes e impredecibles
- Se considera necesaria la reflexión sobre la práctica como instrumento de mejora

Gracias a las entrevistas realizadas a las docentes se han podido comprender e interpretar mejor los hechos observados en el decurso de las investigaciones que sirven de marco a este trabajo. Además, del análisis de ambas entrevistas se deducen informaciones que se agrupan alrededor de dos ejes fundamentales: las concepciones sobre cómo se enseña y aprende a escribir; y las condiciones idóneas para su enseñanza.

## 2. MARCO TEÓRICO

Con el fin de comprender mejor las prácticas de enseñanza, distintas disciplinas se han ocupado en sus estudios de las concepciones de los maestros, por su influencia en las decisiones que toman en el aula.

Desde hace décadas se han desarrollado diferentes investigaciones relativas al pensamiento del profesor (Contreras, 1985; Pérez y Gimeno, 1988). Pero la poca consistencia de los estudios que se centran en el proceso-producto y el escaso éxito de las investigaciones sobre la conducta del profesor han llevado a considerar el pensamiento del profesor como una de las variables de mediación que pueda explicar los distintos comportamientos de los docentes (Pérez, A., 2010).

Actualmente, los estudios se inclinan “por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, el cual se ha estudiado, (...) a partir del estudio del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos del pensamiento de los profesores” (Moreno y Azcárate Giménez 2003, citados por Serrano Sánchez, 2010: 267-287). Se trata de conocer qué procesos de razonamiento tienen lugar en la mente de un profesor en el ejercicio de su actividad profesional.

Todo profesor, como cualquier persona, construye significados y representaciones en sus interacciones con los demás, que resultan complejas porque están integradas por elementos cognitivos, y también emocionales, que pueden ser conscientes o inconscientes. Estas representaciones son la base, tanto cognitiva como afectiva, y, por tanto, de comportamiento de cada ser humano. En el ámbito de la docencia las creencias y las prácticas están estrechamente relacionadas y se influyen entre sí, tal y como han mostrado

algunas investigaciones como la de Borg (2011). El docente toma decisiones respecto a su actuación en el aula dependiendo de sus creencias, y algunas prácticas o experiencias pueden modificarlas (Barrios, 2014).

Por otro lado, en la vida práctica, el ámbito profesional del profesor no está separado del personal, puesto que influye no en el conocimiento explícito profesional sino también condicionado por su forma de pensar, su manera de sentir y su modo de actuar, debido a creencias y hábitos, en gran parte implícitos y muchos inconscientes, que forman parte de su propia identidad (Korthage y Lagerwerf, 2001).

Generalmente, el conocimiento explícito o formal se considera según una concepción racionalista, superior a las representaciones y creencias implícitas; los saberes verbales o formales se valoran más que los saberes prácticos o informales, cuando podemos decir que más bien ocurre que: “los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a las representaciones y procesos explícitos” (Pozo et al., 2006).

En este mismo sentido, Cambra y sus colaboradores han construido, para la enseñanza de las lenguas, un sistema explicativo formado por tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS), partiendo del modelo de Woods (1996) –creencias, representaciones y conocimientos (BAK)-(Cambra y Palou, 2007). De acuerdo con estas concepciones, creemos que es imprescindible conocer el sistema CRS del enseñante, puesto que el maestro fundamenta su práctica en unas creencias, en unas representaciones y en unos saberes cuando lleva a cabo su tarea.

132

### 3. CONTEXTO DE LAS INVESTIGACIONES

Este trabajo tiene como referencia el corpus de dos tesis doctorales, realizadas en distintos momentos y en diferentes contextos, del cual hemos extraído las entrevistas a las maestras para ser analizadas en profundidad. La entrevista, como forma abierta fluye como una conversación y da cabida a digresiones, puede aportar datos a nuevos caminos en la investigación, explora matices. Es “la forma técnicamente más compleja y al mismo tiempo la más innovadora y excitante de recogida de datos” (Angrosino, 2012: 67).

A continuación explicitamos los datos generales de ambas investigaciones.

- a) *Ríos, 1999: Las intervenciones de la maestra en el proceso de planificación oral del texto escrito* (Original en catalán). Se desarrolla en un aula de 25 alumnos de 5 años, tercer curso de educación infantil en un centro público de contexto de clase media-baja. La maestra tiene más de 20 años de experiencia y contribuye a la investigación de forma voluntaria con el objetivo de mejorar su práctica a través de la reflexión conjunta con la investigadora y de contribuir al desarrollo del conocimiento didáctico para el cual es imprescindible investigar en el aula real. Nos referiremos a ella como Maestra A.
- b) *Fernández Martínez, 2015: Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil*. Se lleva a cabo en un aula de 23 niños de 5 años, tercer curso de educación infantil en un centro público de contexto de clase media-alta. La maestra tiene más de 30 años de experiencia, y al igual que la maestra A contribuye a la investigación de forma voluntaria y con el mismo objetivo. Nos referiremos a ella como Maestra B.

Las prácticas de la enseñanza constituyen una realidad compleja, en cuyo análisis intervienen distintos campos disciplinarios. Implican tanto un compromiso moral, porque quienes las realizamos no podemos actuar en forma neutral o indiferente con respecto al desarrollo de los procesos de formación de las personas que estamos educando, como un compromiso social, porque lo que ocurre dentro de nuestras aulas no es ajeno ni está desconectado de lo que acontece en los contextos institucionales y sociales más amplios de los que formamos parte (Contreras, 1985).

Ambas maestras, en relación con sus prácticas, se autodefinen como *situacionales* (González, Buisán y Sánchez, 2009). Este perfil de prácticas se caracteriza por una preferencia por las actividades de escritura autónoma por parte de los niños y el uso de emergentes, por dar poca importancia a la instrucción explícita y descontextualizada del código, que se aborda en situaciones de uso social de la lengua escrita (Camps, 2003, 2008; Fons Esteve, 2004) y una menor preocupación por la evaluación de los productos de aprendizaje que por los procesos y las evidencias de conocimientos de los niños.

Las maestras son también conscientes de que su gestión del aula es adecuada y consideran tener de ella un buen manejo general. Así se lo representan ellas mismas. En el caso de la composición escrita, creen disponer de buenas estrategias de enseñanza, con actividades motivadoras y relacionadas con la vida de los niños. Se ven a sí mismas capaces de crear un ambiente

de aprendizaje relajado, pero a la vez estimulante, y de favorecer todo tipo de interacciones con los niños y entre ellos: para solicitar su colaboración, para pedir y dar información y para comunicarse de forma informal entre sí.

Para explicitar todo lo anterior la manera de investigar cómo las maestras realizan sus actividades consiste en hacer una entrevista semiestructurada abierta y que permita la expresión libre por parte de las participantes (Fons Esteve y Buisán Serradell, 2012). Con un guión previo que sirve como estructura nos centramos en diferentes temas referentes a: cómo cree que se aprende y se enseña, cuál es su papel como docente, qué contenidos enseña, cómo aborda la enseñanza de la lengua escrita y cómo organiza el aula.

En relación con la enseñanza de la composición escrita nos basamos para este trabajo en referentes que nos permiten interpretar las narraciones de las maestras sobre lo que piensan sobre ella y lo que hacen en el aula, fundamentados en la teoría sociocultural, el aprendizaje con sentido, contextualizado y que desarrolla actividades relevantes para la vida de los aprendices (Ferreiro y Teberosky, 1979, Teberosky, 1993; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994; Bigas y Correig, 2000; Fernández et al, 2004; Fons Esteve, 2004).

134

Igualmente hemos puesto la mirada en trabajos anteriores que analizan las prácticas docentes y las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita, que muestran la complejidad de las situaciones y la cantidad de factores que intervienen en las tareas docentes: perfil de las maestras, actividades que se desarrollan, materiales y dinámicas de aula y contenidos que se enseñan (Ríos, Fernández y Gallardo, 2012).

Todos estos estudios y aportaciones nos permiten una aproximación reflexiva al aula que aborda los aspectos más determinantes para nuestro propósito: conocer y comprender mejor las prácticas reales para generar conocimiento didáctico.

#### 4. ANÁLISIS DEL RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS

En el análisis realizado hemos optado por una metodología de corte cualitativo. Este enfoque metodológico, se ha adaptado a nuestros intereses y necesidades, ya que nos ha permitido comprender los procesos y fenómenos de la realidad en la que nos hemos sumergido (Denzin y Lincoln, 2005).

Para analizar la compleja cantidad de datos que ofrecen las entrevistas sobre la vida del aula, hemos categorizado la realidad a partir de diversos ejes que responden, como hemos señalado, a las concepciones sobre

la enseñanza y el aprendizaje y a la forma de abordar la lengua escrita y su enseñanza concreta. Así pues, vamos a iniciar su análisis desde 1) cómo conciben el aprendizaje, 2) cómo conciben su papel como docentes, 3) qué tipos de textos enseñan, 4) cómo organizan el aula, 5) qué dinámicas establecen en el aula, 6) qué estrategias usan para enseñar a escribir, 7) cómo evalúan.

#### 4.1 CÓMO CONCIBEN EL APRENDIZAJE

Las maestras de nuestro estudio conciben el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los aprendices. También pretenden que cada uno progrese hasta donde pueda llegar, a su nivel máximo. Les preocupa cómo hacerlos avanzar de forma individual; consideran que el conocimiento generado en el grupo es social y que aquello que se construye de forma colectiva vuelve al grupo y a cada persona en particular.

Se interesan, especialmente, porque cada niño avance en sus conocimientos y piensan que deben conocer muy bien a cada alumno, para poder ayudarlo de forma individual. Las experiencias vitales propias y las de su alumnado son consideradas parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, imbricándose en él la vida personal y la profesional. Son conscientes de que los ritmos son diferentes dentro de la diversidad y complejidad del aula. Creen que deben adaptarse continuamente al grupo y a cada persona para poder gestionar adecuadamente los conocimientos que poseen, como manifiestan los siguientes fragmentos de la entrevista:

Hay niños que tienen conocimientos que están a un nivel “remoto” para el resto de la clase (Maestra A).

En el aula de cinco años, hay unos niños que ya tienen adquiridas, al menos, la codificación y descodificación, pero hay otros que llegan nuevos; otros que todavía no lo consiguieron. Y continuamos con las tareas que realizábamos años anteriores (aulas de 3 y 4 años) para aquellos que todavía no lo habían conseguido. Vuelvo a repetir actividades de las que ya algunos niños tienen superadas para que aquellos que no las tienen puedan conseguirlo; y tratar de alcanzar el ritmo de los demás (Maestra B).

#### 4.2 CÓMO CONCIBEN SU PAPEL COMO DOCENTES

Las maestras creen que deben conocer los contextos mentales de los niños y los contextos familiares, socioculturales y personales para poder establecer la comunicación y comprender sus mensajes. Las representaciones implícitas deben convertirse, así, en condiciones para las decisiones de tipo didáctico.

La escuela debe realizar un diseño didáctico de acuerdo con el medio sociocultural de los niños y del entorno (Maestra A).

Puesto que los conocimientos compartidos por la maestra y los niños constituyen los “contextos mentales” (Edwards y Mercer, 1988:78), es decir, todo aquello que todo el mundo sabe y de lo que se parte para avanzar en el conocimiento, las maestras manifiestan que el interés de los niños proviene de sus propias vivencias, conceptos y afectos. Por eso los aprovechan para construir más conocimientos y progresar en el proceso de aprendizaje sobre lo que ya saben. Para poder dar sentido a lo que los niños dicen es necesario estar muy al tanto de lo que tienen en su haber: conocimientos, experiencias, problemas o recursos.

Asimismo, ayudarlos a crecer exige saber lo que son capaces de integrar, de aprender y de captar. En este sentido, las maestras piensan que su función consiste en guiar la tarea de los alumnos; proporcionar situaciones interactivas, que permitan crear la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1996) de cada niño, que posibiliten hacer más cosas y de mayor complejidad que las que los niños harían solos.

136

Las maestras consideran la reflexión sobre su propia práctica como un factor imprescindible para reconducir lo que hacen y cómo lo hacen. Se cuestionan sus propias estrategias, las actividades que realizan, la importancia y la rentabilidad del trabajo de investigación en su aula. Manifiestan su opinión sobre el papel de la reflexión metalingüística de la siguiente forma:

La reflexión sobre lo que decimos y lo que escribimos es buena para los niños: veo que el resultado es positivo: hay muchos niños que han acabado escribiendo (Maestra A).

La reflexión a los niños les aporta y les hace sentirse bien cuando van descubriendo las cosas, a mi parece importante desde pequeños que tengan curiosidad por saber (Maestra B)

### 4.3 QUÉ TIPOS DE TEXTOS ENSEÑAN

En lo referente a los contenidos que enseñan, las maestras manifiestan que trabajan diversos géneros: la exposición de información, la noticia, la receta, el texto expositivo, entre otros (Fernández *et al.* 2004). Dicen escribir siempre a partir de textos, no de elementos sin significado como sílabas o letras. Las palabras que escriben los niños están inscritas en un contexto de significado, por lo que son en realidad *textos*. Podemos decir que sus creen-



cias y sus opciones se inscriben en una corriente didáctica que comparten nuestros autores de referencia (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1993; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994; Bigas y Correig, 2000; Fernández et al, 2004; Fons Esteve, 2004). Esta perspectiva exige de la vida del aula una gran variedad de actividades que insertan los textos en ellas y que les dan sentido, lo que les permite, según manifiestan, estar siempre conectadas con la realidad de los niños y sus intereses.

#### 4.4 CÓMO ORGANIZAN EL AULA

Para determinar la forma en que organizan el aula nos fijamos en las respuestas de la entrevista que hacen referencia a la organización social del grupo para realizar las tareas, a la distribución de los tiempos, a los materiales que utilizan y a las dinámicas de aula.

Las maestras trabajan con diferentes formas de organización social: gran grupo, pequeño grupo, individualmente. Sobre este aspecto la maestra B manifiesta lo siguiente:

Los organizo de diferentes maneras. Cuando digo de diferentes maneras, puede ser en asamblea, en gran grupo, o también en grupo pequeño, por rincones: en gran grupo; cuando planteo la actividad: que lean lo que voy escribiendo o lo que ellos me han dicho que yo escriba; o les mando escribir a ellos, de diferentes maneras; en pequeño grupo, cuando van a la hoja de escritura o cuando van a leer al rincón de los cuentos. Así es como lo hago. Estoy acostumbrada a hacer las tareas en gran grupo o en grupo pequeño, individualmente, pero no por parejas o tríos (Maestra B).

Sin embargo la Maestra A dice que también realiza actividades en parejas, en las cuales los niños se ayudan:

Siempre buscando que uno sea más experto, para contribuir al desarrollo de sus posibilidades. Me preocupa mucho como los niños pueden avanzar cada uno en sus conocimientos a partir de su propio nivel (Maestra A).

Con respecto a la organización del tiempo, la maestra B destaca:

Distribuyo el tiempo en momentos significativos porque esta distribución da seguridad a los niños, ya que les permite anticipar lo que va a ocurrir, relacionar tiempos y espacios con las tareas, y mantener su propio ritmo.

A su vez, la maestra A manifiesta que:

Los tiempos dedicados a la lengua escrita son flexibles, las actividades de lectura y de escritura son transversales, en el sentido de que están presentes a lo largo del día en diferentes actividades.

Cuando se les pregunta si tienen previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y escribir observamos en las respuestas de las maestras (A y B) coincidencias que resumimos a continuación:

Se utilizan muchas situaciones: a primera hora de la mañana, por la tarde; al final de la mañana; siempre que surjan, desde luego, se aprovechan. También, cuando los niños van a rincones, se les da la posibilidad de que vayan a leer a los libros o de que vayan a escribir. Cuando dibujan, les piden que pongan el título o el texto que les sugiere el dibujo. Todo esto sirve para ver la evolución, el avance o la comprensión de lo que se les pide. La lectura y la escritura se pueden realizar en cualquier momento del día

Respecto a los materiales del aula, ambas maestras expresan que los niños pueden utilizar, para desarrollar tanto el lenguaje oral como escrito, entre otras cosas: globo del mundo, cajas de madera, archivadores, carpetas, cajas con diferentes materiales, pinturas, témpera, rotuladores, tijeras, pinceles, rodillos, puzzles, lotos, dominós, material para juego simbólico (juegos, muñecos, ropa para muñecos, manteles para la cocinita, disfraces, bolsos).

138

Además, las maestras dicen que para trabajar la lengua escrita, los niños tienen a su disposición, en la biblioteca de aula y en el rincón destinado a cada proyecto, diferentes colecciones de cuentos, libros informativos, periódicos, folletos, además de los diferentes carteles e informaciones que aparecen en las paredes. Estas opciones se acercan también a una manera óptima de alfabetizar y de construir conocimientos a partir del entorno próximo.

### 4.5 QUÉ DINÁMICAS ESTABLECEN EN EL AULA

En lo referente a la participación de los niños en su aprendizaje, las maestras explicitan que: invitan a los niños a participar en la búsqueda de información; y a elaborar los textos formulando ideas y dándoles forma para ser escritas; los ayudan a reflexionar sobre las estructuras de la lengua y de su propio discurso para buscar la claridad del enunciado, la expresión más nítida de su pensamiento; comparten con los niños conocimientos y elaboran los textos para ser escritos colectivamente; dicen ser flexibles respecto a los objetivos que se plantean a priori con los niños.

Cuando escribimos, siempre les pido que ellos formulen oralmente los textos y que participen el número máximo de niños (Maestra A)

Suelo realizar demandas colectivas para que la interacción afecte al mayor número de niños posible. (Maestra A)

Cuando realizamos actividades de escritura lo hacemos de diferentes maneras, les pido que lean lo que voy escribiendo o lo que ellos me han dicho que yo escriba o les mando escribir a ellos. (Maestra B).

Les dije que cuando no sabíamos teníamos que buscar dónde teníamos información y que de paso ellos también tenían que buscar en casa. No sé si esta actividad tiene mucho que ver con lo que preguntas ¿qué es leer y escribir? pero en ese momento no era escribir pero si fue de leer, buscar información y aproveché y se lo leí y estaban que es que, se les iban los ojos y querían más información; y decían: “dijiste que nos ibas a decir,” les dije también: “y vosotros teniais que traer” para que no se acostumbren a que solo soy yo la que lleva información (Maestra B).

La forma en que tienen organizado el espacio del aula favorece todo tipo de interrelaciones con la maestra y con los compañeros. Así ellas manifiestan tener más disponibilidad de tiempo para interactuar con los niños, al estar estos distribuidos en diferentes espacios, tareas y tipos de agrupamientos. Puesto que en una tarea de gran grupo el peso de la actividad recae en la maestra, cuando la clase se reparte en pequeños grupos ellas tienen más disponibilidad para poder relacionarse con cada niño. A su vez, los niños tienen más oportunidades de interactuar con sus compañeros en los pequeños grupos.

Todas estas dinámicas nos dan una idea de las creencias y saberes puestos en práctica respecto a cómo conciben el aprendizaje, qué tipos de textos enseñan y cómo gestionan el tiempo y el espacio en sus aulas de educación infantil.

Lo más difícil es atender a todos y que nadie se descuelgue, dar la voz a los más callados, hacer que participen, ayudarles a expresarse y a que ofrezcan lo que saben a los demás. Procuero tener esto muy en cuenta. (Maestra A)

Pues organizo el aula de diferentes maneras, cuando digo de diferentes maneras puede ser en asamblea, en gran grupo o también en grupo pequeño, por rincones (Maestra B)

#### **4.6 QUÉ ESTRATEGIAS USAN Y QUE ACTIVIDADES PROPONEN PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR**

Las maestras piensan que el punto de partida para la enseñanza deben ser los intereses de los niños y su motivación intrínseca; aprovechan lo que ellos mismos traen al aula, es decir, usan situaciones emergentes para convertir lo informal en formal en la medida de lo posible.

Ellas exponen que el lenguaje que se escribe se aprende en un contexto de uso social y comunicación: Las actividades para enseñar-aprender a escribir se inscriben en situaciones cotidianas relacionadas con la vida escolar o extraescolar de los niños

Además de utilizar las situaciones naturales que llevan a escribir y leer para convertirlas en tareas de tipo pedagógico, diseñan actividades de enseñanza-aprendizaje enmarcadas en proyectos globales con sentido para los niños.

Piensan que aprender a escribir es hacerse progresivamente con mecanismos para usar la lengua en diversas situaciones en las que se debe escribir; y así lo hacen con las actividades que proponen. Aprovechan la actividad para desarrollar los objetivos comunicativos y lingüísticos de las diferentes situaciones y para rediseñar el desarrollo de las tareas.

Las maestras escriben desde el inicio delante de los niños, muchas veces el texto que los niños les dictan; y solicitan que ellos escriban también; aprovechan todas las ocasiones cotidianas que surgen para que los niños tengan la oportunidad de leer y de escribir.

140

El siguiente fragmento recoge la respuesta de la maestra B al preguntarle por las actividades que realiza en el tiempo que destinan a leer y escribir diariamente:

En tres años, escribir su nombre; ahora, en cinco años, ya no es necesario, porque lo escriben ellos directamente en su hoja para saber cuál es de cada uno. Para que se pongan en contacto con las letras siempre que leo: leo delante de ellos desde pequeños, leo señalando dónde están las letras, les pido que anticipen lo que voy a leer antes de leerlo. No tenemos libros y trabajamos sobre fichas que preparamos las maestras: siempre tienen que escribir su nombre lo primero; y, después, según sea la actividad, le pedimos que la completen, diciendo lo que han hecho; por ejemplo, si están trabajando un concepto de matemáticas que pide *“que coloreen lo que está encima”*, tienen que escribir debajo *“el mono está encima de la mesa”*. Aprovecho situaciones a veces, ya que hay niños que terminan muy pronto y entonces es una forma más de escribir. Y luego, cuando trabajamos algún proyecto, el proyecto se puede hacer de forma grupal, entre todos para hacer un libro de clase o de manera individual, cada uno lo va haciendo según la actividad que se va planteando cada día (Maestra B)

Por su parte la maestra A nos ofrece su respuesta en el siguiente fragmento. Es una cita textual de una conversación con los niños:

Yo quiero escribir en la pizarra lo que han hecho (todos) los niños y después lo escribiréis vosotros para hacer el Libro; quiero saber cómo se puede contar esta noticia en nuestro periódico (Maestra A).

A continuación, la maestra B explica cómo enseña para que los niños aprendan a escribir las letras y a leer palabras:

Yo escribo delante de ellos y leo lo que escribo, a veces les pido ayuda para que me digan la letra que tengo que escribir; después de que lo he escrito con su ayuda, ellos también lo van leyendo, yo siempre voy señalando, o les pido a ellos que lean lo escrito. Esto les permite a ellos hacer autocorrección en su trabajo, porque entonces se dan cuenta de que les faltan letras; si no se dan cuenta de qué les faltan, continúo y se lo dejo tal y como estaba. Qué son capaces de hacer; entonces, según el nivel por el que vaya cada niño, les voy pidiendo más o menos con respecto de lo que entendemos por la lectura y la escritura; les invito a que vayan a leer a los libros y luego me cuenten lo que han leído; se llevan libros para leer en casa, de los que tenemos en el aula.

Con respecto a las situaciones que aparecen de forma natural en el aula y que contienen una gran potencialidad, las maestras explican que les gusta aprovechar todo lo que los niños aportan, los llamados *emergentes* o momentos y temáticas relacionadas con la vida del aula o del contexto, como ya hemos dicho anteriormente.

141

La maestra A destaca las tareas más funcionales y contextualizadas. Considera que el uso de emergentes es necesario en muchos momentos:

Procuro aprovechar lo que surge en el aula o en el contexto, porque es lo que verdaderamente les llama la atención.

Así se refiere a una propuesta que hace a los niños:

¿Queréis que hoy hagamos una noticia, para llevársela a vuestros padres, de que hay niebla?

Asimismo, la maestra B justifica el uso de *emergentes* desde la motivación intrínseca que tiene esta actividad para los niños, como atestigua el siguiente texto:

También me gusta mucho aprovechar todo lo que ellos traen, porque les veo que tienen un interés diferente porque, además, los veo a ellos con mucho interés; y, si ellos me lo transmiten a mí, yo creo que, al mismo tiempo, yo se lo transmito a ellos; y, entonces, esas situaciones a mí me suelen dar mucho provecho, me siento cómoda. Por ejemplo, no hace muchos días

me surgió el tema de los volcanes, llevaron el tema de los volcanes a clase: que si había diamantes y tal. Entonces, en ese momento, no fue escritura, pero fue lectura; les dije que iba a buscar por la clase libros que tenía; les dije que, cuando no sabíamos, teníamos que buscar dónde teníamos información; y, que de paso, ellos también tenían que buscar en casa.

Hay que considerar también que las maestras trabajan a la par la escritura y la lectura, piden a los niños que cuenten lo que han leído. Podemos observar el siguiente ejemplo:

A veces reescribimos cuentos u otros textos para lo cual hay que seleccionar, organizar y reelaborar la información que se ha leído anteriormente (Maestra A).

En el caso de la Maestra B, os niños llevan libros a casa; cada semana leen uno, con la ayuda de los padres como muestra el siguiente fragmento:

Cada día un niño prepara en su casa un cuento con su familia para contarlo a sus compañeros; esto me permite ver cómo el niño va buscando sus estrategias o cómo va construyendo (...) porque ahí se implican las familias en tener que preparar el cuento, porque el niño se lo tiene que contar a su papá y a su mamá antes de llegar a clase; y porque tiene que contárselo a sus compañeros (Maestra B).

142

Al preguntar sobre las actividades que prefieren, ambas se ven reflejadas en el siguiente párrafo extraído de la entrevista de la Maestra B:

Muchas veces quizá depende del grupo de niños que tenga, porque hay niños que tienen una serie de intereses por conocer cosas; y entonces aprovecho esos textos o esas actividades que están relacionadas con el tema del centro de interés o el tema de interés que a ellos les guste. A veces lo hemos hecho con el texto expositivo, haciendo un trabajo de la mascota de la clase. En algún año ha sido con los elefantes. Otras veces han sido temas que han surgido en la vida cotidiana, que han llegado a clase, como puede ser un volcán, como puede ser alguna noticia del periódico, o temas que surgen del tiempo. Cualquiera cosa que llega a clase la aprovechamos, pero, en general, yo creo que lo que más utilizo son los cuentos.

Todas estas dinámicas y opciones de las maestras se aproximan a las planteadas en situaciones de alto valor pedagógico, como se ha visto en otros estudios (Ríos, *et al.* 2012).

#### 4.7 CÓMO EVALÚAN

De las entrevistas analizadas extraemos las concepciones de las maestras respecto de la evaluación; vemos que las maestras continuamente mantienen la tensión entre lo que los niños saben y lo que aprenden, realizan un ejercicio muy detallado y continuado de observación. No realizan solamente análisis de las producciones de los niños sino que observan el proceso implicado en los aprendizajes de forma explícita e implícita, valoran la disposición hacia el trabajo, les interesa el esfuerzo, como expresan en los siguientes fragmentos:

La evaluación del trabajo de escritura no pasa solo por el seguimiento de lo que los niños saben hacer sino también por el seguimiento de los procesos implicados (Maestra A).

(...) las actividades que voy haciendo, (...) me están dando pistas (...) porque estoy observando su trabajo. Quizá no puedo hacer una valoración de un mes para otro, como hacía antes, pasarles una evaluación todos los meses con unas palabras. Tampoco me aportaban demasiado unas simples palabras; me aporta más cuando estoy escribiendo una frase, una parte de un texto o lo que sea, todo depende del nivel de cada niño. (...) Esto me va permitiendo conocer más a cada niño y estar muy pendiente cada día; (...). Maestra B).

Del análisis realizado deducimos que en el caso de la evaluación las maestras se aproximan también al perfil situacional, como se ha mencionado anteriormente.

### 5. CONCLUSIONES

De las entrevistas a las maestras y en relación a los referentes que nos sirven de base para su análisis, concluimos que el trabajo que se lleva a cabo en las aulas que estudiamos se articula alrededor de los siguientes aspectos, que sirven todos ellos como eje de la actividad de las maestras:

1. Respetan el ritmo de aprendizaje de los niños, intentando que cada uno avance desde donde está, en las aulas de 3, 4, o 5 años;
2. Procuran partir de los intereses de los niños y de su motivación intrínseca;
3. Aprovechan lo que traen los niños al aula, es decir, usan situaciones emergentes;

4. Muestran una actitud reflexiva y de escucha activa;
5. Favorecen la reflexión y sistematización de la acción educativa;
6. Potencian la comprensión de lo que sucede en las aulas pues la práctica docente es concebida como una actividad intencionada, creativa, irrepitable, empapada de interacciones personales y sociales;
7. Escriben desde el inicio delante de los niños, muchas veces el texto que los niños les dictan, y solicitan que ellos escriban también;
8. Aprovechan todas las ocasiones cotidianas que surgen en el aula para que los niños tengan la oportunidad de escribir, dando lugar a diferentes textos;
9. Trabajan con diferentes formas de agrupamiento de los niños: gran grupo, pequeño grupo, individualmente, por parejas;
10. Invitan a participar a los niños en la búsqueda de información y comparten con los niños conocimientos y estrategias elaborando los textos colectivamente.

144

Todos estos aspectos, además de darnos una idea de las creencias y saberes de las maestras, perfilan claramente una forma de trabajar que constituye un modelo. De aquí el interés que suscitó la recogida de estos datos y la sistematización del pensamiento de las docentes, que da lugar a un marco de actuación para llevar a cabo esta alfabetización inicial en la educación infantil. Dicho marco se fundamenta en la enseñanza de la composición escrita en un contexto de sentido; en el diseño didáctico se realiza de acuerdo con el medio socio-cultural de los niños y el entorno; en el que se acepta que las condiciones del aula son cambiantes e impredecibles.

Desde la reflexión sobre su práctica estas maestras podrían mejorar su juicio profesional, asumir responsabilidades complejas y adquirir el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa. Sólo de este modo llegarían a convertirse en verdaderos agentes de innovación, de elevada credibilidad entre sus colegas, confirmándose así lo que hace años nos indicaba Stenhouse: “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (Stenhouse, 1985: 51).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barrios, E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de la lengua en el futuro profesorado de inglés de educación primaria. *Porta Linguarum*, núm.22, 73-93.
- Bigas, M. y Correig, M. (coord.) (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers'eliefs, in *System*, 39, 3:370-380.
- Cambra, M., Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones escolares plurilingües de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), 149-163.
- Camps, A. (2008). Escribir y enseñar a escribir. En *Aula de Innovación Educativa*, nº 175, pág. 10-14.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. Pág. 13-32.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Contreras, J.D. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 277:5-28.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P; Gómez, M.J., González, E.; Prieto, N., (2004). Alfabetización inicial con diversos escritos de uso social en *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. (237-258). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Fernández Martínez, (2015). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Fons-Esteve, M. y Buisán-Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24 (4) 401-413.
- 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.
- Korthagen, F y Lagerwerf, B. (2001). Teachers professional learnig: how does it work? en F.A. J: Korthagen; J. Kessels; B. Kosle, B. Logerwerf y T. Wubbels, *Linking, practice and*

*theory: The pedagogy of realistic teacher education (175-206).* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24,2):37-59.
- Pozo, I. y. Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echavarría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Los conceptos de profesores y alumnos* (95-132). Barcelona: Graó.
- Ríos, I. (1999). Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I.M. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. En *Cultura & Educación*, 24(4), 435-447.
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*. 352: 267-287.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*. 277: 43-53.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Tolchinsky, L.(1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Vygotski (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woods (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.