

¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir?

LILIANA TOLCHINSKY E ISABEL RÍOS

La preocupación institucional y política por las dificultades que tienen los escolares para entender lo que leen se agudiza ante los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales. Los educadores se preguntan, la investigación educativa y psicológica busca razones y propone soluciones. Las propuestas de solución van, fundamentalmente, en dos líneas:

- a. La primera defiende que hay que centrarse en la enseñanza precoz, sistemática y explícita de las habilidades específicas implicadas en el aprendizaje de la lectura para garantizar que los niños aprendan el descifrado automático de palabras, piedra fundamental de la comprensión lectora (Perfetti, 1985). Por ejemplo enfatizar en las correspondencias letra/sonido, la conciencia fonológica, la decodificación de palabras. De esa manera, el lector se libera de la presión del descifrado y puede dedicarse a entender el texto. La lectura se concibe como una habilidad cognitiva y su enseñanza ha de garantizar inicialmente el dominio de la mecánica de la lectura. De los tres componentes que incluyen los modelos explicativos de la lectura: el cognitivo, el psicológico y el ecológico, éste último el que abarca aspectos tales como la motivación, el estilo de aprendizaje, las expectativas docentes, las diferencias de género, el entorno del hogar, el social y el cultural en interacción (Joshi & Aaron, 2000), privilegian el componente cognitivo.
 - b. La segunda propuesta de solución enfatiza la necesidad de crear un entorno alfabetizador, en el cual tenga sentido leer y escribir con distintos propósitos. Se recomienda abordar una lectura estratégica desde los primeros momentos en que los niños se enfrentan a los textos. Por ejemplo, fomentar inferencias, cuestionar al texto, vincular el mensaje con la experiencia propia. La enseñanza de la lectura ha de facilitar un aumento en la participación activa de los aprendices en las prácticas letradas de su comunidad. Esta postura privilegia los componentes ecológicos y psicológicos de los modelos de lectura.
- En principio, estas dos propuestas no parecen excluyentes. ¿Acaso no se pueden trabajar las correspondencias letra-sonido, los nombres de las letras, la identificación de palabras en los diversos textos que se utilicen en el contexto de actividades con sentido? En este tipo de contextos es posible trabajar todas las habilidades básicas. Pero lo inverso no es necesariamente cierto. Las habilidades básicas podrían ejercitarse con todo tipo de recursos didácticos sin llegar a usar la lengua escrita con ningún propósito más allá del aprendizaje de la mecánica del descifrado.

Tal vez sorprenda que las propuestas de solución para las dificultades que tienen los estudiantes de 9 años y de 14 años en el manejo de la información escrita se centren en la enseñanza inicial. Ello es así porque numerosas investigaciones demuestran que el éxito en el aprendizaje lector en los primeros años de escolaridad es el mejor predictor de lo que sucederá al final de ella (Adams, 1991; Demon, West, & Watson, 2003). Según esta percepción, resolver el intríngulis de la enseñanza inicial y descubrir cuáles son las condiciones más idóneas para un aprendizaje inicial exitoso es determinante para el éxito posterior y para evitar todos los correlatos que el fracaso en el aprendizaje de la lectura conlleva. Nuestro estudio se centra en la búsqueda de esas condiciones.¹

LA BÚSQUEDA

Nos propusimos averiguar qué hacen los maestros en los momentos clave de la enseñanza inicial: el tercer curso de educación infantil y el primero de educación primaria ¿Se inscribe su práctica en alguna de las dos propuestas de solución esbozadas desde numerosos ámbitos? Ahora bien, los procesos de ense-

ñanza /aprendizaje son interactivos, se desarrollan y se nutren de lo que aportan al mismo enseñantes y aprendices. Por lo tanto, había que averiguar también qué saben los niños sobre lectura, escritura, segmentación explícita de palabras, vocabulario, y otros contenidos relacionados con el aprendizaje lector. También al respecto, la evidencia de las investigaciones es “abrumadoramente clara” los primeros años de la vida son críticos para desarrollar habilidades y hábitos lectores (Burns, Griffin, & Snow, 1999). El objetivo general del estudio es determinar la naturaleza de la relación entre las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela, el conocimiento que los niños traen consigo, y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El primer paso en la consecución de este objetivo consistió en averiguar qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir. Cuáles son sus prácticas autodeclaradas. Posteriormente exploramos el conocimiento de los niños en diferentes dominios relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura y entramos en las aulas para aprehender el quehacer cotidiano y observar cómo usan los niños sus conocimientos y cómo interactúan con sus pares y maestras. Al finalizar el primer grado exploraremos los resultados de este proceso.

Por razones de espacio no podemos abarcar todo lo que hemos aprendido de este estudio. Además, muchos de los aspectos están aún en proceso de análisis y otros se llevarán a cabo en los próximos meses. Solamente nos referiremos a algunas de las prácticas autodeclaradas, aportaremos algunos datos sobre el conocimiento inicial de los alumnos y sobre las actividades observadas en clase.

LAS PREFERENCIAS DE LOS MAESTROS

Para averiguar qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir aplicamos un cuestionario de 30 preguntas que debían ser respondidas según una escala Likert de 6 puntos sobre distintos ámbitos relacionados con la enseñanza de la lengua escrita: a) Organización del aula; b) Programación; c) Actividades y contenidos d) Evaluación. Participaron un total de 2250 maestros, 1193 de Educación Infantil y 1057 de primero de primaria, la mayoría de centros públicos de ocho ámbitos geográficos del estado español (para detalles sobre diseño, validación y aplicación del cuestionario véase Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008; González Riaño, Buisán y Sanchez, en evaluación).

Un análisis de conglomerados de respuesta detectó tres perfiles diferenciados de prácticas. El perfil de *Prácticas instruccionales* reúne todos los casos en los cuales los maestros dicen hacer un uso frecuente de actividades de enseñanza explícitas de nombre de letras, relaciones letra/sonido, y otras habilidades básicas así como preocuparse frecuentemente por los productos del aprendizaje, pero dicen realizar con poca frecuencia actividades de escritura autónoma o aprovechar los emergentes en el aula. El perfil de *Prácticas situacionales*, en cambio, agrupa las preferencias por actividades de escritura autónoma y el uso de emergentes en el aula, pero una menor frecuencia de instrucción explícita y de preocupación por los productos de aprendizaje. Finalmente, el perfil de *Prácticas multidimensionales* agrupa los casos de uso frecuente de instrucción explícita, pero también de actividades de escritura autónoma y atención frecuente a los productos del aprendizaje y aprovechamiento de los emergentes en situaciones de aula. La distribución de los perfiles de práctica resultó ser muy equilibrada: el 33.87% de la población estudiada (711 sujetos) se ubica en el perfil de *Prácticas instruccionales*; el 29.06% (610 sujetos) aparece incluida en el de *Prácticas multidimensionales* y un 37.06% de la muestra (778 sujetos) forma parte del perfil de *Prácticas situacionales*. Esto significa que poco más de un 70% de la población entrevistada dice que realiza actividades de enseñanza explícita del código.

Los maestros podrán diferir en la frecuencia con la que promueven escritura autónoma, en la frecuencia con la cual trabajan en pequeños grupos, utilizan diversos tipos de texto, o toleran los errores pero un altísimo porcentaje coincide en las preferencias por la enseñanza explícita. Por ejemplo, más del 50% de los docentes dice que *siempre* “En el horario escolar ha programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido” (p. 7) o “destina un tiempo específico para actividades de lectura y escritura” (p.13). Si sumamos además los que dicen que lo hacen *muy a menudo o a menudo* llegamos a un 70% aproximadamente. También un 65% aproximadamente dice preocuparse siempre o muy a menudo por la velocidad en la lectura, y un 50% aproximadamente no de-

jan adivinar a los niños cuando leen. No podemos afirmar que sea por carencia de instrucción en habilidades básicas o por descuido del descifrado por lo que nuestros alumnos corren algún riesgo de tener dificultades.

Estos datos, de los cuales hemos presentado una mínima parte, sobre lo que los maestros declaran realizar en sus aulas, se complementan con lo que los niños del 3er curso de Infantil (5 años) saben al comenzar el curso escolar y con las observaciones de la dinámica de aula.

LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS

En cada una de las comunidades que forman parte del estudio se entrevistaron individualmente a todos los niños de entre tres y seis aulas de educación infantil (P5) cuyos maestros respondían a los distintos perfiles de práctica detectados por medio del cuestionario, un total de 814 niños. El propósito era recoger sus opiniones sobre la función de la lectura y la escritura, sus posibilidades de definir determinadas palabras, de segmentar palabras en sílabas y en fonemas, su conocimiento de los nombres y sonidos de las letras, su capacidad para reconocer palabras y escribirlas, familiaridad con los textos, etc. No podemos detenernos en todos los detalles. Sólo resaltaremos que dos meses después de haber comenzado las clases, el 30% de los niños entrevistados sabe escribir alfabéticamente y reconoce palabras desconocidas. No parece haber carencias en relación con el dominio del código.

LAS ACTIVIDADES DE AULA

Entramos a las aulas para ver cómo se implementan los perfiles de prácticas en el trabajo de aula (qué hace un maestro *situacional* o uno *instruccional*) y sobre todo para observar los procesos de aprendizaje de los niños en el contexto de prácticas diferentes así como qué tipo de actividades y de interacciones favorecen o dificultan este aprendizaje.

La mayoría de las aulas de 5 años comienzan el día con actividades de desciframiento enmarcadas en las llamadas “rutinas”: pasar lista, poner la fecha, el tiempo que hace. En ellas se atiende de forma especial a la relación sonido-grafía, al reconocimiento de las letras y a la ortografía de las palabras que aparecen. También en la lectura y escritura de textos, especialmente las colectivas, se fijan específicamente en el descifrado de las palabras, destacando la separación de palabras, la ortografía y la correcta relación sonido-grafía. Y esto, tal como ilustraremos en los próximos dos ejemplos, sucede tanto en aulas con maestros instruccionales como en aulas con maestros situacionales.

1. En el decurso de una entrevista a la maestra de un aula de 5 años (perfil instruccional) esta señala las palabras escrita en la pizarra: *meu, ma, mona* (mio, mano, mona) y explica que «son el dictado» aclarando que esta actividad se realiza cada día para repasar la letra que se trabaja de forma específica.

Es importante tener en cuenta que en esa clase, en ese momento del curso (noviembre) todos los niños conocen todas las letras.

2. Durante la observación de un aula de 5 años con un maestro *situacional* durante la escritura del texto “*La Mona de pasqua*”:

Dicen a coro: *la, mona*.

(Alba dicta “*pasqua*”, en catalán)

Alba: *pasqua: la pe, la a, la esa, la qu.*

Maestra: *esta es la “q” i la “u”, val?*

Alba. *Sí. La a.*

A pesar de las diferencias en el sentido de la actividad y en la creación del contexto ambas insisten en reconocimiento de letras, correspondencia letras/sonido. La preocupación por la enseñanza explícita no aparece solamente en el decir de los maestros sino también en las actividades que realizan en el aula.

MIRADA CRUZADA A AMBAS PERSPECTIVAS

Las preferencias de los maestros se inclinan masivamente por una enseñanza explícita, precoz y sistemática. Algunos lo hacen en el contexto de una diversidad de textos de uso social, enfatizando el uso de la lengua escrita, promoviendo el trabajo en pequeños grupos, interactuando con los maestros de otros

ciclos, sacando jugo de muchas ocasiones que se presentan en clase para enseñar vocabulario o reflexionar sobre la forma de las palabras. Otros lo hacen de manera más restringida, utilizando cartillas o libros de texto, trabajando en el gran grupo y no promoviendo actividades de escritura autónoma. Las diferencias son marcadas pero coinciden en la necesidad de trabajar explícitamente sobre las habilidades básicas. Los conocimientos de muchos niños sobre la lectura y la escritura, en lo que se refiere a las habilidades básicas, superan en dos años lo prescrito por el currículo para final de segundo curso “Conocer el código escrito” (BOE, 2006 p. 43085), aunque demuestren todavía carencias notables en conocimiento léxico y en segmentación de palabras. En todas las aulas que observamos se nota una presencia muy fuerte de la lengua escrita y una clara dedicación al descifrado y a los aspectos más formales de la escritura.

Estamos sólo al comienzo. Exploraremos cómo funcionan en las aulas las actividades en las que se trabajan otros aspectos relacionados con la lectura que no son tan perceptibles como los del descifrado, la segmentación o el reconocimiento de palabras, y cómo avanza el aprendizaje de los niños en el contexto de prácticas diferenciadas.

Ahora bien, limitándonos solamente a lo analizado hasta ahora, parece que las condiciones están dadas para poder determinar, en un futuro próximo, si efectivamente el éxito en el aprendizaje lector depende de las habilidades implicadas en el descifrado. Habilidades éstas que ya dominan parte del alumnado al comenzar el tercer curso de educación infantil y cuya enseñanza explícita prefiere gran parte de los docentes de educación infantil y primaria. O si, alternativamente, a pesar de dominar y enseñar estas habilidades, los alumnos no llegan a dominar la lectura inteligente —incluyendo la comprensión del sentido de los textos y el manejo de la información escrita para resolver problemas—. Si así fuera tendríamos que buscar la raíz del problema más allá de las habilidades de descifrado.

1. Investigación subvencionada por el MEC en el Plan Nacional de I+D+I (2004-2007) SEJ2006-05292.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. (1991) *Beginning Reading Instruction*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- ALBA, C., Tolchinsky, L., & Buisán, C. (2008) Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure *Butlletí LaRecerca* N^o 10, ICE Universidad de Barcelona.
- SNOW, C. E., BURNS, M. S., GRIFFIN, P. (1999). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. ED 416 465.
- DEMON, K., WEST, J. & WATSON, J.(2003). *Reading. Young Children’s Achievement and Classroom Experience*. US Department of Education National – Center for Education Statistics.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X., BUISÁN, C., & SANCHEZ, S. (en evaluación) Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir.
- JOSHI, M., & AARON, P.G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- PERFETTI, C. (1985). *Reading Ability*. New York : Oxford University Press.
- PIRLS, 2006. Marcos Teóricos y Especificaciones. (I. Mullis, A. Kennedy, M. Martin, M.Sainsbury) Madrid: MEC–INECSE.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la E. Primaria. BOE núm. 293 Página 43085.