



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto.2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

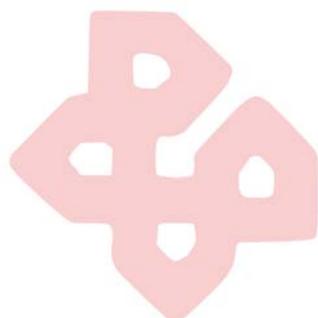
Fecha de recepción 17/01/2013

Fecha de aceptación 22/04/2013

CREENCIAS, INTENCIONES Y PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.

ESTUDIO DE CASO

*Beliefs, intentions and practices in the teaching of written language.
Case study*



Inés Rodríguez Martín y María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca

E-mail: mcl@usal.es

Resumen:

En este trabajo se presenta un estudio en el que se analizan las creencias de una maestra sobre la enseñanza de la lengua escrita, comparándolas con su práctica. Se han obtenido los datos a través de entrevistas y observación directa. Los resultados se han analizado y valorado a través de un sistema de categorías, conformado a partir del conocimiento teórico sobre enseñanza de la lengua escrita. Los resultados apuntan diferencias entre las reflexiones de la docente sobre lo que cree haber realizado y sus prácticas reales; mientras que se constata una mayor coincidencia entre sus creencias generales sobre el tema y la práctica observada en la enseñanza de la lengua escrita.

***Palabras clave:** análisis de la práctica; relación teoría-práctica en la enseñanza de la lengua escrita.*

Abstract:

This article presents a study analysing the beliefs a teacher has about teaching written language and comparing them with her teaching practice. Data were collected through interviews and direct observation. A system of categories deriving from theories on teaching written language was used to assess the data. The results point to differences between the teacher's reflections on what she thought she had done and what actually happened in practice, whereas an important concurrence was revealed between her beliefs and the practices observed.

***Key words:** analysis of practice; relation between theory and practice in the teaching of written language.*

1. Introducción

La investigación sobre la práctica de la enseñanza constituye uno de los asuntos de más calado en la investigación educativa por distintos motivos, todos relevantes. En primer lugar, porque nos adentra en el contexto real en el que se genera el aprendizaje. En segundo, porque nos permite conocer si las formas de llevar a cabo la práctica tienen relación con el conocimiento teórico propio de los distintos ámbitos del conocimiento escolar (Carlisle, Correnti, Phelps y Zeng, 2009). También porque podemos indagar cuál es el tipo de conocimiento que utilizan los profesores para gestionar la práctica (Fenstermacher, 1994; Grimmett y MacKinnon, 1992). Finalmente, porque conociendo todo ello podríamos establecer ciertas derivaciones respecto de cómo enfocar la formación del profesorado (Sikula, 1992). Todas estas motivaciones tienen entre sí relaciones profundas, aunque dada su complejidad es preciso centrarse en alguna de ellas.

En este trabajo pretendemos conocer y analizar cuáles son las prácticas de aula de una profesora cuando desarrolla el proceso de alfabetización inicial y confrontar esas prácticas con el extenso y relevante conocimiento teórico sobre el tema. Conviene aclarar que entendemos por alfabetización inicial el proceso sistemático de enseñanza de la lectura y escritura. Ambos aspectos comparten los mismos componentes de enseñanza (fomentar el interés por la lengua escrita; entender qué representa la escritura; dominar el código y comprender y expresar un texto). Además, la escritura requiere del aprendiz el dominio de destrezas grafomotoras.

El estudio se ha realizado centrándonos en un caso en el que hemos analizado las concepciones y la práctica de una profesora en un triple sentido: conociendo sus creencias sobre qué se debe hacer para enseñar la lengua escrita; valorando su consciencia sobre lo realizado en el aula y, por último, observando sistemáticamente su práctica.

No siempre es fácil que el profesor tome conciencia explícita de lo que hace o que teorice sobre sus creencias, cuándo nos expresa lo que va a realizar o cómo lo ha hecho estamos conociendo su conocimiento implícito, lo que supone algún grado de conciencia; no se trata simplemente de una imagen para actuar (Clandinin, 1986), sino que implica cierta conciencia sobre la acción y la posibilidad de describirla; también lo podríamos denominar conocimiento práctico (Gholami y Husu, 2010), teorías prácticas que suelen expresarse, al menos de dos formas: como reglas prácticas o como principios prácticos (Clemente y Ramírez, 2008). Las primeras son esquemas de acción con las que operan los profesores, son enunciados prácticos, contextualizados y reales; por su parte, los principios son enunciados sobre la práctica de carácter muy general que no muestran necesariamente modos de acción concretos; pueden ser declaraciones relativamente genéricas sobre opiniones, directrices, incluso reflexiones. Recurriendo a las diferentes acepciones que expresan Sánchez y Mena (2010) sobre las teorías, podemos señalar que estas teorías prácticas tendrían un carácter meramente descriptivo y no explicativo. El profesor describe lo que hace antes que realizar una abstracción o explicar una teoría sobre ello.

El ejercicio de este grado de consciencia no siempre es fácil para quien está involucrado en su labor docente. Nuestra idea es que el conocimiento práctico puede ser explicitado con el apoyo de otros. Así cuando un profesor es preguntado por un agente externo sobre su práctica está siendo ayudado a exponer e incluso poder interpretar su conocimiento sobre la misma. Clemente y Ramírez (2008) evidenciaron la distancia entre el lenguaje de la teoría y el de la práctica y explicaron la complejidad que entraña reflexionar sobre la propia acción docente, ya que está regida en gran medida por teorías implícitas,

difíciles de verbalizar. En esta dirección, Levin y He (2008) consideran que si queremos conocer y comprender las prácticas de los profesores es fundamental empezar haciendo explícito el contenido y sentido de sus creencias.

Por lo que respecta a la alfabetización inicial son de interés trabajos como el de Hindman y Wasik (2008) sobre las creencias de los profesores relativas a la alfabetización temprana y las formas de llevarla a cabo. Sus datos informan que esas creencias se sustentan sobre conocimientos procedimentales más que conceptuales. O el de Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta (2001) que al analizar las creencias de los profesores de enseñanza elemental encontraron que la alfabetización constituía uno de los ejes fundamentales en su tarea docente. Estos autores encontraron que aquellos profesores de su estudio que recibieron formación específica sobre alfabetización incluían en sus creencias la importancia de desarrollar el lenguaje oral y el desarrollo de habilidades fonológicas para obtener éxito en el proceso alfabetizador.

En relación al análisis de la práctica de la enseñanza de la lengua escrita contamos con un importante número de trabajos desde distintas ópticas. Snow y Juel (2005) describen algunas de esas prácticas desde una perspectiva básicamente psicológica. Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) analizaron a través del discurso de los profesores cómo llevan a cabo las prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita, estas autoras han subrayado el predominio de tareas relacionadas con la enseñanza explícita del código escrito por encima de aspectos funcionales o relacionados con la comprensión textual. Para no hacer más larga la relación de trabajos remitimos a la obra de Hoffman, Maloch y Sailors (2011) en la que se citan un buen número de investigaciones sobre la práctica alfabetizadora y en la que se subraya la importancia de analizarla.

Tomando en consideración estos enfoques y centrándonos en nuestro trabajo, con objeto de que la profesora pueda hacer explícito su conocimiento y tome mayor conciencia sobre su práctica alfabetizadora, nos planteamos tres grandes objetivos:

- Analizar sus *creencias y concepciones* sobre la enseñanza de la lengua escrita.
- Conocer la conciencia sobre su práctica concreta.
- Relacionar el contenido de las *prácticas de aula* de la profesora con el *conocimiento teórico* sobre el tema confrontándolo con sus *creencias* y su *conciencia sobre esa práctica*.

2. Diseño de investigación

2.1 Metodología

a) Participantes

Se ha realizado un estudio de caso en un aula en la que hay escolarizados niños de distintos niveles, primero y segundo de Educación Infantil, y primer curso de Educación Primaria. Se trata de un Centro Rural Agrupado de la provincia de Salamanca, que constituye una interesante muestra sobre cómo se lleva a cabo el proceso de la enseñanza inicial de la lengua escrita, ya que el aprendizaje de ésta requiere de muy distintos aspectos en su recorrido.

El estudio de caso tiene para nuestro objetivo una serie de valores, nos permite conocer en profundidad e intensidad las prácticas de la profesora en ese área concreta. Esta metodología permite obtener una comprensión de los significados de las prácticas en su propio contexto, así como de los valores en que se sustentan. En definitiva, su interés está en algunas de las cualidades que le atribuye Stake (1998): es contextualizado, holístico, no reduccionista, y es interpretativo. Así lo muestra el excelente estudio de las investigadoras Mandel-Morrow, Tracey y Renner Del Nero (2011) que, a través de un caso único, estudiaron en profundidad cómo llevar a cabo una enseñanza efectiva de la alfabetización inicial. Por otro lado, nos planteamos valorar el potencial de esta metodología para realizar estudios en otros centros con los que trabajamos habitualmente.

La maestra cuyas prácticas se analizan tiene 20 años de experiencia docente. Según refirió en una entrevista realizada al comienzo de esta investigación, además de su formación inicial ha realizado cursos, aunque subraya que la mayor fuente de ideas y propuestas para trabajar en el aula surgen del intercambio de experiencias con compañeros.

b) Técnicas de recogida de datos

En investigaciones semejantes se han utilizado diversos métodos de recogida de información, algunos autores lo han hecho a través de cuestionarios (González, Buisán y Sánchez, 2009; Jiménez, Artiles y Yáñez, 1997), otros estudios han realizado observaciones de la práctica real (Connor, Morrison y Katch, 2004) o se han integrado varias técnicas (Presley et al., 2001; MacMullen et al., 2006).

Tanto para lograr el primer objetivo, conocer las creencias sobre la enseñanza de la lengua escrita en general; como el segundo, manifestar su conciencia sobre lo realizado en la clase, se utilizaron sendas entrevistas semiestructuradas. Para el tercer objetivo, conocer las prácticas reales de aula, realizamos observación sistemática.

Se llevaron a cabo cuatro entrevistas. La primera de ellas se realizó al comienzo de la investigación para captar las concepciones y creencias de enseñanza de la lengua escrita y conocer los aspectos organizativos del aula (Apéndice B). Las otras tres se registraron con un mes de distancia entre sí, a fin de conocer de forma explícita lo que la profesora creía haber hecho en cada una de las sesiones prácticas observadas y por ello siempre coincidían con el día en el que se grababan las prácticas de aula (Ver preguntas en Apéndice C), pues como subraya Day (2003) cuanto más cercanas temporalmente estén las narraciones de los docentes sobre cómo se lleva a cabo la práctica, más conciencia tendrán sobre lo que hacen en las aulas.

En cuanto al número de observaciones seguimos el criterio de Smolkowski y Gunn (2012), según el cual las prácticas docentes son tan estables que tres observaciones pueden ser suficientes para establecer los patrones de acción de los profesores. Este fue el número de sesiones que observamos, tres grabaciones aleatorias de toda la jornada escolar separadas por un mes de distancia. Así pues, recogimos en vídeo y en audio las cinco horas de clase que tienen lugar durante un día escolar, lo que nos aporta un corpus de datos de aproximadamente 14 horas de clase.

Utilizamos dos instrumentos de análisis, que describiremos a continuación, uno para conocer la sintaxis del aula o lo que es lo mismo, los aspectos formales de la práctica y otro para analizar el contenido de la misma.

2.2 Instrumento para el análisis de la estructura de la práctica

Para describir la sintaxis general del aula partimos del sistema de análisis de la práctica de Sánchez (2010), según la idea de Lemke (1997), sobre el concepto de Actividades Típicas de Aula (en lo que sigue A.T.A.s), entendidas como cada una de las grandes actividades que integran una sesión de clase (asamblea, lectura colectiva, trabajo por rincones, trabajo de plástica, etc.). La finalidad de este primer análisis es poder evaluar sobre el total de A.T.A.s que tienen lugar en una sesión escolar cuánto tiempo se ha dedicado a la enseñanza de la lengua escrita, resultados que mostraremos en la Tabla I.

Para descender a un nivel de análisis más minucioso sobre el contenido de la enseñanza de la lengua escrita, realizamos un análisis de tareas. Se trata de estrategias precisas que concretan las A.T.A.s, son acciones estructuradas para alcanzar un objetivo, respecto de un contenido concreto y exigen acciones específicas de los sujetos. Como afirmaba Gimeno: “Las tareas nos sirven para desentrañar las peculiaridades de los procesos complejos de enseñanza, siendo así un recurso heurístico para bucear en las prácticas reales” (Gimeno, 1988, pág. 260). Por su parte, Carter subraya que: “Las tareas son esquemas mediadores, constructos con potencialidad para representar una teoría del conocimiento y de su adquisición” (Carter, 1990, pág 302).

Las tareas constituyen las unidades de registro de nuestro trabajo en tanto que acciones concretas de la práctica escolar. Ni en el discurso de los profesores (entrevistas) ni en la observación en el aula están sujetas o ninguna medida temporal, pueden ser expresadas o realizadas de forma escueta o amplia; tan solo, como hemos dicho, constituyen una unidad cuando tienen una entidad respecto del objetivo que persiguen y del contenido que se trata.

Ejemplo de A.T.A. “Trabajo sobre Lengua Escrita”: La profesora dedica un tiempo de la jornada escolar a trabajar la lengua escrita, como lo hace con otras A.T.A.s de plástica, matemáticas, de trabajo por rincones, etc. Este A.T.A. se concreta en diversas tareas, como por ejemplo: leer el abecedario, recitar una poesía sobre la letra que se está trabajando, unir esa letra a las distintas vocales en diferentes posiciones, realizar una ficha en la que tienen que repasar el trazado de la letra, o identificar de entre varias letras aquella que se está estudiando.

2.3 Instrumento para analizar los contenidos de la práctica

Para analizar los contenidos de la enseñanza de la lengua escrita que caracterizan tanto las creencias de la profesora, su idea sobre lo realizado como su práctica real se ha utilizado un mismo instrumento de análisis. Es decir, tanto para categorizar las entrevistas como lo observado disponemos del mismo sistema de análisis, como también utilizamos la misma unidad de registro, la tarea. Así podemos analizar en el mismo marco o sistema de categorías los pares: teoría/creencias; teoría/conciencia de la práctica y teoría/ práctica observada. Además, como hemos subrayado antes a partir del estudio de Hindman y Wasik (2008), las creencias de los profesores sobre la enseñanza se sustentan sobre conocimientos procedimentales, más próximos a las tareas, que a teorizaciones.

El sistema de categorías se ha tomado de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) actualizado y mejorado como explicaremos después para este trabajo (Apéndice A). Las autoras crearon tal sistema a partir del importante cuerpo de conocimiento teórico del que hoy disponemos sobre la alfabetización inicial, analizando las grandes teorías (funcionalista y

psicolingüística) y asumiendo las propuestas integradoras defendidas por un gran número de autores como McCarthy y Raphael (1994) o Pang, Muaka, Bernhardt, y Kamil, (2003) en su guía de buenas prácticas difundida por la UNESCO; la de Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta (2001) quienes postulan la necesidad de plantear la enseñanza de la lengua escrita desde un punto de vista ecléctico.

A este respecto, Pressley, Rankin y Yokoi (1996) informan que los profesores de su estudio utilizaban prácticas instruccionales muy variadas mostrando una visión ecléctica respecto las teorías. También reivindican esta idea integradora Wharton-McDonald, Pressley y Hampston (1998), que analizaron las prácticas de nueve docentes y encontraron que los mejores resultados se conseguían en las aulas que tenían una alta variedad de tareas. Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Collins-Block y Morrow (1998) llevaron a cabo un reconocido informe realizado a través de entrevistas y observación sistemática corroborando la ventaja de esta perspectiva integradora. En esta misma línea, Connors, Morrison y Catch (2004) encontraron que una variabilidad mayor respecto de las tareas de enseñanza conlleva un mejor rendimiento en lectura y escritura.

Esta visión integradora, sostiene que enseñar a leer y escribir es un proceso en el que confluyen distintos aspectos: por un lado; los motivacionales y funcionales defendidos desde la teoría constructivista (Ferreiro, Teberosky y Castorina, 2004) y, por otro, la enseñanza del código considerado lo más relevante por la teoría psicolingüística (Jimenez, y O´Shanahan, 2008). Finalmente el otro aspecto clave es la necesidad de incidir desde el principio en los aspectos textuales, que ambas teorías valoran, aunque desde distinta perspectiva.

Aunque puede verse detalladamente en el Apéndice A, resaltamos que el sistema consta de cinco dimensiones, que son los grandes contenidos que deberían trabajarse desde esta perspectiva integral: Funciones del lenguaje. El lenguaje escrito como sistema de representación. Enseñanza del código. Comprensión textual y Grafomotricidad. Cada una de ellas contiene sus correspondientes descriptores en los que se registraron las unidades de registro. Es preciso señalar que las distintas dimensiones hacen referencia a la lectura y a la escritura conjuntamente como puede verse en el propio instrumento.

El sistema fue ampliado y actualizado para este trabajo, lo que nos permitió un mayor detalle y precisión en el análisis de las tareas. Así, la categoría Dibujo de la dimensión El lenguaje escrito como sistema de representación se subdividió en otras dos categorías: Leer imágenes y Expresar a través de imágenes. También se detalló la categoría Juego simbólico en cuatro sub-categorías nuevas ya que se estimó que no podía valorarse de igual forma la realización de Juego de Roles, como una forma de representar la realidad que la utilización de visualizadores fonéticos o gestos que pueden permitir a los alumnos representar los fonemas, por ejemplo. Se añadió otra dimensión: Grafomotricidad, que, si bien no quedaba inicialmente recogida en el sistema de análisis de las autoras referidas, la realidad es que tiene una amplia presencia en las prácticas de la docente, por lo que fue incluida esta dimensión. En la categoría Enseñanza directa de las letras se añadió una subcategoría Enseñar a formar sílabas. La dimensión Comprensión textual fue redefinida incorporando los hallazgos de Kendeou et al. (2005) según los cuales la comprensión de estructuras narrativas es independiente del medio en que se presente, ya sea oral, escrito o visual.

a) Procedimiento de análisis

Tras registrar en audio las entrevistas se procedió del siguiente modo:

- Se realizó la transcripción de las grabaciones.
- Se llevó a cabo la segmentación de los discursos-textos en unidades de registro (ya hemos señalado que elegimos la tarea. Fue realizada mediante la discusión y consenso de tres jueces.
- Se codificó y cuantificó cada unidad en el sistema de categorías (Apéndice A) mediante un procedimiento de evaluación interjueces. Tres evaluadores categorizaron por separado las unidades de cada entrevista, después se contrastaba el grado de acuerdo, cuando no lo había se discutía y consensuaba. En algunas ocasiones ocurrió que una misma unidad de registro se podía referir a más de una categoría, porque era difícil romper una frase sin que perdiera sentido; en tales casos, la unidad de registro se anotó en cada una de las categorías. Por ejemplo: “después de contar un cuento, suelo buscarles un dibujo relacionado con el cuento, lo hacen ya en la mesa y están trabajando eso” (lo hemos categorizado en 1.2.1. Narrar textos y 2.2.1 Expresar a través de dibujo).
- Para realizar el análisis de la observación procedimos de este modo:
 - Se realizó un visionado preliminar de cada sesión de clase.
 - Se fragmentó la sesión en A.T.A.s. De las A.T.A.s, se analizó no sólo el tipo de A.T.A. sino también el tiempo que se dedicaba a cada una de ellas.
 - Se segmentaron las A.T.A.s dedicadas a la lengua escrita en tareas y se fueron clasificando en el sistema de análisis.
 - Se codificó y cuantificó la frecuencia de aparición de cada tarea. Dos jueces independientes llevaron a cabo este procedimiento. Algunas tareas podían codificarse en dos categorías debido al ambiguo objetivo que perseguía o la dificultad de inferir la intencionalidad del profesor. Por ejemplo, tanto la profesora como los niños cantan una canción sobre la “S”, esta tarea puede ser entendida como la narración de una poesía (1.2.1) pero también como la enseñanza explícita del fonema (3.2.2) que se está trabajando.

b) Fiabilidad

Para calcular la fiabilidad se utilizó el índice de Kappa del Programa de tratamiento de datos SPSS 19.

- Respecto del análisis de las creencias y de la conciencia sobre su práctica concreta se obtuvo una fiabilidad de .93.
- Respecto del análisis de la práctica se obtuvo una fiabilidad de .87 para las tareas y .94 para las A.T.A.s

3. Resultados

En primer lugar vamos a reseñar los datos sobre cómo se estructuraron los aspectos formales de las sesiones grabadas, es decir los tiempos de las distintas A.T.A.s, para centrarnos en las dedicadas a la lengua escrita. En la tabla I, dentro del recuadro de líneas rectas aparecen aquellas A.T.A.s (y su correspondiente duración en minutos y segundos), en

las que se trabaja sobre la lengua escrita, mientras que en ondulado aparecen aquellas en las que se trabajan otros aspectos escolares (y su correspondiente duración en minutos y segundos). Después entraremos en el segundo análisis el de los contenidos de las tareas, para identificarlas en el sistema de categorías descrito.

Tabla 1. Mapa de A.T.A.s de las observaciones. Tiempos de las mismas (en minutos y segundos)

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. (1', 11'')	A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. (8', 21'')	A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE (5', 29'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA. (61', 22'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (31', 54'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (33', 50'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA (41', 50'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (11', 5'')	A.T.A. TAREAS DIVERSAS (1 h, 37', 20'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA CON TICS (75', 09'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14')	A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (28', 6'')
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (18:53', 09'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (20', 19'')	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (47', 58'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA (25', 20'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS CON TICS (47', 19'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA EN GRUPO (13', 59'')
RECREO (33', 22'')	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (50', 30'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS (36', 23'')
Tiempo muerto (4', 45'')	RECREO (18', 54'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS MATEMÁTICAS (11', 32'')
A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS (61', 45'')	Tiempo muerto (3', 4'')	RECREO (21', 25'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (35', 15'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14', 56'')	Tiempo muerto (5', 1'')
	A.T.A. REALIZAR DISTINTAS TAREAS (35', 34'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14', 15'')
		A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS. (56', 8'')
		A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (14', 18'')
Tiempo total dedicado a la L.E: 3 horas, 38 minutos, 35 segundos	Tiempo total dedicado a la L.E: 1 hora, 29 minutos, 11 segundos	Tiempo total dedicado a la L.E: 47 minutos, 09 segundos.

Observamos una diferencia muy notable del tiempo que se dedica a la lengua escrita en cada clase de las analizadas. Así podemos ver que en la primera clase se trabaja sobre la lengua escrita durante 3 horas y 38 minutos, mientras que en la Clase 3, sólo se trabaja durante 47 minutos. También podemos apreciar que los tiempos dedicados a la lengua escrita tiene un momento establecido en la jornada escolar, puesto que en las tres clases se desarrolla a primera hora, justo después de hacer un trabajo sobre rutinas (registrar el tiempo que hace ese día, recordar los meses del año, y contar hasta 100). Tal hecho puede significar que es un A.T.A. a la que se da mucha importancia, momento en que los niños no están cansados.

Tabla 2. Porcentaje de respuesta en las distintas dimensiones en la entrevista sobre creencias

	1	2	3	4	5	Total
	Funciones del lenguaje escrito	Lenguaje escrito como sistema de representación	Aprender el código	Comprensión textual	Grafomotricidad	
	%	%	%	%	%	%
Entrevista Creencias	23.33	23.33	23.33	20.00	10.00	100

Una vez vista la estructura de las clases analizadas vamos a entrar en el resto de los análisis. Los resultados sobre creencias quedan plasmados en la Tabla II que nos permite destacar varios aspectos.

El primero de ellos es que al analizar las respuestas de la profesora en la entrevista sobre creencias parece otorgar una importancia muy semejante a cada una de las distintas dimensiones. De hecho, presentan un número equivalente de unidades: un 23,33% tanto para la dimensión Funciones de la Lengua escrita, por ejemplo *"[...] es fundamental, por un lado tienes que introducirle el gusto y decirle las cosas positivas que él puede conseguir leyendo."* (1.2. Disfrutar de la cultura literaria); lo mismo para trabajar los aspectos de la dimensión Sistema de representación (*"[...] estamos haciendo uno (un libro) de las letras, sobre todo para que ellos empiecen a contar, a expresarse, pues un poco el desarrollo del lenguaje oral"* (2.3.1. Lenguaje oral-Léxico-semántico) y Enseñanza del código (*"Hacemos juegos de metalenguaje"* -3.1. Habilidades metalingüísticas. La diferencia con la dimensión Comprensión textual es insignificante, sobre ésta encontramos un 20% en sus respuestas, como por ejemplo *"explico el vocabulario del cuento"* (4.2.1. Microestructura). Menor relevancia tiene la dimensión Grafomotricidad, pero no podemos olvidar que solo es un aspecto del aprendizaje de la escritura, los demás están contenidos en las mismas dimensiones. Su visión del tema es por tanto integradora, en el sentido que hemos visto más arriba.

Apreciamos un claro paralelismo de estos datos sobre creencias con los que obtuvimos en el análisis de las prácticas de aula observadas (tabla III), son valores muy cercanos. Si contabilizamos la suma de las tres observaciones (total práctica en la tabla) apreciamos que sin llegarse a una equivalencia tan exacta como en creencias, nos movemos alrededor de un 20% en tres de ellas, incluida la Comprensión textual. En la observación de la práctica ha destacado la dimensión Enseñanza del código (31,65%), como por ejemplo la siguiente tarea realizada en el aula: asignar el sonido inicial al dibujo correspondiente: *"¿Por cuál empieza? Eeeeelefante"* (3.1.3. Conciencia fonológica-Clase 1). Mientras que en Funciones de la Lengua escrita la observación de la práctica supone un 21,95%, por ejemplo leer cuentos o poesías (1.1.2. leer para otros-Clases 1, 2, y 3). Sistemas de representación un 19,43%, al realizar Juego simbólico: *"Ahora tenéis una granja, ¿Qué haréis con los animales?"* (Clase 3-

2.1.3. Juego de roles por rincones). Comprensión lectora un 19,06%, cuando la profesora explicita metas u objetivos: “*Vamos a leer esta poesía del Tulipán porque estamos estudiando las plantas*” (Clase 1) o “*Cuando leamos este cuento veremos si éste (el personaje) es un niño o un animal*” (Clase 2-4.3.2.-Planificar) o cuando la profesora se detiene al estimar que una palabra no es conocida, la explica y retoma la narración (4.2.1. Microestructura-Clases 1, 2, y 3). Vemos como estas dimensiones presentan, por tanto, datos muy equivalentes.

Tabla 3. Porcentaje de tareas en las distintas dimensiones a través de la observación

	1 Funciones del lenguaje escrito	2 Lenguaje escrito como sistema de representación	3 Aprender el código	4 Comprensión textual	5 Grafomo- tricidad	Total
	%	%	%	%	%	%
Clase 1	15.93	19.47	40.71	14.16	9.73	100
Clase 2	24.34	16.54	25.22	26.08	7.82	100
Clase 3	30.00	26.00	26.00	14.00	4.00	100
Total Práctica Observada	21.95	19.43	31.65	19.06	7.91	100

Por lo que respecta a la idea de trabajar la dimensión Grafomotricidad apreciamos mayor importancia en creencias 10% (tabla II) que la profesora expresaba en la entrevista así: “luego se trata de hacer un poquito de grafomotricidad” (5. Grafomotricidad); mientras en lo observado (tabla IV) se constata un nivel más bajo 7,91%, en este caso la maestra hace una tarea diciendo: “*hacemos esta fichita que tenemos que hacer la “S” (Tienen que repasar el trazado de la S)*” (5.3. Ejercitar el trazado de las letras-Clase 2).

Tabla 4. Porcentaje de respuesta en las distintas dimensiones en las entrevistas sobre lo realizado en la práctica

	1 Funciones del lenguaje escrito	2 Lenguaje escrito como sistema de representación	3 Aprender el código	4 Comprensión textual	5 Grafomo- tricidad	Total
	%	%	%	%	%	%
Entrevista sobre práctica 1	5.13	11.53	71.80	00.00	11.54	100
Entrevista sobre práctica 2	33.34	12.51	41.66	4.16	8.33	100
Entrevista sobre práctica 3	11.29	14.51	48.39	00.00	25.81	100
Total Reflexiones sobre lo realizado	11.58	12.80	58.53	0.60	16.49	100

Curiosamente hay una menor concordancia cuando la profesora es entrevistada sobre lo que ha hecho después de realizar la sesión de clase (tabla IV) y lo que hemos observado analizando su práctica (tabla III). Mientras que en el total de las entrevistas sobre su práctica inmediata dice haber realizado un 11,58% de tareas de la dimensión Funciones del lenguaje, por ejemplo: “*También (hemos trabajado) que ellos elaboren sus propios cuentos*” (1.2.2. Crear cuentos), en nuestra observación de esas mismas clases le atribuimos un 21,95%. La dimensión Lenguaje escrito como sistema de representación supone en la entrevista un valor de 12,80% (podemos ejemplificarlo en esta expresión de la maestra: “*después de la poesía*”

hacemos una lectura de imágenes del tema que estamos dando" (2.2.2. Leer e interpretar imágenes) y este valor aumenta en la observación de la práctica en la que le atribuimos un 19,43%. La dimensión Comprensión textual constituye el valor más discrepante entre lo que manifiesta la propia profesora que hizo y los datos obtenidos a través de la observación. La docente le otorga tan sólo un 0,60% a esa dimensión (en realidad solo hizo una referencia en todas las entrevistas, que era concretamente "*una vez que hemos contado el cuento, comentamos lo que nos ha parecido*" (4.2.2. Macroestructura), mientras en la observación se le atribuyó nada menos que un 19,06%.

Estos datos invierten la tendencia en relación con la dimensión Enseñanza del código. En las entrevistas sobre su práctica (tabla IV), la profesora declara realizar un 58,53% de tareas sobre este particular ("*la tarea es de unir, la u y la ele, la a y la ele*" (3.1.2. Enseñar a formar sílabas) mientras en la observación (tabla III) se apreció un 31,65%. Esto nos indicaría la importancia que la profesora otorga a esta dimensión, aun cuando en la entrevista sobre creencias (tabla II) este dato era de un 23,33%, que como hemos señalado, concede la misma importancia que a las otras dimensiones.

Por lo que respecta a la importancia de la dimensión Grafomotricidad (que es una categoría singular respecto de las otras dimensiones, como señalamos antes) se atribuye un 10% en la entrevista sobre creencias, un 16,49% en las entrevistas sobre su práctica ("*si, hacer bucles, y eso, eso lo tengo en cuatro (nivel cuatro años)*" (5.2. Aprender la direccionalidad del trazo), mientras que en la observación sobre la misma se aprecia un porcentaje menor, 7,91%; lo que nos indica que la profesora le da una importancia en su conocimiento práctico y en sus creencias que luego no se corresponde del todo con sus acciones en la práctica.

4. Discusión y conclusiones

Los objetivos planteados en nuestro trabajo pretendían analizar algunas cuestiones que parecen básicas para conocer tanto el pensamiento práctico como la acción real de los profesores, concretándolo en: sus creencias, su conciencia sobre lo realizado y la práctica misma, todo ello referido a la enseñanza de la lengua escrita.

Parece evidente que donde se manifiesta de manera más integradora la idea que tiene la profesora del proceso de alfabetización inicial es en sus creencias. Es en esa entrevista donde las distintas dimensiones que intervienen en el proceso de enseñanza de la lengua escrita, tienen una importancia equivalente. Tales conclusiones son muy lógicas, puesto que las preguntas formuladas sobre las creencias llevan a dar respuestas que implican una concepción general; así la profesora nos da una idea global de los distintos aspectos que intervienen en tal proceso, que obviamente es amplio y dilatado en el tiempo. Estas conclusiones coinciden en gran medida con los datos del estudio de Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta (2001), en el que también se observaba una visión bastante integral de la alfabetización en sus reflexiones.

También hemos podido comprobar la existencia de un importante paralelismo entre lo que la profesora cree que debe hacer en términos generales (las creencias) y sus prácticas, lo que da idea de una importante coherencia. Parece bastante relevante y positivo que las creencias se materializan en las prácticas. Estos resultados vienen a coincidir con las conclusiones del trabajo de McMullen et al. (2006) en el que se sugiere que podrían predecirse ciertos comportamientos en las prácticas pedagógicas de los docentes,

informándonos de su sistema de creencias particular y, al revés, es posible deducir que los profesionales posean ciertas creencias si observamos conjuntos particulares de comportamientos.

Estas conclusiones coinciden con otros muchos trabajos, que subrayan esta línea de coherencia entre creencias y prácticas. Por ejemplo Castell (2009) analiza un importante número de investigaciones en las que se relacionan las representaciones de los docentes y sus prácticas de aula confirmando este mismo hecho.

Otra conclusión relevante en nuestro estudio es la menor correspondencia entre lo que la maestra cree hacer, en una sesión concreta, y lo que en la observación se le atribuye por parte del observador; mientras en otros estudios como el de Fons y Buisán (2010) parece darse una mayor coherencia. Una explicación puede estar tal vez en que las intenciones que le otorga la maestra a su práctica no coinciden con las apreciaciones del observador. Podemos ejemplificarlo en la dimensión Comprensión Textual. Al realizar la observación, fuimos registrando las tareas en el sistema de categorías, que como hemos reseñado repetidamente se ha configurado a partir del conocimiento teórico; a través de éste sabemos, tal como reflejan muchos estudios (Kendeou et al., 2005; Lynch y Van den Broek, 2007), que en cualquier edad pueden realizarse tareas de comprensión, en soportes diversos, visuales, orales, escritos, etc. Así, por ejemplo, tras contar un cuento a un niño la docente suele hacerle preguntas sobre los personajes, sobre determinadas palabras, etc. evidentemente está, de este modo, trabajando aspectos de la comprensión y ese es el significado que le da el observador, por lo cual registrará esas unidades en la categoría correspondiente dentro de la dimensión Comprensión Textual. Sin embargo, la profesora les ha contado un cuento con las consecuentes preguntas, quizá con la intención de llenar un tiempo escolar, para premiarles su trabajo, para iniciar alguna actividad y no es consciente de que también trabaja la comprensión, por tanto ella no cree que ha realizado acciones de esta dimensión. Lo mismo podemos decir del dibujo, una tarea omnipresente en las aulas y en los primeros niveles educativos, que pocos maestros relacionan con la lectura, mientras que el investigador a partir del conocimiento teórico sí le otorga relevancia en el proceso de alfabetización (Vigostky, 1979).

La conciencia de los profesores sobre su práctica puede ser distinta a la del observador, probablemente porque atribuyen significados diferentes a las tareas, por ello vemos que su conocimiento práctico de lo realizado concuerda menos con la práctica que sus creencias. En todo caso, como hemos subrayado, la profesora puede actuar con intenciones que no coinciden con las que atribuye el observador, de ahí que aunque la observación es muy importante lo es también realizar entrevistas al profesor y reflexionar juntos sobre sus acciones.

Estas conclusiones nos llevan a plantearnos la importancia que tiene la investigación-acción para ayudar a los profesores a reflexionar sobre su práctica, hacer conscientes y explícitas sus prácticas y poderlas comparar con el conocimiento teórico que pueda ser relevante para su formación y mejora. Por ello, el auténtico valor de este tipo de investigación es siempre analizar lo investigado con el profesor porque es la manera en que tomará conciencia no sólo sobre lo que hace sino por qué y para qué lo realiza. Es ésta la auténtica forma de apoyarle en la reflexión sobre su práctica y es además la mejor forma de ayudarle a cambiarla aunque sea en dosis muy pequeñas y en aspectos muy concretos, porque como sabemos, los grandes cambios basados en teorías son poco probables (Sánchez, 2010). No podemos ignorar, como señalan Gholami y Husu (2010), que el contexto de enseñanza está

limitado por las obligaciones pedagógicas y las restricciones que establecen las variables situacionales.

Opinamos con Jones y Eick (2007) que la autoformación, la formación continua en definitiva, no puede desligarse de la reflexión, los intereses, las acciones o el contexto individual del propio profesor. Estamos de acuerdo con estos autores cuando subrayan que el cambio de los profesores solo será posible partiendo de sus propias creencias, acciones y reflexiones. En todo caso, parece adecuado que la formación del profesorado se vincule en gran medida a la idea de reflexión sobre la práctica.

Además como nos confesaba la maestra de nuestro caso, sus mayores influencias para su acción docente son tanto lo que comparte con otros compañeros como su experiencia práctica. Coincidentemente, Cornett, Yeotis y Terwilliger (1990) en su estudio muestran cómo las creencias y el conocimiento de los docentes están fundados en sus experiencias personales fuera de las aulas y sus experiencias prácticas dentro de las mismas. Muchos estudios de casos han encontrado que los profesores utilizan sus teorías personales sobre la práctica en su planificación, en la acción de la enseñanza y en sus reflexiones sobre la misma (Levin y He, 2008). Definitivamente el estudio de casos en profundidad se presenta como una metodología sustancial e imprescindible para conocer la práctica y para poder mejorarla.

Referencias bibliográficas

- Burgess, K.A. Lundgren, K.A., Lloyd, J.W. y Pianta, R.C. (2001). *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices About Literacy Instruction*. Michigan: Center for the Improvement of Early Reading Achievement-University of Michigan.
- Carlisle, J.F., Correnti, R., Phelps, G., y Zeng, J. (2009). Exploration the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing*, 22, 457 - 486.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston, W.R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310) New.York: MacMillan Publishing Co.
- Castell, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher images in action*. Barcombe: The Falmer Press.
- Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1244-1258.
- Clemente, M.; Ramírez, E. y Sánchez, M.C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22 (3), 313-328.
- Connor, C. M., Morrison, F.J. y Katch, E.L. (2004). Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading. *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.
- Cornett, J. W., Yeotis, C., y Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practice theories and their influences upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74, 517-529.
- Day, C. (2003). Teachers' Thinking-Intentions and Practice: An Action Research Perspective. En Kompf, M. y Denicolo, P.M. *Teacher Thinking. Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and*

Advances in Education (pp 71-81). Lisse, The Netherlands: Swets y Zeitlinger Publishers.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the know: The Nature of knowledge in Research on Teaching, *Review of Research in Education*, 20, 3-5.

Ferreiro, E., Teberosky, A., y Castorina, J. (2004). *Sistemas de Escritura, Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Fons, M. y Buisán, C. (2010). *La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir*. Actas del CiDd: II Congreso Internacional de DIDÁCTICAS.

Disponible en:

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2846/328.pdf?sequence=1>

Gholami, K. y Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1520-1529.

Gimeno, J. (1988). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

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.

Grimmett, P. y MacKinnon, A. (1992). Craft Knowledge and Education of Teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.

Hindman, A. H. y Wasik, B.A. (2008). Head Start teacher's beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479 - 492.

Hoffman, J.V.; Maloch, B. y Sailors, M. (2011). Researching the Teaching of Reading through Direct observation. Tools, Methodologies, and Guidelines for the Future. En Kamil, M.L.; Pearson, P.D.; Moje, E. y Afflerbach, P.P. *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 3-33). New York: Routledge.

Jiménez, J.E., Artilles, C. y Yáñez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2 (2).

Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301202>.

Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-22.

Jones, M. y Eick, C.J. (2007). Implementing Inquiry Kit Curriculum: Obstacles, Adaptations, and Practical Knowledge Development in Two Middle School Science Teachers. *Science Education*. 91 (3), 492-513.

Kendeou, P.; Lynch, S; van den Broek, P; Espin, C.A.; White, M.J. y Kremer, K.E. (2005) Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 3 (2), 91-98.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Levin, B. y He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*, 59 (1) 55-68.

Lynch, J. S. y Van den Broek, P. (2007). "Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals". *Cognitive Development*, 22, 323-340.

- Mandel-Morrow, L. Tracey D.H. y Renner Del Nero, J. (2011). Best practices in early literacy. Preschool Kindergarten and First Grade. En Mandel-Morrow y Grambell (eds) *Best practices in literacy instruction, Fourth Edition* (pp. 67-95). New York: The Guilford Press
- McCarthy, S. y Raphael, T. (1994). Perspectivas de la investigación alternativa. En J. Irwin y M. Doyle (ed) *Conexiones entre la lectura y la escritura* (pp. 18-50). Montevideo: Aique.
- McMullen, M.B.; Elicker, J.; Goetze, G.; Huang, H.H.; Lee, S.M.; Mathers, C.; Wen, X. y Yang, H. (2006) Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 81-91
- Pang, E.S.; Muaka, A; Bernhardt, E.B. y Kamil, M (2003) *Teaching Reading*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org>
- Pressley, M., Rankin, J., y Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Pressley, M; Wharton-McDonald, M.; Allington, R.; Collins-Block, C.; Morrow, L. (1998). *The nature of Effective First-Grade Literacy Instruction*. Disponible en: <http://www.albany.edu/cela/reports/pressley1stgrade11007.pdf>
- Pressley, M; Wharton-McDonald, M.; Allington, R.; Collins-Block, C.; Morrow, L.; Tracey, D.; Baker, K.; Brooks, G.; Cronin, J.; Nelson, E. y Woo, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction, *Scientific Studies Of Reading*, 5 (1), 35-58.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sánchez, E. y Mena, J.J. (2010). Hablamos de lo que no existe y de lo que existe no hablamos. *Infancia y Aprendizaje*. 33 (2), 185-197.
- Sánchez, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sikula, J. (Ed) (1992). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mac Millan.
- Smolkowski, K. y Gunn, B. (2012) Reliability and validity of the Classroom observations of Student-Teacher Interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 316-328.
- Snow, C.E. y Juel, C. (2005). Teaching children to read: what do we know about How to do it? En Snowling, M.J. y Hulme, C. *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 501-520). Oxford: Blackwell Publishing.
- Vigotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. y Hampston, J (1998). Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher Characteristics and Students Achievement. *Elementary School Journal*, 99, 103-119.

Apéndice A: Sistema de categorías

Dimensión 1. Funciones del lenguaje escrito

Tareas para que el niño encuentre sentido al aprendizaje del lenguaje escrito y aprecie las utilidades, ventajas y satisfacciones.	
1.1. Comunicarse con otros: Captar que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación:	1.1.1. Comunicarse por escrito con personas que están lejos (escribir y recibir cartas, e-mails,...) 1.1.2. Leer para otros, oralizar un escrito (leer cuentos, una receta, una carta,...)
1.2. Disfrutar de la cultura literaria: el placer de leer.	1.2.1. Narrar textos (Contar historias, cuentos, poesías,...) 1.2.2. Crear cuentos de forma oral y escrita (Inventar historias, narraciones, hechos de la vida cotidiana,...)
1.3. Obtener conocimiento e información:	1.3.1. Adquirir conocimientos (consultar libros, enciclopedias, internet,... para saber algo) 1.3.2. Seguir instrucciones (de un juego, una receta, para montar algún mueble de la clase,...) 1.3.3. Recordar (tomar y leer notas de recuerdo, como la lista de la compra,...)
Ampliado por las autoras sobre el original de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010)	

Dimensión 2. El Lenguaje Escrito como sistema de representación

Actividades que permiten ver el lenguaje escrito como un sistema para expresar nuestras ideas, deseos, etc. haciendo pasar al niño por otros sistemas de representación más primarios:	
2.1. Juego simbólico: Tareas que tengan que ver con formas gestuales y corporales de representación.	2.1.1. Mimo 2.1.2. Representaciones teatrales 2.1.3. Juego de roles en rincones 2.1.4 Visualizadores fonéticos o gestos
2.2. Dibujo: El dibujo como forma de representar e interpretar la realidad.	2.2.1. Expresar a través de dibujos (contar una historia, resumir un cuento,...) 2.2.2. Leer e interpretar imágenes
2.3. Lenguaje oral.	2.3.1. Léxico-semántico: nombrar, describir o interpretar, analizar conceptos, antónimos, sinónimos,... 2.3.2. Morfosintáctico: estructura de las frases, comprensión y uso de nexos,... 2.3.3. Fonético: discriminación fonética, pronunciación.
Ampliado por las autoras sobre el original de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010)	

Dimensión 3. La enseñanza del código

Se trata de la enseñanza explícita del sistema alfabético	
3.1. Habilidades metalingüísticas: Mostrar componentes y estructuras del lenguaje:	3.1.1. Conciencia léxica 3.1.2. Conciencia silábica 3.1.3. Conciencia fonológica
3.2. Enseñanza explícita del código	3.2.1 Enseñar el sistema de correspondencia fonema-grafema
	3.2.2. Enseñar las letras: nombrarlas, reconocerlas, escribirlas, aprender el alfabeto.
	3.2.3 Formar sílabas
	3.2.4. Enseñar palabras
	3.2.5. Enseñar frases
	3.2.6. Enseñar textos

Ampliado por las autoras sobre el original de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010)

Dimensión 4. Comprensión textual

Tareas sobre la comprensión, realizadas a partir de narraciones orales, visuales o escritas.	
4.1. Activar conocimientos previos	
4.2. Interpretación del texto:	4.2.1. Microestructura: significado de las palabras, el vocabulario a partir de la narración.
	4.2.2. Macroestructura (ideas principales): resúmenes, poner títulos a los textos, etc.
	4.2.3. Conocimiento sobre tipos de textos
4.3. Procesos de autorregulación.	4.3.1. Planificar: hacer explícitas las intenciones, y metas de lectura
	4.3.2. Supervisar las dificultades durante la lectura
	4.3.3. Evaluar lo comprendido

Ampliado por las autoras sobre el original de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010)

Dimensión 5. Grafomotricidad

Habilidades vinculadas al dominio gráfico de la escritura	
5.1. Presión necesaria para el trazo	
5.2. Direccionalidad del trazo	
5.3. Trazado de las letras	

Apéndice B: Entrevista sobre creencias, asunciones pedagógicas y organización del aula.

- ¿Cuándo comienza Ud. a desarrollar el tema de la lengua escrita con sus alumnos?
¿Por qué?
- ¿Cómo lo hace?
- ¿Realiza actividades de fomento de la lectura (p.e. libro viajero)? ¿Cuáles?
- ¿Utiliza TIC para enseñar a leer a sus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Qué materiales utiliza Ud. para enseñar a leer?
- ¿Cómo tiene organizado su aula? ¿Cómo organiza a sus alumnos?
- ¿Cómo evalúa a sus alumnos habitualmente en relación a la lengua escrita?
- ¿Cree que alguna teoría del aprendizaje en especial explica mejor cómo se aprende y debe enseñarse el lenguaje escrito?
- ¿Cuál cree que es el papel del profesor en la enseñanza de la lengua escrita en Educación Infantil/Primaria?
- ¿Cuál cree que es el papel del alumno en el aprendizaje de la lengua escrita en Educación Infantil/Primaria?

Apéndice C: Entrevista sobre prácticas de aula

- ¿Cómo ha trabajado Ud. la lengua escrita en esta clase?
- ¿Ha utilizado Ud. TIC en esta clase? ¿Por qué?
- ¿Qué materiales ha utilizado?
- ¿Cómo va a evaluar lo que sus alumnos aprendan hoy?

Tablas

Tabla I.

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. (1', 11'')	A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE. (8', 21'')	A.T.A. RUTINAS E INICIACIÓN A LA CLASE (5', 29'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA. (61', 22'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (31', 54'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (33', 50'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA (41', 50'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (11', 5'')	A.T.A. TAREAS DIVERSAS (1 h, 37', 20'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA CON TICS (75', 09'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (28', 6'')
A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (18:53', 09'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (20', 19'')	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (47', 58'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA (25', 20'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS CON TICS (47', 19'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA EN GRUPO (13', 59'')
RECREO (33', 22'')	A.T.A. MOMENTO HIGIÉNICO-ALIMENTICIO (50', 30'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS (36', 23'')
Tiempo muerto (4', 45'')	RECREO (18', 54'')	A.T.A. REALIZACIÓN DE TAREAS MATEMÁTICAS (11', 32'')
A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS (61', 45'')	Tiempo muerto (3', 4'')	RECREO (21', 25'')
A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (35', 15'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14', 56'')	Tiempo muerto (5', 1'')
	A.T.A. REALIZAR DISTINTAS TAREAS (35', 34'')	A.T.A. LENGUA ESCRITA (14', 15'')
		A.T.A. REALIZACIÓN DE DISTINTAS TAREAS. (56', 8'')
		A.T.A. LENGUA ESCRITA EN RINCONES (14', 18'')
Tiempo total dedicado a la L.E: 3 horas, 38 minutos, 35 segundos	Tiempo total dedicado a la L.E: 1 hora, 29 minutos, 11 segundos	Tiempo total dedicado a la L.E: 47 minutos, 09 segundos.

Mapa de A.T.A.s de las observaciones. Tiempos de las mismas (en minutos y segundos)

Tabla II

	1 Funciones del lenguaje escrito	2 Lenguaje escrito como sistema de representación	3 Aprender el código	4 Comprensión textual	5 Grafomot ricidad	Total
	%	%	%	%	%	%
Entrevista Creencias	23.33	23.33	23.33	20.00	10.00	100

Porcentaje de respuesta en las distintas dimensiones en la entrevista sobre creencias

Tabla III

	1 Funciones del lenguaje escrito	2 Lenguaje escrito como sistema de representación	3 Aprender el código	4 Comprensión textual	5 Grafomot ricidad	Total
	%	%	%	%	%	%
Clase 1	15.93	19.47	40.71	14.16	9.73	100
Clase 2	24.34	16.54	25.22	26.08	7.82	100
Clase 3	30.00	26.00	26.00	14.00	4.00	100
Total Práctica Observada	21.95	19.43	31.65	19.06	7.91	100

Porcentaje de tareas en las distintas dimensiones a través de la observación

Tabla IV

	1 Funciones del lenguaje escrito	2 Lenguaje escrito como sistema de representación	3 Aprender el código	4 Comprensión textual	5 Grafomot ricidad	Total
	%	%	%	%	%	%
Entrevista sobre práctica 1	5.13	11.53	71.80	00.00	11.54	100
Entrevista sobre práctica 2	33.34	12.51	41.66	4.16	8.33	100
Entrevista sobre práctica 3	11.29	14.51	48.39	00.00	25.81	100
Total Reflexiones sobre lo realizado	11.58	12.80	58.53	0.60	16.49	100

Porcentaje de respuesta en las distintas dimensiones en las entrevistas sobre lo realizado en la práctica