
Recibido: 21-06-2019 | Aprobado: 29-10-2019 | DOI: <https://doi.org/10.23882/MJ1911>

Teorías y prácticas docentes sobre la enseñanza de la lengua escrita en 3-6 años

Theories about teaching the written language and the teachers practise in 3-6 years

María Luisa García Rodríguez, Universidad de Salamanca, España (malugaro@usal.es)

Resumen: La indagación cualitativa que se presenta pretende esclarecer las concepciones teóricas que sustentan ciertas creencias y prácticas docentes sobre el aprendizaje inicial del código escrito de la lengua española. Se busca proponer mejoras en los procesos didácticos. La población estudiada es el profesorado de aulas de 3-6 años de Salamanca capital (España): 257 profesionales en 50 colegios. Cada uno de los equipos docentes se constituye en grupo de discusión para aportar datos que se analizan con el programa informático Nvivo. Las principales teorías actuales sobre la enseñanza de la lengua escrita son: Psicolingüística, Comunicativas (Naturalista y Constructivista) y Sociocultural. Los datos muestran clara preferencia — implícita, excepto en un caso — por la Teoría Psicolingüística.

Palabras Clave: educación infantil, enseñanza, lengua escrita, práctica, teoría

Abstract: This paper, which was designed using qualitative methodology, seeks to clarify the theoretical conceptions that support certain beliefs and teaching practices on the initial learning of the written code in Spanish while it seeks to propose improvements in the teaching processes. The population studied is the teaching staff who teach 3-6 years old pupils in the city of Salamanca, in the Kingdom of Spain. In order to achieve the previously mentioned goals, 257 professionals in 50 schools were analyzed. Each of the teaching teams is constituted in a focus group to provide data that is analyzed using Nvivo. The main current theories on the teaching of written language are: Psycholinguistics, Communication (Naturalist and Constructivist) and Sociocultural. The data shows clear preference — implicit, except in one case — for the Psycholinguistic Theory. .

Keywords: early childhood education, practise, teaching, theory, written language

Leer y escribir, como instrumento y como objeto de conocimiento, es un aprendizaje tan relevante en la educación de una persona que justifica cualquier esfuerzo para adecuar cada vez mejor los conocimientos teóricos que se van desarrollando con las aplicaciones prácticas en el aula.

Monserrat Fons (2004, 278)

Introducción

La cita de Fons refrenda la idea de que admitir la pertinencia del tema seleccionado puede resultar obvio si se tiene en cuenta que el lenguaje verbal es el medio de expresión más poderoso de la subjetividad humana y que su enseñanza al comienzo de la escolarización es considerada como un contenido imprescindible. Durante la edición de la evaluación PISA del año 2018, la principal competencia evaluada fue la lectora, entendida como “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009b, p. 8).

La investigación sintetizada en estas páginas pretende descubrir teorías subyacentes o implícitas sobre la enseñanza de la lengua escrita a partir del análisis de datos reales, contextualizados en la práctica que se lleva a cabo en un entorno concreto. Resulta bastante evidente que, aunque frecuentemente tenga un carácter tácito, el pensamiento del profesorado orienta y dirige su práctica profesional, “pues las características personales únicas de cada docente, como un ser holístico y como profesional de la educación, en la concepción más amplia del término, son, naturalmente, evidentes en su modo de construir y gestionar el currículum” (Horta, 2015, p. 513). Al profundizar en esta evidencia, Schön (1982), desveló el proceso del conocimiento que los docentes muestran en la práctica.

Contextualización Teórica

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua se distinguen actualmente tres grandes corrientes teóricas. Una de ellas presenta, a su vez, dos vertientes. Son: Psicolingüística, Comunicativas — Naturalista y Constructivista — y Sociocultural.

La Teoría Psicolingüística sustenta la idea de que, mientras la utilización de la lengua oral es un hecho natural, la lengua escrita — recurso básico de la comunidad humana — se manifiesta como un hecho cultural. El concepto de “conciencia fonológica”, “habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas” (Alegría 2006; p. 96), es central en esta perspectiva. Coherentemente, se concede gran importancia al desarrollo de las habilidades estrechamente relacionadas con lo que se va a aprender, especialmente al dominio de la expresión y comprensión orales.

La característica definitoria de los métodos denominados fónicos es la enseñanza de la lectura a partir del código alfabético en el que se basa el sistema de escritura. Dado que las letras — o grafemas — simbolizan fonemas, aprender a leer en un sistema alfabético hace intervenir una considerable dosis de metafonología.

Dicho código y el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema han de ser enseñados por persona experta y expuestos a quien ha de aprender de manera explícita, sistemática y temprana. “Explícita” significa no esperar a que la descubra espontáneamente, “sistemática” indica que ha de existir un programa de presentación del código que tome en cuenta las dificultades que plantea aislar las diferentes unidades fonológicas y “temprana” que conviene presentar el código lo antes posible.

Pasando a contemplar las demás corrientes teóricas, si aprendemos a hablar porque nos hallamos en un medio en que la palabra oral cumple una función, y tratamos de imitar lo que oímos produciendo sonidos hasta que nuestra expresión se corresponde con el lenguaje oído y nos permite comunicar, ¿por qué no se aprende la lectura por el uso de su función comunicativa, si la lectura cumple una misión real de información y comunicación?. Dicha cuestión representa la base en la que tratan de apoyarse las Corrientes Comunicativas, que engloban dos líneas: la Naturalista y la Constructivista. Ambas coinciden en resaltar el valor social de la lengua escrita, dadas sus dimensiones comunicativa y funcional, además de en otorgar gran importancia a contextualizar su aprendizaje y resaltar el protagonismo, durante todo el proceso, de la persona que aprende.

La Teoría Naturalista, nacida en Estados Unidos, de la que son partidarios, entre otros autores, Lacasa (1996) y Goodman (1995), defiende el denominado “lenguaje integral o integrado”. Propone que, si el aprendizaje requiere ensayar, tantear, practicar aquello que desea aprenderse, se aprenda a leer practicando el acto real de la lectura desde el primer momento, sin necesidad de descifrar los sonidos que puedan corresponder a la tira gráfica completa.

Las peculiaridades de esta corriente se derivan del hecho de considerar como procesos del mismo tipo el aprendizaje de la lengua oral y el de la lengua escrita. De su aceptación se deduciría el argumento de que, al igual que se aprende a hablar escuchando a quienes hablan, se aprenderá a escribir por simple contacto con textos escritos, mediante una experiencia de descubrimiento espontáneo sin intervención profesional, a condición de que las personas se encuentren inmersas en un entorno letrado. El término “natural” designa también la propuesta metodológica de Freinet (1979, 1982) para el aprendizaje de la lengua escrita, que se inicia a partir de textos redactados espontáneamente por los aprendices, para ser revisados y perfeccionados con posterioridad colectivamente en el aula, mientras el profesorado ejerce la función de guía de este proceso.

Según la Corriente Constructivista aprender supone elaborar una representación propia de lo que se presenta como objetivo de aprendizaje. Son muchas las autoras que sostienen esta opción (Solé, 1992; Teberosky, 2001; Fons, 2004 y Tolchinsky & Solé, 2009). Ellas consideran la lengua escrita como un sistema de representación gráfica de la lengua que tiene básicamente dos funciones: conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y transmitir o recibir información a través del espacio.

El proceso de aprendizaje de la lengua escrita es contemplado, desde esta corriente, como una “construcción” por parte de la mente, considerada capaz de absorber, a su modo, el código escrito utilizado a su alrededor, con escasa directividad por parte de quien acompaña el proceso, cuya función consiste más bien en estimular y animar.

Por su parte, la Corriente Sociocultural destaca el hecho de que la lengua escrita sea un producto cultu-

ral sujeto a las influencias del contexto social donde se produce. Enfatiza la condición del ser humano como ser cultural, peculiaridad que le diferencia de otro tipo de seres vivos. Coherentemente, leer no se reduce a la adquisición de una técnica, sino que supone la asimilación de un instrumento cultural, gracias a procesos de interacción o andamiaje proporcionados por miembros ya formados de tal cultura.

Por consiguiente, el aprendizaje de la lengua escrita está totalmente relacionado con la cultura en la que se encuentra inmerso quien aprende, o, dicho de otra forma, con los usos y funciones que para su contexto tiene determinado conocimiento. La argumentación básica consiste en señalar que nadie se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también “a través de y mediante” la interacción con las demás personas.

En el entorno escolar “la decisión sobre los métodos de enseñanza de lengua escrita a utilizar debe corresponder al profesorado en lugar de convertirse en asunto político” (Horta, 2015, p. 513). Cada una de las teorías expuestas aporta una visión diferente y sugiere una propuesta metodológica digna de atención. Puesto que dichas propuestas son compatibles, en lugar de caer en la tentación de defender solamente una teoría, considerada como la mejor, la opción más enriquecedora será la que recopile una selección de los aspectos más positivos de cada una de ellas, inscribiéndolos en una contemplación más extensa y completa del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Dicha decisión de analizar y sumar las ventajas de las tres teorías más destacables, — nombradas respectivamente “procesamiento de la información, piagetianas/naturalistas y socioconstructivistas” por McCarthey y Raphael (1994, pp. 123-127) — se manifiesta en una postura ecléctica bautizada como “enseñanza equilibrada” Pressley (1999) o “enfoque multidimensional” (Dominguez y Alonso, 2004).

Tras estas apreciaciones, la alfabetización equilibrada se presenta como elección de preferencia para mantener, e incluso aumentar, la motivación de los aprendices hacia experiencias alfabetizadoras interesantes, porque ofrece las habilidades necesarias para tener éxito al practicar las habilidades de la lengua escrita.

Leer buena literatura y escribir redacciones sobre temas atractivos suscitados por sus deseos de expresión son actividades recomendadas con tal finalidad.

Por último, también han de ser debidamente consideradas las características y peculiaridades de la lengua objeto de aprendizaje. Las escrituras alfabéticas, entre las que se encuentra la lengua castellana, disponen de un código de comunicación que consiste en dos tipos de representaciones: una representación fonética de la lengua al reflejar la lengua oral en la correspondencia fonema-grafema y otra representación ortográfica que recoge las excepciones de la representación fonética en la ortografía de las palabras y otros signos.

En consecuencia, las estrategias para enfrentarse a la enseñanza de la lengua escrita en castellano pueden seguir dos posibles vías: la fonológica, en la que se realizan las tareas de correspondencia grafema-fonema y la léxica, reconociendo directamente las palabras leídas con mayor frecuencia.

Concluyendo, la propuesta equilibrada entre las diferentes teorías, considerada como la mejor opción, ha de combinar la posibilidad de escribir desde edades tempranas y la enseñanza explícita del código lingüístico con el acercamiento a la buena literatura. La metodología combinatoria de dichos contenidos didácticos ha de ser canalizada y concretada específicamente para cada grupo-clase “através da intervenção didática de um educador de infancia que intencionaliza a sua prática” (Horta, 2016, p. 13).

Procedimiento

El diseño de investigación es entendido como “planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas” (Pérez Juste, 1985, p. 71). En la tarea que nos ocupa — analizar la información aportada por el profesorado de segundo ciclo de Educación Infantil de Salamanca capital — se requiere la utilización de una técnica flexible, adaptable a una gran variedad de situaciones, que permita estudiar una realidad compleja y rica.

Tal temática justifica la opción por una metodología cualitativa, en su modalidad de diseño de casos múltiples. Rodríguez, Gil y García (1996) y Sánchez (2004) delimitan cuatro fases en la puesta en práctica

de la investigación cualitativa: reflexiva o preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informativa en torno a las cuales se estructura este trabajo.

Se aborda la fase reflexiva o preparatoria a partir de la afirmación de Flick (2004) señalando que toda investigación cualitativa debe comenzar por la formulación de preguntas de investigación. En esta indagación se pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿se ven reflejadas las propuestas teóricas en las prácticas docentes llevadas a cabo en las aulas de 3-6 años de los centros de la ciudad de Salamanca?

La pregunta inspira a su vez un objetivo general (determinar si existe preferencia por alguna teoría, aunque sea de forma implícita), conducente a contribuir al avance de la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, y tres objetivos específicos:

1. Estimar si se dan coincidencias en cuanto a creencias,
2. Comprobar si hay aspectos a los que se les otorga mayor relevancia, y
3. Detectar si existe coherencia metodológica entre la propuesta teórica preferida y la práctica llevada a cabo en la enseñanza de la lengua escrita.

El proceso llevado a cabo en la fase de trabajo de campo se describe a partir de delimitar la población y su contexto, para pasar a exponer el modo de acceso al campo y la técnica de recogida de datos.

La *población* está constituida por los equipos docentes de alumnado de 3-6 años (Educación Infantil) de la totalidad de centros educativos de la ciudad de Salamanca. Se ha optado por trabajar con toda la población en lugar de seleccionar una muestra de la misma para que el estudio sea lo más exhaustivo posible, garantizado así la fiabilidad y validez interna de los datos.

Según cifras recabadas en los propios colegios, y contrastadas en la Dirección Provincial, trabajan en los centros públicos 125 personas (122 mujeres y 3 hombres) y en los centros concertados, escuelas infantiles y hogar-escuela 132 personas (119 mujeres y 13 hombres).

Una de las principales características de esta colectividad de 257 personas — 241 maestras y 16 maestros — es un alto grado de preparación académica. Destaca

una elevada proporción de personas con estudios superiores (concretamente 106 que acumulan 114 titulaciones) especialmente en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, así como haber estudiado otras muy variadas especialidades de Magisterio y realizado un alto número de Cursos de Formación Continua a lo largo de su carrera profesional.

Su alto grado de formación y la experiencia profesional atesorada durante muchos años de docencia — Salamanca concita al profesorado de mayor edad — sugieren la conveniencia de reconocer su maestría y recabar un conocimiento acrecentado.

El *acceso al campo* se inicia procediendo a concertar entrevistas con cada uno de los equipos docentes que integran la población. Alcanzan la suma total de 50, y se constituyen a efectos de este trabajo en grupos de discusión. En virtud de la relación personal que gran parte de informantes mantiene con la investigadora, dada su condición de maestra, se espera que puedan aportar datos que sólo se facilitan a quien ofrece confianza.

Los grupos de discusión se reúnen específicamente para contribuir a la *recogida de datos*. La duración de las sesiones es suficiente en todos los casos para exponer la metodología con la que se trabaja la enseñanza de la lengua escrita. Se registran los datos mediante grabaciones consentidas y/o anotaciones de la información aportada.

En la fase analítica se exponen el *tratamiento* y el *análisis de los datos*. El inmenso corpus de datos recogidos suscita un procedimiento de reducción de los mismos, para facilitar su gestión. El programa informático NVIVO, utilizado en el análisis de los datos recogidos, requiere que la información recopilada en las grabaciones sea transcrita para poder operar con texto, por lo que se comienza transcribiéndola con el fin de categorizarla para analizarla.

Se adopta, con ciertas adaptaciones, la categorización ya realizada por Clemente en su obra *“Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas”* (2008), que recoge como dimensiones las teorías actuales más relevantes de la enseñanza de la lengua escrita. Va a permitir contrastar tales dimensiones con las ideas expresadas en las narraciones de profesionales de la Educación Infantil. Así, las categorías con respecto a

las cuales se hará la codificación son las siguientes, que se presentan junto a sus descriptores:

1. Sistemas de Representación

Se insiste en la consideración de la lengua escrita como un sistema de representación. Se valoran los sistemas más básicos (según Vigostsky juego simbólico, dibujo y lengua oral) hasta llegar a la apreciación de la escritura como un sistema muy vigoroso capaz de representar y expresar sentimientos, ideas, deseos, sentimientos...

2. Funciones de la lengua escrita

Manifiesta las necesidades e intereses a los que se puede dar satisfacción cuando se adquiere la capacidad de utilizar la lengua escrita y pretende mostrar las ventajas del dominio de la misma.

3. Aprendizaje del código lingüístico

Es el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para reconocer los símbolos utilizados en un determinado sistema lingüístico, que en el caso de la lengua castellana es el código alfabético.

4. Comprensión lectora

Las publicaciones más recientes insisten frecuentemente en que leer es comprender, coherentemente con la finalidad comunicativa que pretende conseguir quien escribe, pues durante dicha actividad tiene en mente la idea que necesita expresar a quien va a leer su texto.

La finalidad de definir las categorías es permitir que puedan ser replicadas, contribuyendo a asegurar la validez, es decir, garantizando que se está midiendo aquello que realmente se desea medir, en lugar de otras variables.

Una primera búsqueda, a partir fundamentalmente de los diccionarios de María Moliner y de la Lengua Española, así como de la obra de Clemente (2008), conduce a la redacción de los descriptores de las distintas categorías.

Una vez definidas las categorías, los documentos textuales son incorporados al programa. En este caso, la unidad de texto elegida para poder operar es la línea de texto que se erige, por tanto, en unidad textual (u.t.). Las u.t. se numeran para que puedan ser identificadas.

Fase informativa. Resultados

Los datos evidencian que la mayor parte de las actividades se orientan al aprendizaje del código lingüístico (categoría 3, 61%), a gran distancia — en orden decreciente de frecuencias — de los sistemas de representación (categoría 1, 16%), la comprensión lectora (categoría 4, 15%) y las funciones de la lengua (categoría 2, 8%), como puede apreciarse en el ciclograma de la *figura 1*.

Resumiendo los resultados obtenidos, según el orden de prioridad manifestado al interpretar las frecuencias detectadas en las narraciones, se refleja que lo que más preocupa a los docentes es la adquisición del código lingüístico por parte de su alumnado. Según los datos de cada una de las categorías presentadas, manteniendo el criterio de orden decreciente de frecuencias, se clasifican en la categoría 3, referida al código lingüístico, los datos textuales siguientes, que contemplan tres subcategorías: *Aprendizaje del código lingüístico*, *Enseñanza explícita del código* y *Habilidades metalingüísticas*.

3a) Aprendizaje del código lingüístico

Los datos resaltan la gran importancia que los docentes otorgan al hecho de abordar el aprendizaje del código lingüístico por la vía auditiva y la eficacia de partir de la característica psicológica del pensamiento egocéntrico infantil utilizando el nombre propio de quienes integran el aula.

El refuerzo auditivo les sirve muchísimo. El distinguir si una palabra tiene /a/, si comienza por /a/, dónde la lleva, partiendo siempre de sus nombres. “A ver, vamos a ver, ¿qué nombres empiezan por /a/?, ¿o qué nombres la llevan en medio?, o vamos a pensar en cosas que estén en clase, que tengan la letra /a/ o que sean del patio, o de casa”, siempre... pues de su ambiente (Colegio nº 5, u.t. 342-350).

3b) Enseñanza explícita del código

Se expresan diversas modalidades para presentar los elementos del código alfabético. En ocasiones se parte de la palabra generatriz; en otras de las vocales, de los fonemas o bien directamente del abecedario. También hay casos en los que se observan las características del grupo-clase y se exploran las capacidades previas antes de tomar la decisión.

“Empezamos con un método que se llama método, te lo voy a decir, de la palabra generatriz, empezamos a partir de la palabra, entonces lo que es la palabra como unidad de significado” (Colegio nº 2, u.t. 45-47).

Creo que un método adecuado es partir de la palabra, y es lo que estoy haciendo, partir de la palabra, principalmente de su nombre, que es lo más significativo para ellos... (Colegio nº 25, u.t. 13-26).

Con un dibujo enseñar la palabra generatriz (Colegio nº 30, u.t. 402).

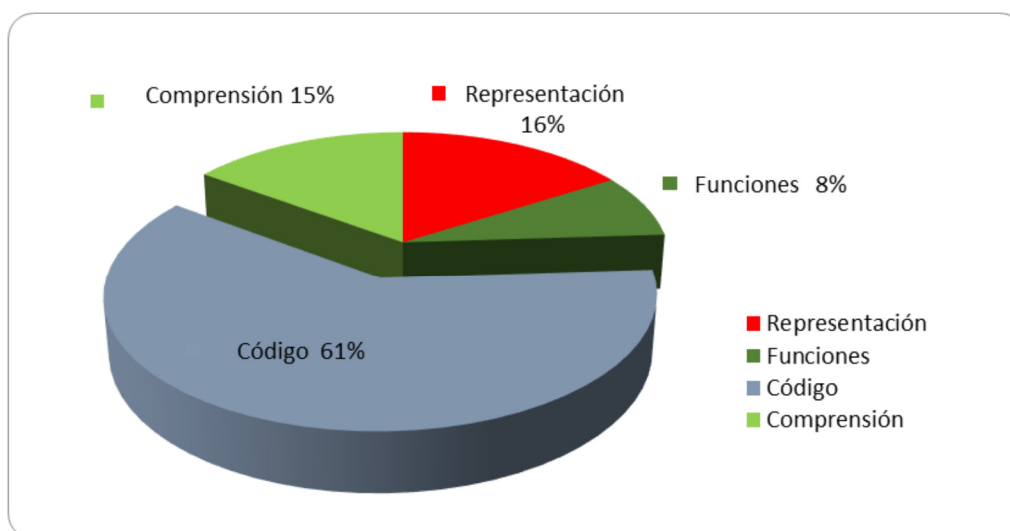


Figura 1—Distribución general de las narraciones en torno a las teorías

3c) Habilidades metalingüísticas

Los datos señalan la importancia de la conciencia fonética, insistiendo repetidamente en la necesidad de trabajarla. Mencionan también tareas encaminadas a adquirir la conciencia silábica y la conciencia léxica:

Hace falta un buen oído (Colegio nº 3, u.t. 48).

Sólo los inicio con los fonemas (Colegio nº 9, u.t. 346).

Identifican los sonidos (Colegio nº 9, u.t. 79-80).

Jugamos mucho a que ellos tomen lo que se llama la conciencia fonética: “pues vamos a ver el ruidito este” (Colegio nº 12, u.t. 106-107).

Hacemos palmas con cada sílaba (Colegio nº 9, u.t. 12).

Juegos lingüísticos que hacen que el niño... el meta-lenguaje, que ahora tanto se maneja también. El jugar con las palabras. Pero todo por vía oral (Colegio nº 9, u.t. 102-108).

Al final de los tres años ya se puede hablar de una discriminación auditiva de nombres largos (Colegio nº 6, u.t. 40).

Según los datos, se advierte entre el profesorado la intención de iniciar al alumnado en todas las formas de representar la realidad — sistemas de representación, categoría 1 — comenzando por los que, según la teoría sociocultural, constituyen los antecedentes de la lengua escrita: *dibujo, lengua oral y juego simbólico*.

1a) Dibujo

En un caso se expresa que en tres años, es decir, al comienzo del segundo ciclo escolar, se parte de la forma más básica, pues se estima así al dibujo:

En tres años muchísimo dibujo (Colegio nº 20, u.t. 389).

Y después a mí me parece también muy importante en tres años y bueno, en cuatro y en cinco, el dibujo como tema.

Dibujar y “leer” lo que dibujan (Colegio nº 9, u.t. 186-188). *O bien por pictogramas, o bien por grafías, ellos saben que eso significa algo* (Colegio nº 6, u.t. 17-18).

Después pasamos a escribirles la palabra en la pizarra, decirles que es otra manera de dibujar “ala”, escribiéndola (Colegio nº 18, u.t. 518-520). *Y, por decirlo así, pueden escribir en dibujo* (Colegio nº 38, u.t. 582-583). *Tiene que conocer los símbolos de uso convencional que se puede encontrar por la calle* (Colegio nº 46, u.t. 65-67).

1b) Lengua oral

Los datos exhiben una gran consciencia de la relevancia del dominio de la lengua oral como requisito previo para la adquisición del dominio de la lengua escrita. La lengua oral se trabaja, entre otras actividades, con la asamblea de clase que suele realizarse al comienzo de la jornada cuando el alumnado llega más descansado, en buenas condiciones para enfrentarse al trabajo y esfuerzo que exige la tarea escolar.

La expresión oral como base para todo (Colegio nº 9, u.t. 47). *Primero es aprendizaje de canciones y poesías. Esa fase es primordial* (Colegio nº 10, u.t. 7-8). *Todo eso que es casi todo oral, casi todo oral* (Colegio nº 10, u.t. 11-12). *Se hacen actividades de discriminación de ruido/silencios, reconocer diferentes sonidos, expresar necesidades, gustos y emociones mediante el lenguaje oral* (Colegio 29, u.t. 20-22).

1c) Juego simbólico

Los datos que aluden a esta modalidad de representación de la realidad son los más escasos de esta categoría.

El juego simbólico es muy importante. Y de estar en la tienda y estar en el rincón del juego, en el rincón de la tienda, y oyes qué cosas se están diciendo, cómo van hablando, vas anotando si te llaman la atención (Colegio nº 31, u.t. 290-304).

En relación a la categoría 4, comprensión lectora, muchos han sido los datos que han incidido en la relevancia de no conformarse con adquirir la capacidad de decodificar a la hora de leer, defendiendo específicamente que leer equivale a comprender. Algunos ejemplos así lo demuestran:

Siempre se aprende la palabra completa porque desde el principio el niño tiene que entender lo que lee (Colegio nº 21, u.t. 143-146).

...aprendidos de forma que tengan una lectura comprensiva desde el principio (Colegio nº 11, u.t. 199-200).

Son muchos los datos referidos a la interpretación del texto y variados los tipos de texto con los que se considera que puede iniciarse en la comprensión el

alumnado de 3-6 años: cuentos, rimas, poesías, frases hechas... e incluso el Quijote. En todos los casos la meta consiste en que se llegue a captar el mensaje.

“Siempre busco que haya frases completas con sentido” (Colegio nº 11, u.t. 195-196).

“Si comprende que ‘el niño come’, luego ya es más fácil” (Colegio nº 19, u.t. 132-133).

“Es muy importante comprender rimas, poesías, frases hechas, letras de canciones...” (Colegio nº 25, u.t. 130-131).

“Libritos de lectura con textos pequeñitos que ellos tratan de descifrar” (Colegio nº 32, u.t. 446-447).

Aunque en menor proporción que los clasificados en otras categorías, existen datos destacando la idea de que hay que ayudar al alumnado a asumir que la lengua escrita contiene mensajes y a acceder al contenido de dichos mensajes (funciones de la lengua escrita, categoría 2). *Disfrutar y comunicar mensajes* son subcategorías que pertenecen a esta última categoría.

Yo creo que es importante que el alumno siempre vea que el lenguaje escrito sirve para transmitir algo y entonces creo que hay que insistir que en cada palabra que el niño lea o escriba le transmitas el mensaje, que sepa que es algo (Colegio nº 9, u.t. 291-295). *Lo primero que intento es para qué sirve la lectura y para qué la escritura, desde tres años, entonces establezco un buzón en el que nos escribimos. En mi clase, todo se cuenta, todo se lee y todo se escribe* (Colegio nº 46, u.t. 310-314).

2a) Disfrutar

Una de las funciones que cumple la lectura es la de presentar ocasiones de disfrutar, que frecuentemente se asocia en la infancia con el mundo de los cuentos. De hecho en varias ocasiones el profesorado nos ha expresado que la motivación para aprender a leer procede del deseo de acceder autónomamente al contenido de los cuentos.

Les leemos un cuento diario después de entrar del recreo (Colegio nº 16, u.t. 76-78). *El objetivo al final es que el niño aprenda feliz a leer* (Colegio nº 20, u.t. 8-

10). *Entre los miembros de la familia leer un poco en su presencia y que los niños observen que se considere una actividad interesante...* (Colegio nº 43, u.t. 28-29). *Empezamos trabajando los cuentos, que lean muchos cuentos, primero de imágenes o de letras, contarles cuentos, o escuchar cuentos, trabajar mucho los cuentos o inventarse cuentos entre todos* (Colegio 28, u.t. 59-63).

2b) Comunicar mensajes

El alumnado puede experimentar en su entorno cómo los mensajes pueden ser transmitidos por escrito. En las primeras fases se centran en nombres propios, empezando por el suyo. Se sigue por los de las personas más cercanas y letreros sencillos.

Los niños encuentran letreros por todos los lados (Colegio nº 12, u.t. 74).

Digo que lean letreros. Los pueblos por donde van pasando en la autovía. Van pasando y van leyendo por dónde van (Colegio nº 17, u.t. 563-565).

En cinco años ya elaboran cada trimestre un cuento, y lo van elaborando ellos así, en la hoja doblada y se lo llevan para casa, y una experiencia que ellos han vivido como fue por ejemplo, vuestra excursión a Guijuelo, o como fue la vendimia, o como es una excursión de primavera, o un tema sobre los animales y ellos se llevan a su casa, un cuento elaborado cada trimestre, con dibujo y frases, contenido sintético y saben igual el planteamiento, nudo y desenlace (Colegio nº 34, u.t. 270-281).

Conclusiones

De la aproximación a los datos recogidos se desprenden apreciaciones que, a partir de los objetivos específicos para llegar al objetivo general y responder, finalmente, a la pregunta de investigación, cabe especificar de la forma siguiente:

Con respecto al primer objetivo específico, estimar si se dan coincidencias en cuanto a creencias, las principales coincidencias se producen en torno a la importancia concedida al ámbito fónico y a la correspondencia grafema-fonema. De acuerdo con estas creencias básicas, la totalidad de equipos docentes han manifestado que presentan el código lingüístico y lo tra-

bajan de forma sistemática. También insisten en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, valorando en gran medida la adquisición de la conciencia fonética.

En relación al segundo objetivo específico, comprobar si hay aspectos a los que se les otorga mayor relevancia, cabe señalar que por lo que respecta a la lengua oral es entendida de forma generalizada como antecedente de la lengua escrita. Como actividad concreta en la que se trabaja, se menciona, en casi la totalidad de los centros, la sesión de asamblea al comenzar las jornadas.

En cuanto al tercer objetivo específico, detectar si existe coherencia metodológica entre la propuesta teórica preferida y la práctica llevada a cabo en la enseñanza de la lengua escrita, cabe advertir que los sistemas de representación, puestos de manifiesto en la teoría sociocultural de Vigotsky, tienen su cuota de consideración en las prácticas señaladas por los diferentes equipos, aunque en proporción desigual.

Es frecuente que se aluda a la función simbólica del dibujo valorando el recurso del dibujo libre como medio de expresión. También en muchos casos se ha expresado que se comienza el proceso de enseñanza con la utilización de pictogramas para iniciar en la adquisición de la direccionalidad y entrenar en “leer” imágenes.

Escasean los equipos que han manifestado que consideran el juego simbólico como forma de representación de la realidad y como paso previo para la adquisición del dominio de la lengua escrita.

Ha sido alcanzado el objetivo general, determinar si existe preferencia por alguna teoría, aunque sea de forma implícita, ya que los datos evidencian la amplia predominancia de una opción decidida por la teoría psicolingüística, aunque en ocasiones con leves influencias de la corriente constructivista incorporadas a la misma. Dicha teoría constructivista ha sido expresamente mencionada por una buena parte del profesorado. Encontramos dos tutoras que han optado por ella, cada una en un centro distinto, ambos de dos líneas. Se manifiesta en algunos otros casos que se ha tomado del constructivismo aquello que parece más conveniente: *Porque ellos construyen, ellos buscan, ellos son los que intentan aprender a su ritmo, nunca*

forzando porque Educación Infantil sabéis que no es obligatoria (Colegio nº 37, u. 38-41).

Los datos demuestran que, en muchos centros se han adoptado varias de las técnicas constructivistas. La más frecuente de todas es utilizar didácticamente el nombre propio de quienes integran el grupo-clase, que se escribe en el material escolar, utilizándolo como punto de partida para mostrar el código alfabético. Otra estrategia metodológica usual es etiquetar mobiliario, objetos y distintos elementos del aula con el sustantivo que los designa para favorecer la adquisición de vocabulario y la familiarización con las palabras.

Las teorías menos nombradas han sido las comunicativas, y dentro de éstas la naturalista. Ciertamente nadie ha expresado que espera que su alumnado aprenda a leer por puro descubrimiento.

Únicamente una profesora, sin llegar a mencionar a Freinet, ha declarado estar utilizando el “método global y natural” que consiste en partir del “texto libre” surgido del interés de alguno de los escolares del aula como contenido a trabajar por el grupo-clase durante las jornadas que sea necesario, siguiendo el ritmo que el alumnado requiera. Otra profesora, que ha probado en sus quince años de vida profesional “todos los métodos, ‘incluso el global de frase, que es partir de una frase que ellos te digan’, (u. 115-116, colegio 25)”, llegó a utilizar en una ocasión el método natural, experiencia que fue calificada de “fabulosa” porque “los niños respondieron”.

Por lo que respecta a la comprensión lectora como principal finalidad del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, con clara incidencia en la prevención del fracaso escolar, ha sido mencionada en una proporción similar a los sistemas de representación. No obstante, dos de los equipos puntúan muy alto en esta dimensión y, coherentemente, pertenece a uno de ellos la profesora que trabaja habitualmente con el método “global y natural”.

Al tratar de responder a la pregunta de investigación ¿se ven reflejadas las propuestas teóricas en las prácticas docentes llevadas a cabo en las aulas de 3-6 años de los centros de la ciudad de Salamanca?, los datos demuestran que las propuestas teóricas se proyectan en una considerable proporción en las prácticas docentes llevadas a cabo en las aulas de 3-6 años.

En todos los casos se insiste en que la enseñanza de la lengua escrita ha de insertarse en un programa completo que contemple tanto la enseñanza de la lengua oral como la lectura de textos significativos.

Para el desarrollo de las habilidades de lengua escrita, la mayoría de informantes utiliza métodos combinados en una metodología de carácter personal. Este hecho correlaciona con las propuestas de la alfabetización equilibrada que consisten en recoger las aportaciones más convenientes de cada una de las teorías y articularlas en un todo que se adapte al estilo perso-

nal de quien enseña, teniendo en cuenta las circunstancias y características que presentan los distintos grupos-clase, con sus casos particulares de posibles necesidades especiales.

Además, todos los datos recopilados coinciden en resaltar la relevancia del ejemplo aportado por el entorno familiar en la adquisición de la lectura, advirtiendo que es muy importante “dejarse ver” leyendo y manifestar sensaciones de disfrute con la práctica de dicha actividad.

Referências

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Barcelona: Ceac.
- Domínguez, A.B., & Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos, hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua* (Vol. I). Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1982). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura* (Vol. III). Barcelona: Fontanella.
- Goodman, K. S. (1995). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 77-91.
- Horta, M. H. (2015). *A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio*. (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
- Horta, M.H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: Psicosoma.
- Lacasa, P. (1996). ¿Juicio al lenguaje integrado?: algunas razones para su defensa. *Cultura y Educación*, 1, 55-70.
- McCarthy, S. J., & Raphael, T. E. (1994). Perspectiva de la investigación alternativa. In Irwin, J., & Doyle, M. A. (comp.) (1994). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Argentina: Aique, 10-50.
- Pérez Juste, R. (1985). Diseño experimental en De la Orden, A. (Dir.). *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

-
- Sánchez, M.C. (2004). Investigación Cualitativa. In Salvador, F., Rodríguez, J.L., & Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol.II). Málaga: Aljibe, 94-102.
- Schön, D. A. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Tolchinsky, L., & Solé, I. (2009). *Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita*. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-140.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Fuentes electrónicas

- Definición de competencia lectora en el Proyecto Pisa. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf Consultado el 19 de junio de 2019.
- Prueba piloto PISA 2018: unidad liberada de la competencia lectora. <http://blog.intef.es/inee/2018/06/01/prueba-piloto-pisa-2018-unidad-liberada-de-la-competencia-lectora/> Consultado el 19 de junio de 2019.