



Publicaciones y  
Divulgación Científica



Variation 17 Colored lotus Fuente: [www.flickr.com/photos/peterkaminski](http://www.flickr.com/photos/peterkaminski)

ROSA MARÍA CAPARRÓS VIDA

TESIS DOCTORAL

2015

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNA VISIÓN CALEIDOSCÓPICA SOBRE LA ENSEÑANZA  
DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

Tejiendo miradas y sentidos  
a través de las Lesson Study. Un estudio de casos

Autora: Rosa María Caparrós Vida

Directora: Encarnación Soto Gómez

TESIS DOCTORAL

2015



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: Rosa María Caparrós Vida

 <http://orcid.org/0000-0003-4559-6007>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
Programa de Doctorado “Políticas educativas”

**TESIS DOCTORAL**

# UNA VISIÓN CALEIDOSCÓPICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

TEJIENDO MIRADAS Y SENTIDOS  
A TRAVÉS DE LAS LESSON STUDY. UN ESTUDIO DE CASOS

AUTORA

**Rosa María Caparrós Vida**

DIRECTORA

Dra. Encarnación Soto Gómez

**Málaga, 2015**



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Encarnación Soto Gómez, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directora del trabajo de investigación titulado *"Una visión caleidoscópica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Tejiendo miradas y sentidos a través de las Lesson Study. Un estudio de casos"*, presentado por Rosa M<sup>a</sup> Caparrós Vida para la obtención del Título de Doctora, le complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas por un trabajo de esta naturaleza, por lo cual, autoriza su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 28 de Octubre de 2015

Fdo.: Encarnación Soto Gómez

PROFESORA TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE  
DIDÁCTICA Y DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
MIEMBRO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE  
INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA ANDALUZA  
(HUM-311 DEL PAI ANDALUZ)



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

*Este trabajo que es el resumen de mi vida profesional  
y se lo dedico a mi pequeña familia:  
Mi hija Adriana, a mi nieto Noah,  
a mi hijo Jorge y a mi hijo adoptivo Denis  
Ellos son los pilares de mi vida y los que me impulsan a seguir trabajando por una  
escuela nueva y una sociedad más justa.*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Publicaciones y  
Divulgación Científica

## **Mi más profundo agradecimiento:**

A la maestra que con tanta generosidad y amor a su profesión ha hecho posible el estudio de casos de esta tesis.

A las niñas y niños con quienes he ido compartiendo todos estos años de mi vida profesional y me han enseñando a cuestionarme, a luchar cada día por ser la mejor maestra que llevo dentro y a seguir encendiendo la luz en sus ojos.

A mi tutora de tesis Encarna Soto, mi gran maestra en lo personal y lo profesional que con su alto nivel de compromiso y entrega, su amor y humildad va transformando calladamente la mirada educativa.

A mi amiga Celina Martín, cuidadora y amorosa, que me ha sostenido y ayudado a no sucumbir.

A Luisa Moreno y Ana Laura Maldonado que me han dado su cariño, sus manos y su cabeza en los momentos de oscuridad.

A todas mis compañeras y compañero del grupo de Investigación IN-FANSIA que me ayudan a soñar que la escuela que queremos algún día será posible.

A todas mis compañeras y compañeros del Centro de Profesorado de la Axarquía con los que he aprendido a ser mejor docente durante estos últimos ocho años.



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	17
--------------------	----

<b>PARTE PRIMERA: UNA MIRADA CALEIDOSCÓPICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y DOCUMENTAL .....</b>	<b>23</b>
---	-----------

<b>CAPITULO I: NUEVO MARCO Y NUEVAS MIRADAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA.....</b>	<b>25</b>
--	-----------

1.1 Una mirada desde la investigación	27
1.1.1 La lectura y la escritura desde el constructivismo genético- cognitivo	27
1.1.2 La lectura y la escritura desde el constructivismo socio-cultural	42
1.1.3 La lectura y la escritura desde nuevas teorías e investigaciones	46
1.2. Una mirada desde las demandas de la sociedad actual	53
1.3. Una mirada desde el Marco legal: de la Ley de Educación Andaluza a (LEA) a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿un currículum por competencias?	59
RECAPITULANDO .....	64

<b>CAPÍTULO II: APRENDER A LEER Y ESCRIBIR, UN ANÁLISIS DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS .....</b>	<b>67</b>
---	-----------

2.1. Diagnóstico del aprendizaje de la lectura y la escritura a través de las pruebas estandarizadas	69
2.1.1. <i>Los resultados de PIRLS y PISA en competencia lectora</i>	69
2.1.2 <i>El contexto español: Los resultados de la Prueba de evaluación de diagnóstico en competencia lingüística</i>	81
2.2. La lectura y la escritura a través de los usos docentes	89
2.2.1 <i>Nuestra cultura docente. Los usos escolares de la lectura y la escritura</i>	89
2.2.2 <i>El pensamiento y las prácticas de un grupo de docentes de la comarca de la Axarquía: Triangulando datos</i>	99
RECAPITULANDO .....	104

### **CAPITULO III: LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS LIBROS DE TEXTO ..... 107**

3.1	Análisis de los libros de texto de varias editoriales	110
3.1.1.	<i>Libros de texto de 1º de Primaria</i>	111
3.1.2	<i>Libros de texto de 2º de Primaria</i>	135
3.1.3	<i>Analizando y contrastando los datos</i>	157
RECAPITULANDO	.....	167

### **CAPITULO IV: LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA VIDA DEL AULA Y LOS PROYECTOS DE TRABAJO ..... 169**

4.1	Antecedentes: ¿De dónde surgen los proyectos de trabajo?	171
4.2	Los proyectos de trabajo en el contexto actual: un currículum emergente para el desarrollo de las competencias en la vida del aula.	177
4.3.	¿Qué queremos decir cuando hablamos de los proyectos de trabajo y la vida del aula como proyecto?	180
4.4.	Leer y escribir desde la vida del aula y a través de los proyectos	184
4.4.1.	<i>¿Cuales son las estrategias de lectura para interrogar los textos?</i>	187
4.4.2.	<i>¿Cuales son las estrategias de escritura para producir textos?</i>	189
4.5.	Otra forma de enseñar y aprender a leer y escribir implica otra forma de evaluar: el portafolio como instrumento privilegiado de evaluación formativa	197
RECAPITULANDO	.....	205

### **CAPÍTULO V: REAPRENDER A ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR: LA RECONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COOPERATIVA (LESSON STUDY) COMO EJES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO..... 207**

5.1.	Una aproximación al Conocimiento Práctico y Pensamiento Práctico de los docentes	209
5.1.1	<i>Del Conocimiento Práctico al Pensamiento Práctico</i>	210
5.2	Construcción y transformación del conocimiento práctico	224
5.3.	Del modelo transmisivo de formación del profesorado al modelo cooperativo de investigación acción: Lesson Study	232
RECAPITULANDO	.....	248

**PARTE SEGUNDA: TEJIENDO MIRADAS Y SENTIDOS A TRAVÉS DE UNA LESSON STUDY: UN ESTUDIO DE CASOS .....251**

**CAPITULO VI: EL PROCESO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN ..... 253**

6.1. Definición de finalidades y foco de estudio	255
6.2. Diseño metodológico y técnicas de investigación utilizadas	258
6.2.1. <i>¿Por qué estudio de casos?</i>	258
6.2.2. <i>Categorías</i>	260
6.2.3. <i>Técnicas de investigación</i>	262
6.3. El marco de la investigación, un triple contexto: la investigación, la formación permanente y la escuela	266
6.4 Fases de la investigación	269
6.5 Negociación de la investigación	278
6.6 La maestra	280
RECAPITULANDO .....	281

**CAPÍTULO VII: EL PENSAMIENTO PRÁCTICO DE LA MAESTRA EN UN PROCESO DE LESSON STUDY ..... 283**

7.1 Conociendo a Elena: Fase previa. Estudio de su pensamiento y conocimiento práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura	285
7.1.1 <i>Análisis de los resultados de esta fase previa a la Lesson Study</i>	311
7.2. Fase Intermedia: descripción del proceso vivido por Elena en la Lesson Study	313
7.2.1 <i>Diseñando una propuesta metodológica que incorpore la lectura y la escritura de textos reales y funcionales en contextos reales de comunicación</i>	313
7.2.2 <i>Desarrollando una nueva propuesta didáctica (el agua)</i>	321
7.2.3 <i>Analizando el desarrollo de la propuesta didáctica</i>	331
7.2.4 <i>Rediseñando la propuesta didáctica</i>	347
7.2.5. <i>Desarrollando el nuevo proyecto.</i>	349
7.2.6 <i>Evaluando la nueva propuesta (Septiembre 2014)</i>	355
7.2.7 <i>Trabajando por proyectos durante el curso 2014/2015</i>	362

7.3 Fase posterior: la reconstrucción del conocimiento práctico de Elena	363
7.4 La fase final de la Lesson Study	375
7.4.1. <i>Difusión de los resultados en un contexto ampliado</i>	375
7.4.2 <i>Elaboración de informes y negociación final</i>	376
RECAPITULANDO .....	376

**PARTE TERCERA: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS ..... 381**

**CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS ..... 385**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	397
LISTA DE ILUSTRACIONES .....	417
LISTA DE CUADROS .....	419
LISTA DE GRÁFICOS .....	420
ANEXOS .....	421



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Introducción

Este trabajo de investigación es la síntesis de mi vida profesional, hasta el momento, en los dos ejes que planteo: la Enseñanza y el Aprendizaje de la lectura y la escritura y la Formación Permanente. El primer eje, que ocupa hasta el capítulo IV, pertenece a mi etapa de maestra de Pedagogía Terapéutica, Infantil y Primaria, en la que, casi durante veinte años, he enseñado a leer y a escribir a muchas criaturas. Al principio, con los métodos fonéticos, analíticos, sintéticos donde el rey U y la reina A se convertían en personajes de fantasía para que los niños y niñas encontraran más divertido aquello que no tenía sentido e iba en contra de sus propias hipótesis pero que, obedientemente, sus manos infantiles repasaban una y otra vez los trazos hasta aprender las letras. Se aburrían, claro que se aburrían, pero como quieren a sus maestras, como me querían, pues hacían lo que yo les decía.

Después cuando empecé a trabajar por proyectos en Educación Infantil, me di cuenta que eran capaces de leer con auténtica devoción una receta para hacer un bizcocho o escribir, desde sus hipótesis, una carta a un amigo. Yo, siempre he pensado que la alfabetización inicial estaba en la base del fracaso escolar y que la escuela tiene que ser un lugar de equivalencia de oportunidades y justicia social, como he podido comprobar en mi paso por Nuestra Señora de Gracia (una escuela de compensatoria) donde mi objetivo fundamental era que aprendieran a leer y a escribir para que no fracasaran, porque la vida, ya de por sí, los había puesto en situaciones muy difíciles.

Este es el sentido del primer capítulo de este trabajo que intenta responder a la pregunta ¿Qué es leer y escribir? Presentando un nuevo marco y nuevas miradas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

He hecho una revisión bibliográfica de las investigaciones que se han desarrollado en los últimos treinta años dentro de los paradigmas cognitivo, socio-cultural y los últimos aportes de lo que significa leer y escribir en la sociedad actual, así como el marco normativo de las últimas leyes educativas.

El segundo capítulo surge gracias a una investigación que desarrollamos en el Grupo de Investigación e Innovación Educativa Andaluza dirigido por Ángel I. Pérez Gómez vinculado al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, espacio donde intento trabajar también con las nuevas generaciones de maestras y maestros del Grado de Infantil como profesora asociada. Esta investigación analizó si las Pruebas PISA (Internacionales) y las de Evaluación de Diagnóstico (Comunidad Andaluza) evaluaban competencias a no, en este caso, la competencia lingüística. Evidentemente, publicamos unos cuantos artículos muy críticos sobre la imposibilidad de que las pruebas de lápiz y papel por sí mismas puedan evaluar competencias, aunque suponían un paso más a los sistemas tradicionales de enseñanza. Me pareció muy interesante indagar en cómo se estaba entendiendo la competencia lingüística, qué evaluaban exactamente las pruebas y por qué, año tras año, no mejoraban los resultados españoles. Entonces descubrí que la competencia lingüística se entendía como la capacidad de leer y producir diferentes y variados tipos de texto del ámbito personal, social y profesional en contextos reales de comunicación. Descubrí también que se evaluaban tres tipos de lectura: de localización, de interpretación e inferencial y crítica, entonces la pregunta fue: ¿Se trabajan estos tres tipos de lectura en las escuelas?

Este es el sentido del capítulo II: Aprender a leer y a escribir, un análisis desde diferentes perspectivas. En él, os vais a encontrar los resultados de las pruebas externas PIRLS y PISA en comprensión lectora y los resultados de las pruebas internas

de Evaluación de Diagnóstico, los usos escolares de la lectura y la escritura y una muestra de lo que pensamos los docentes al respecto.

Siguiendo con la pregunta anterior y como por experiencia sé que el currículum real de las escuelas es el libro de texto, dato que me encontré después en un Informe de la Asociación Nacional de editores de libros y material de enseñanza (ANELE, 2009) donde decía que el 81% de los docentes utilizan el libro de texto como único recurso, valoré la necesidad como parte de este estudio, de ver cómo se enseña a leer y a escribir en las escuelas con estos materiales. Así nació el capítulo III.

En este capítulo: La lectura y la escritura en los libros de textos, presento un análisis de los libros de 1º y 2º de Infantil y Primaria de varias editoriales (Santillana, Bruño y SM), donde se toma en cuenta la estructura de las unidades didácticas, las actividades de aprendizaje y evaluación, contenidos, imágenes, lenguaje y consignas. Este capítulo podría estar en la parte empírica de esta tesis, ya que implica un análisis exhaustivo de su contenido pero lo he colocado en la parte teórica porque, al utilizarse como único recurso, arroja mucha luz sobre cómo se enseña a leer y a escribir en las aulas y me pareció un aporte, contraste y complemento de lo que venía analizando en esta parte.

En el capítulo IV tiene mucho que ver con mi trayectoria como maestra inconformista que siempre ha buscado y vivido otros enfoques, otros modelos de escuela donde se escucharan las voces de los niños y niñas, donde se mirara, acogiera y se diera respuesta a sus necesidades e intereses, donde se le ofrecieran contextos ricos de aprendizaje para investigar, experimentar, compartir...vivir. Este es el sentido del capítulo cuarto, donde hago una propuesta, que parte de mi experiencia y vivencias, de cómo trabajar la lectura y escritura con sentido y en contextos reales de comunicación a través de la vida del aula y los proyectos de trabajo que emergen en

ella, proponiendo el Portafolio como instrumento privilegiado de evaluación para el aprendizaje.

A partir de aquí empieza el segundo eje de esta tesis: La Formación Permanente en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura, que ocupa los capítulos V, VI, y VII. Comienza en mi paso por el colegio Nuestra Sra. de Gracia, primero como docente de Infantil y después como Directora y docente del primer ciclo de Primaria, donde descubro cómo en pocos años, si nos unimos, se puede cambiar la escuela y hacer de ésta, un proyecto de vida apasionante. Siento la necesidad de difundir este sueño, esta utopía, y además de otras cuestiones personales, aterrizo en el Centro de Profesorado de la Axarquía y después, como ya avanzaba, en la Universidad, en la Formación Inicial, como profesora asociada al Departamento de Didáctica y Organización. Ya en este momento, pienso que la transformación de la escuela no pasa por leyes o decretos, si no pasa por el cuerpo y la mente de los docentes es imposible el cambio. Aquí y en el CEP, coordinado con la Universidad y con mi grupo de investigación, tengo la oportunidad de participar en varios proyectos de innovación e investigación donde se está planteando un nuevo enfoque en la Formación Inicial y Permanente del profesorado: Las Lesson Study. Este enfoque me interesó muchísimo porque después de unos cuantos años como asesora de formación, ya había descubierto que el modelo transmisivo de la teoría a la práctica tiene muy poco impacto en la misma y andaba buscando modelos alternativos que cambiaran las prácticas. Esta es la pregunta que orienta el capítulo V: ¿Cómo se cambian las prácticas?

En él, se hace un recorrido por las teorías y experiencias que sustentan nuestra labor docente y cuyo discurso tiene poco que ver con lo que hacemos en el aula: nuestras teorías proclamadas y nuestras teorías en uso o conocimiento práctico (inconsciente y emergente en lo cotidiano). La reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes se puede promover a través de la metodología de

investigación-acción cooperativa: Lesson Study, como han demostrado todas las experiencias que se llevan a cabo, en Japón, Estados Unidos, Reino Unido, Hong Kong, Suecia y otros países.

Y, como formaba parte de mi trabajo de asesoría, decidí experimentar este modelo de Lesson Study en una modalidad de formación del CEP como son los Grupos de Trabajo durante dos cursos escolares (2012-2014) con maestras de primaria. Fue, evidentemente, a través de un Estudio de Casos y en un contexto de Investigación cualitativa y naturalista como se recoge en el Capítulo VI de Metodología, cuyos resultados han sido muy positivos como se recoge en el Capítulo VII donde presento un informe detallado del Estudio de Casos en su fase previa, de desarrollo y posterior, con todas las evidencias que demuestran cómo esta maestra ha hecho una reconstrucción de su conocimiento práctico sólida y sostenible en el tiempo. Así también se recoge en el Capítulo VIII, donde presento con matices y variables estas conclusiones y algunas propuestas.

Finalmente, recojo y presento la bibliografía, un índice de cuadros, ilustraciones y gráficas y los anexos que van en los Cds adicionales.

En realidad, esta tesis no responde a una estructura formal de parte teórica y parte empírica, que aunque así estén definidas, las fronteras entre ambas implican una cierta porosidad, es más bien, como el nombre de la tesis indica, una mirada caleidoscópica donde, a través de las distintas visiones, se va componiendo el mapa de simetrías sobre lo que significa hoy día aprender y enseñar a leer y escribir.



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

PARTE PRIMERA:

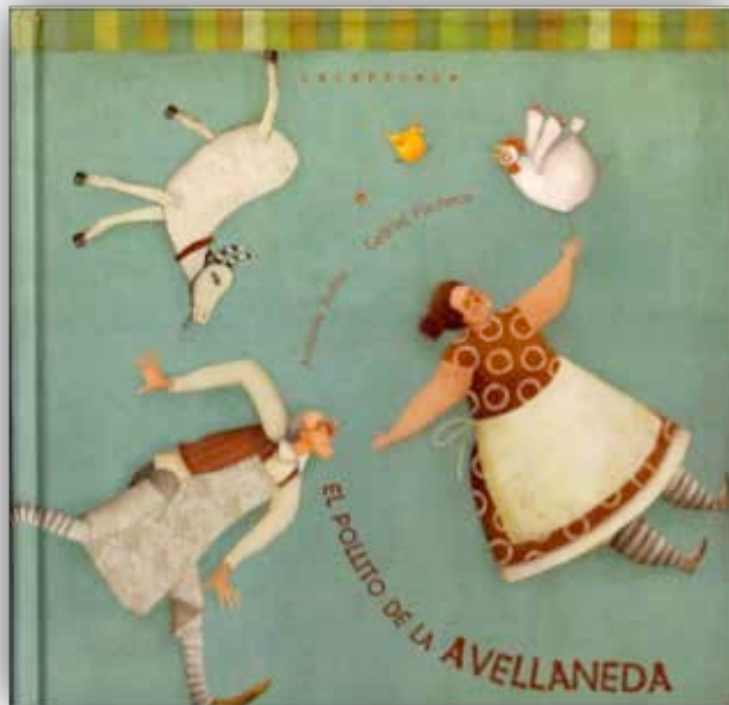
UNA MIRADA CALEIDOSCÓPICA SOBRE  
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y  
ESCRITURA: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y  
DOCUMENTAL



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# CAPÍTULO I



Autor: Antonio Rubio Ilustrador: Gabriel Pacheco  
Libros para soñar. ISBN 978-84-96388-12-3

NUEVO MARCO Y NUEVAS MIRADAS PARA EL  
APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA



En este capítulo se abordará, en primer lugar, el significado de leer y escribir a partir de los resultados de las investigaciones de los últimos treinta años en este campo, aterrizando en lo que implica leer y escribir en nuestra sociedad actual y en segundo lugar, el marco legal que estableció la Ley de Educación de Andalucía (LEA) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el que se inscribe el enfoque de competencia lingüística y las orientaciones para su desarrollo en la escuela.

## **1.1 Una mirada desde la investigación**

### *1.1.1 La lectura y la escritura desde el constructivismo genético- cognitivo*

En la concepción lingüística tradicional (Casany, 2006, p.23), leer era “recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” por tanto, consiste en aprender las unidades básicas de una lengua: fonemas, sílabas, palabras, oraciones y textos y las reglas que las regulan. Esto se tradujo y se sigue traduciendo hoy a nivel de didáctica de la lengua, en entender que la lectura es decodificar, es decir ponerle voz a una serie de grafías en un orden determinado: vocales, consonantes, sílabas, palabras, frases y oraciones como pequeños pasos para que en algún momento se produzca la lectura comprensiva, enfatizando la discriminación auditiva y visual. De la misma manera, escribir se tradujo en traducir a letras sonidos, sílabas, palabras y oraciones, priorizando la copia y la grafomotricidad. Esta visión desvincula el proceso del sentido y corresponde a una visión conductista y parcelada del aprendizaje que va de lo simple a lo complejo donde se presupone que la suma de pequeñas partes y la repetición de las

mismas lograrán conformar un aprendizaje tan complejo como es el de la lectura y la escritura.

Esta alternativa didáctica se afina sobre un basamento conductista, que considera que el correcto aprendizaje consiste en la asociación adecuada entre estímulos y respuestas, lo que será garantizado a partir de la propuesta gradual de las dificultades por parte del enseñante, seguida de la repetición (ejercitación reiterada) y el refuerzo (recompensas o sanciones) (Kaufman, 1993, p.60)

Hace más de treinta años, Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1997) fueron pioneras en llevar a cabo una serie de investigaciones sobre psicogénesis de la lectura y escritura. Otras autoras y autores incrementaron y consolidaron esta fructífera línea de investigación (D'Angelo y Oliva, 2003; Hachém, 2002; Nemirovsky, 2000; Teberosky, 1993; Tolchinsky, 1993). Descubrieron que, como cualquier aprendizaje, leer y escribir son procesos interactivos donde el sujeto de manera activa reflexiona y busca el significado de los objetos que observa. La escritura es, para los niños y niñas, un “objeto” más en que pensar.

Ellos –niños de 4 a 6 años- nos ayudaron a argumentar muy seriamente que leer no era equivalente a decodificar; que ser alfabetizado no equivale a “saber el alfabeto”; que las dificultades cognitivas para entender ese modo particular de representar el lenguaje (la escritura) no tienen nada que ver con las dificultades para acceder a tal o cual tecnología de la escritura. (Ferreiro, 2002, p.59)

Los niños y niñas cuando entran en la escuela tienen ya un amplio bagaje de conocimientos sobre la lengua escrita que es necesario recuperar porque son sus hipótesis, creencias e ideas bien arraigadas con las que interactúan con lo escrito y nos ofrecen datos para pensar que ese proceso puede ser universal en escrituras alfabéticas. Como señala alguna de estas autoras (Tolchinsky y Levin, 1985; Tolchinsky y Sandbank, 1990; Tolchinsky y Simó, 2001) no todo lo que saben los niños y niñas, a ninguna edad, se lo ha enseñado la escuela.

Tienen ideas e hipótesis sobre lo que es leer, cómo se hace, con qué gesto, con qué lenguaje y suelen hacer como que leen sobre todo si han tenido experiencias de escuchar a los adultos o leer con ellos. A este respecto, son interesantes los estudios de Goodman (1982) sobre las primerísimas formas de lectura y escritura de niños muy pequeños.

Siguiendo a Teberosky (2000), este proceso se produce en interacción con el material escrito y con lectores y escritores que proporcionan información e interpretan dicho material. Se resuelven problemas y elaboran ideas sobre lo escrito, donde se ponen en juego los conocimientos previos y se van haciendo reconstrucciones sucesivas de las hipótesis. Procesos similares a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura.

Los niños y niñas pequeños, son sujetos activos, movidos por la curiosidad, que tratan de entender el mundo que les rodea desde que nacen, el mundo social, natural y tecnológico en el que viven y crecen. A través de la manipulación, la investigación, la experimentación tratan de apoderarse de los objetos, comportamientos e ideas que perciben importantes para los adultos. De esta manera, la lectura y la escritura también se convierten en objeto de conocimiento porque los alimentos preparados vienen envueltos en etiquetas, los coches tienen matrículas con letras y números, las tiendas tienen letreros, las calles nombres, en la televisión se presentan letras y números y además puede tener acceso a los textos que están en su ambiente: calendarios, revistas, periódicos, etc. Pueden hacer hipótesis a partir de marcas textuales que ya conocen, por ejemplo, cuando saben algunas letras pueden localizar palabras en un texto a partir de las letras de sus nombres, de palabras que conocen de memoria porque han visto en logotipos, en los cuentos, en los supermercados, en la propaganda.

Disponen de una gran cantidad de información sobre los diferentes tipos de texto, su estructura, su diferencia con el lenguaje oral porque ven anuncios en televisión, el telediario, han oído contar cuentos, leer noticias de periódico, etc. Cada uno en función de sus contextos familiares y sociales y de sus experiencias previas. De manera que aunque no puedan leer de manera autónoma este tipo de textos, ya saben muchas cosas de ellos.

Esta relación de los niños y niñas con el mundo que les rodea es activa y constructiva. “Es un proceso activo de construcción interior de la información que se percibe en los escenarios comunicativos. Comporta, entre otros ámbitos, el desarrollo de capacidades lingüísticas (relacionadas con la identificación de las reglas del sistema de escritura) y pragmáticas (relacionadas con el uso de distintos textos de acuerdo con distintas intenciones).” (D’Angelo y Oliva, 2003, p.33)

Algunas de estas hipótesis con respecto a la lectura son las siguientes:

- Cuando diferencian el dibujo de la escritura, hacen hipótesis sobre qué letras se combinan y cuántas son necesarias combinar para poder leer. “Por ejemplo, los niños distinguen entre textos que tienen “pocas letras” y textos que “son para leer” (como mínimo deben tener tres o cuatro caracteres). También rechazan textos con letras repetidas porque "son todas iguales". En cambio, varias letras diferentes, combinadas con al menos una cierta alternancia, sí son para leer.” (Teberosky, 2000, p.3)

Estas hipótesis le permite diferenciar en el texto escrito si sirve para leer o no.

- Cuando dicen que un texto dice algo, o se le atribuyen intención comunicativa, empiezan a entender la función simbólica de la escritura.
- Diferencian el dibujo de la escritura y piensan que lo que está escrito es lo que

nombra al dibujo, los nombres sustantivos o los nombres propios de los objetos o las personas que hay en el dibujo. De esta manera contraponen el dibujo a la escritura, ya que si el dibujo representa los objetos, la escritura representa sus nombres, es lo que (Ferreiro y Teberosky, 1979) llamaron la hipótesis del nombre que se muestra claramente cuando ante un dibujo con algo escrito, por ejemplo de un caballo, se le pregunta a los niños ¿qué es? Y dice “un caballo” y cuándo se le pregunta ¿qué dice? Responde “caballo”

- Otra de las hipótesis es la diferencia entre lo que está escrito y lo que puede leerse. Al principio sólo piensan que pueden leerse los nombres.

Por ejemplo, en la oración “la niña come chocolate”, leída por el adulto de forma continua y sin señalar las partes, cuando se les pregunta “¿pone niña?”, responden que sí, si se les pregunta “¿qué más hay escrito?”, suelen decir “chocolate” y cuando se continúa la entrevista preguntando “¿hay algo más que esté escrito?”, dicen que nada más. Al pedirles que señalen, suelen señalar la mitad de la oración para “niña” y el resto para “chocolate”. (Teberosky, 2000, p.6)

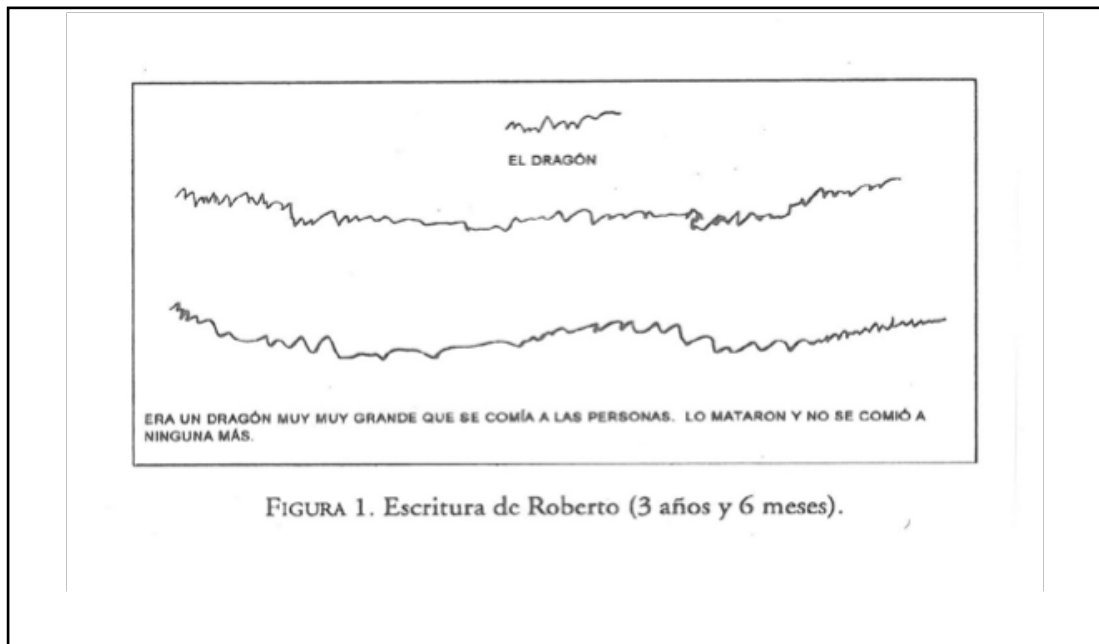
A partir de esta hipótesis irán aceptando palabras que expresan acciones como los verbos y posteriormente artículos, pronombres, etc.

- Lo que está escrito y la interpretación de lo escrito significan lo mismo independientemente de que tengan la misma forma. (Olson 1994, citado por Teberosky, 2000, p.7) Analizando lo literal del texto a través de indagar sobre la distinción entre "decir" y "querer decir", estos autores vieron que para los niños pre-alfabetizados dos expresiones tales como “una señora es bella” y “una señora es bonita” eran idénticas en tanto que sólo los alfabetizados exigen como idéntico una repetición estricta.

En la apropiación del sistema de escritura y en correspondencia con las hipótesis que va construyendo en la lectura, los niños y las niñas pasan por una serie de etapas: presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética. (Ferreiro y Teberosky, 1979; Nemirovsky, 2000)

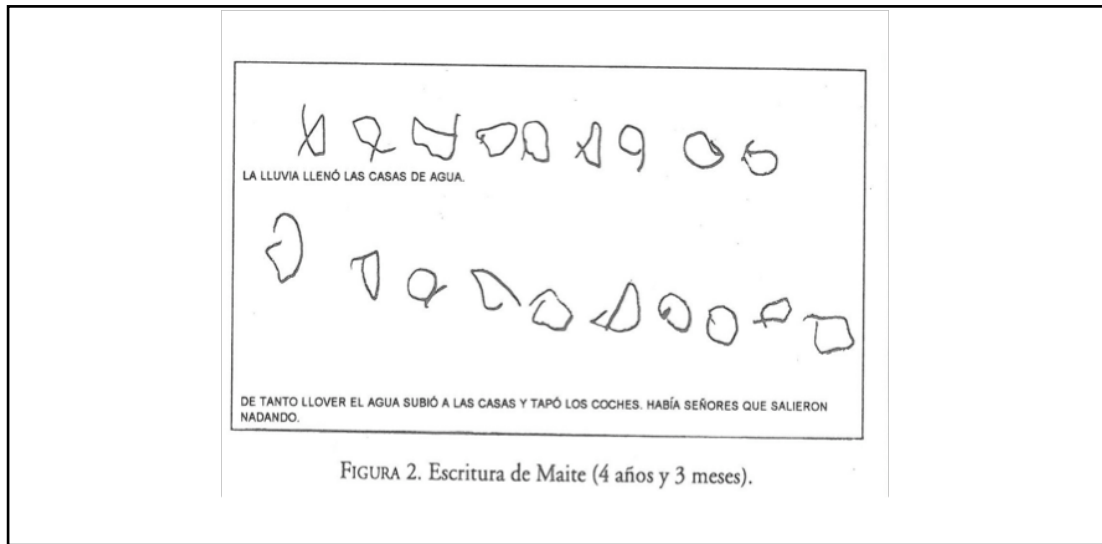
*Escrituras presilábicas:*

1º nivel: Diferencian dibujo de escritura: las formas son arbitrarias, distintas de los objetos y ordenadas de manera lineal.



**Ilustración 1:** Escrituras presilábicas

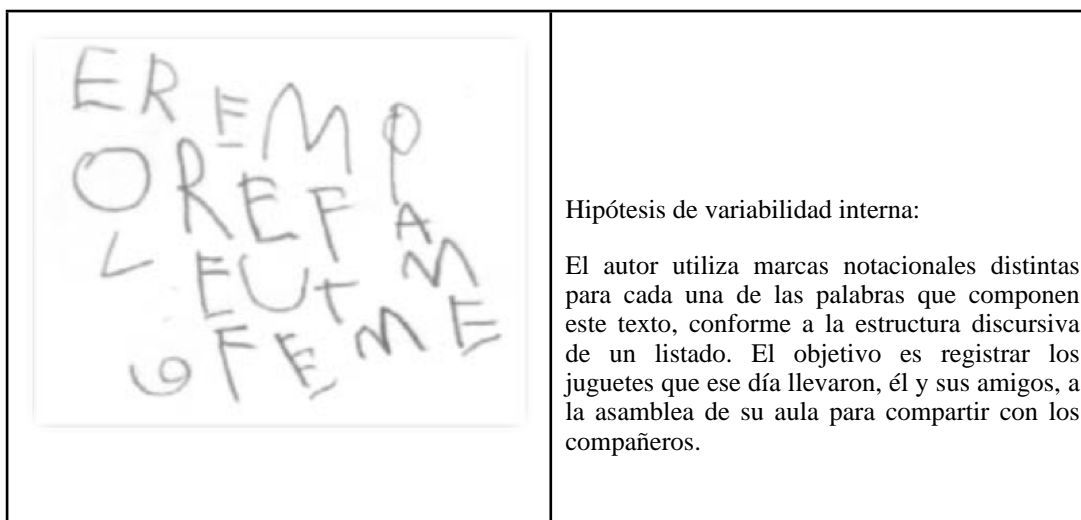
**Fuente:** Nemirovsky, M., 2000, p.22



**Ilustración 2:** Escrituras presilábicas  
**Fuente:** Nemirovsky, M., 2000. p.22

2º nivel: Todavía no establecen distinción entre aspectos sonoros y gráficos. Tienen la hipótesis de cantidad (numero de letras) y cualidad (variación entre las letras) como elementos organizadores de su escritura, ambas hipótesis no avanzan simultáneamente aunque se pueden retroalimentar. Por ejemplo, pueden escribir una gran cantidad de grafías con diferenciación de éstas o pocas grafías sin diferenciación:

	<p>Hipótesis de cantidad:</p> <p>Este texto surge de la necesidad de crear en el aula un panfleto publicitario para el supermercado organizado por ellos mismos. En este caso, el alumno señala en cada prenda el precio junto con el nombre de la misma, empleando para ello, un mínimo de dos grafías y un máximo de cuatro.</p>
--	--



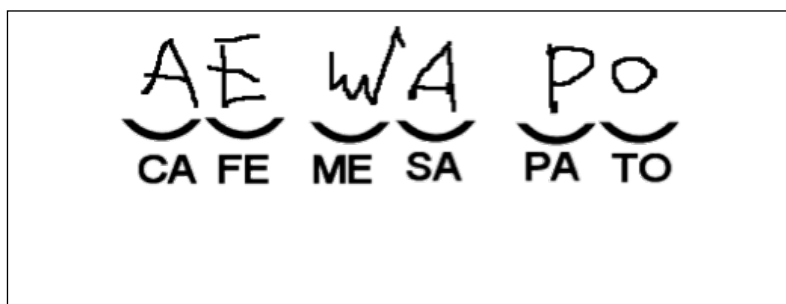
**Ilustración 3:** escrituras presilábicas.

**Fuente:** D'Angelo y Oliva, 2003, pp. 46-47

3º nivel: Tercer nivel: Comienzan a establecer relación entre los sonidos y la grafías y van avanzando a través de la hipótesis silábica, silábico-alfabética y alfabética.

### *Escrituras silábicas*

Correspondencia entre lo que suena y lo que se escribe. Una grafía para cada sílaba. Puede utilizar letras o pseudo-letras.



**Ilustración 4:** Escrituras silábicas

**Fuente:** <http://www.eljardinonline.com.ar/evoluciondeescritura.htm>

Esta correspondencia puede ser silábicas como en el ejemplo M A (MESA):  
 Silábicas vocálicas: A E (CAFE), Silábicas consonántica : P T (PATO)

*Escrituras silábico-alfabéticas*

Más de una grafía para cada sílaba, como en el ejemplo siguiente:

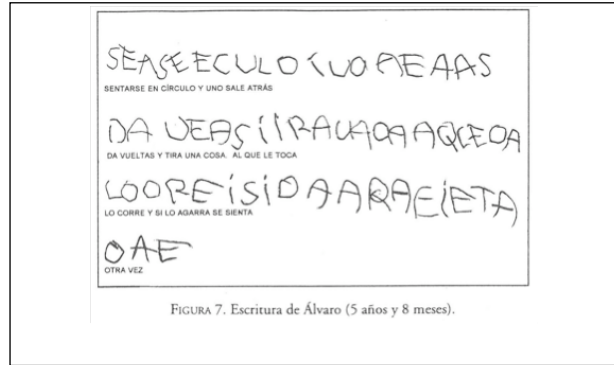


FIGURA 7. Escritura de Álvaro (5 años y 8 meses).

**Ilustración 5 :** Escrituras silábico-alfabéticas.

**Fuente:** Nemirovsky, M.. 2000, p.22

*Escrituras alfabéticas*

Correspondencia entre el sonido y la grafía con valor sonoro convencional, como por ejemplo:

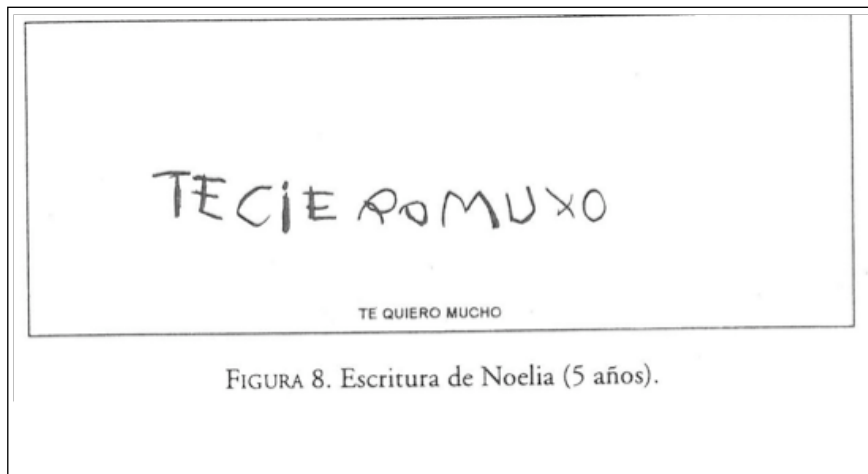


FIGURA 8. Escritura de Noelia (5 años).

**Ilustración 6:** Escrituras alfabéticas.

**Fuente:** Nemirovsky, M., 2000, p.22

Estas investigaciones fueron muy importantes para ver cómo los niños y niñas se construyen el código escrito desde sus hipótesis e ideas previas. Por ejemplo, cuando están en la hipótesis silábico-vocálica pueden surgir conflictos cognitivos como los siguientes (Maruny, 2000):

Cuando tienen que escribir la palabra SOL, se plantean cómo se puede escribir, si están en la hipótesis silábico-vocálica, sólo cabría escribir una sola O, se produce una contradicción que hace que resuelvan el conflicto proponiendo soluciones como OO (so-ol) o bien OL (so-l) o SO (s-ol).

Otras preguntas que se hacen son ¿Cómo escribir palabras que tienen todas las letras iguales? Por ejemplo: PATATA= A A A.

¿Palabras distintas se escriben igual? Por ejemplo: VENTANA (EAA) y SEMANA (EAA). Este conflicto cognitivo está relacionado con las hipótesis de variedad y cantidad que hemos visto anteriormente.

- a) las palabras se escriben con distintas letras,
- b) no puede haber tres letras iguales seguidas.

Desde estas hipótesis y a partir de las contradicciones que experimentan, ensayan nuevos criterios que los llevan a avanzar hacia la escritura alfabética.

Asimismo, los nombres propios no pueden escribirse a medias. Por ejemplo, ALEJANDRO no puede escribirse AEAO porque ellos saben que tiene más letras. Aquí el conflicto surge cuando empieza a leer el nombre escrito de manera convencional (algo que saben hacer desde muy pronto porque les interesa mucho, si alguien se lo enseña) si están en la hipótesis silábica de escritura y leen ALEJANDRO le sobran

muchas letras, ni más ni menos que cinco: LJNDR. Y para ellos y ellas está claro que a su nombre no le pueden sobrar letras, luego advierten que “algo no casa”. Dicho de otra forma, al aplicar la hipótesis silábica de escritura a la lectura de su nombre escrito de manera convencional (esto es, alfabética) le sobran letras, lo que consideran inaceptable, y desde aquí surge un nuevo conflicto cognitivo. Esto puede suceder con la lectura de su propio nombre o de cualquier otra palabra que para ellos y ellas sea significativa.

Entonces empiezan a utilizar las consonantes como una forma de resolver estos conflictos y van avanzando hacia la escritura alfabética combinando la hipótesis silábica y escrituras parcialmente alfabéticas hasta que se consolidan las escrituras alfabéticas. En este momento, los niños y niñas estarán en un rango de edad aproximado de 5 a 6-7 años de edad. A partir de aquí, surgirán nuevos conflictos cognitivos como mayúscula, minúscula, separación de palabras, signos de puntuación y así sucesivamente.

No obstante, y a pesar del fabuloso camino recorrido, en absoluto podemos decir que al término de la etapa de Educación Infantil o principios del Ciclo Inicial los niños y las niñas ya son escritores y lectores competentes. Aunque saben mucho, les falta también mucho por saber. Por ejemplo, a la hora de construir frases, tienen problemas con los límites de la palabra, produciéndose dos tipos de fenómenos: a) la hiposegmentación, o tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas; y b) la hipersegmentación, o tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas. Es lógico que encuentren dificultades en este aspecto, porque el lenguaje oral es un continuum sonoro en el que no hacemos pausas entre palabras. De hecho, el propio concepto de “palabra” está ligado a la escritura. Ferreiro (2000) llevó a cabo una investigación en la que demostró los problemas que tienen los niños a los 7 años para segmentar en palabras frases que se les presentan oralmente, aunque tengan escritura

convencional e incluso segmenten correctamente esas mismas frases cuando las escriben. La conclusión de Ferreiro es que lo escrito no se convierte automáticamente en un modelo de análisis de lo oral.

Muchas veces, la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela no respeta el proceso evolutivo de los niños y niñas y les plantea actividades que se contradicen frontalmente con sus hipótesis y conocimientos que ya han construido sobre el código escrito. Por ejemplo, cuando se empieza enseñando las letras una a una, choca con la hipótesis de cantidad y cualidad porque los niños y niñas piensan que para leer hace falta un mínimo de tres letras y que sean diferentes, o si se les propone la copia de modelos como única estrategia de escritura cuando están intentando comprender lo que está escrito y su relación con el lenguaje oral, este tipo de actividades no contribuyen a favorecer su desarrollo evolutivo.

Además los niños y niñas viven en una sociedad y en una cultura donde lo que les rodea no son letras aisladas, sílabas o palabras sin sentido. Están inmersos en un ambiente de comunicación social donde lo que circulan son textos reales y auténticos: noticias, recetas, novelas, cuentos, etc. De hecho, la unidad de sentido en el lenguaje es el texto de circulación social (D'Angelo y Oliva, 2003), entendido como una unidad mayor que la frase, la oración y la palabra, y donde cada texto tiene unas funciones específicas y un formato particular, además tiene que tener coherencia y cohesión.

En este enfoque que estamos presentando, leer consiste en formarse una representación de lo que dicen los textos reales, de las ideas principales y del mensaje esencial que el autor ha querido transmitir. Pero este mensaje no se extrae solo del texto literal, sino de la interacción que el sujeto que lee es capaz de establecer entre lo que pone en el texto y su fondo de conocimientos. De hecho para leer, en el sentido que le otorga la psicología cognitiva de “comprender”, es necesario ir constantemente del

texto a la mente y de la mente al texto. El significado, el contenido, no está “por completo” en el texto sino también en la mente de quien lee. El lector pone mucho de su parte (de su mente, actitud y motivación) para rellenar los “huecos” dejados por el escritor a través de la formulación y comprobación de hipótesis. El significado, según el modelo transaccional, no está en el texto ni en el lector sino en el encuentro entre ambos. Por ello, desde la psicología cognitiva (Solé, 2012; Sánchez Miguel, 2003; Tapia, 2005; Vidal-Abarca y Martínez, 2001) se define la lectura como un proceso interactivo, constructivo y estratégico.

### *Interactivo*

La extracción del significado se hace mediante la interacción entre la “entrada” literal y los conocimientos, ideas y representaciones almacenadas en la memoria a largo plazo. Esto incluye no solo informaciones acerca del tema del que habla el texto sino también conocimientos lingüísticos que le dan pistas al lector para saber ante qué tipo de texto está, por ejemplo. Cuanto más se sabe del texto, de su estructura, forma y contenido más se puede aprender.

Además de los conocimientos previos para comprender también es necesario el sentido que se le da a la actividad, por qué se hace; así como la motivación e interés del lector que tiene que ver con que sea interesante la tarea y que le interese (querer hacer). El sentido, la motivación e interés también están relacionadas con la posibilidad de tener éxito. Si la posibilidad de tener éxito es baja se pierde el sentido.

### *Constructivo*

Leer no es una técnica que se aprende de una sola vez y luego se aplica a textos de complejidad creciente, es una capacidad que se construye y reconstruye permanentemente, a partir de la interacción del lector con el texto, elaborando conexiones nuevas y reelaboraciones cuando le da sentido a lo que lee. De tal manera

que la capacidad lectora de un alumno de primaria no garantiza que tenga éxito en secundaria, ni uno de secundaria en la universidad.

### *Estratégico*

En tercer lugar, el lector activa una serie de estrategias y de toma de decisiones en los diversos ciclos de lectura en los que se va introduciendo a la hora de leer un texto. En estos ciclos va elaborando la información, a veces eliminándola por secundaria, otras seleccionándola por relevante y manteniéndola en su memoria, en ocasiones integrándola para llegar a una proposición más global. Estas estrategias se aprenden y si no se aprenden no se desarrollan.

La comprensión exige dirección, planificación y supervisión. Para comprender un texto tengo que querer comprenderlo y hacer cosas para comprenderlo. Son componentes del pensamiento estratégico. ¿Qué pretendo leer? ¿por qué? ¿cómo lo hago? ¿me acerco a mis objetivos? ¿lo he comprendido? ¿qué conclusiones saco? (Solé, 2012)

Es decir, es necesario, aprender estrategias antes, durante y después de la lectura.

- *Antes*

Tener clara la finalidad ¿qué se va a leer y por qué? Aquí se pueden manejar dos criterios: relevancia textual del autor y relevancia de aprendizaje.

Movilizar los conocimientos previos que se tienen porque estos hacen el puente entre el lector y el texto.

Aprender que no todos los textos se leen de la misma forma, requieren el mismo esfuerzo, ni toda la información de un texto es relevante. Hay textos que requieren una lectura de arriba abajo, otros que son de lectura rápida, otros que habrá que releer varias veces.

- *Durante*

Tener claro el objetivo y mantenerlo a lo largo de la lectura.

Promover el diálogo entre los conocimientos previos e ir identificando palabras claves.

Escribir sobre el texto elaborando las ideas.

Tener momentos durante la lectura para supervisar si van comprendiendo lo que leen.

- *Después*

Reflexionar y analizar lo que se lee y las elaboraciones que se hacen de lo leído.

Hablar, contrastar, valorar, recapitular sobre la lectura.

En el caso de la escritura, los procesos no son los mismos, aunque se trata, también, de un proceso interactivo, constructivo y estratégico, existen tres fases fundamentales según los autores Hayes y Flower (1996).

En primer lugar, el escritor apoyándose en las informaciones de su memoria a largo plazo (MLP), e inserto en una situación comunicativa real o bien delante de una consigna escolar, activa un proceso de *selección y evaluación de las mismas* para incorporarlas a una fase de planificación, en la que se trata de pensar qué poner y cómo ponerlo.

El segundo proceso, es el de *textualización*, “linearización”, o escritura propiamente dicha, que consiste en pasar lo planificado a texto (primer borrador), ya de manera mucho más organizada.

En tercer lugar, el proceso de *revisión*, que se desarrolla de forma permanente.

Hayes y Flower han insistido en que el proceso de escribir no es una trayectoria lineal, todas estas “fases” son recursivas, sobre todo en los escritores competentes, quienes van de una a otra constantemente. Por tanto, la relectura constante del texto genera no sólo modificaciones del mismo sino también cambios en las propias ideas o

pensamientos, de manera que la escritura se convierte en un instrumento que “transforma el conocimiento” de quien escribe y no solo de lo que “dice” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Además, este tipo de escritores genera una “escritura de lector”, ya que son sensibles a los posibles receptores o audiencia de su texto e intentan acomodarse a ella. La escritura, por tanto, exige constantemente la lectura (una lectura reflexiva, evaluativa) y, por ello, quizás quepa decir que es más compleja que la lectura misma y requiere en opinión de Hayes y Flower (1996) de otro proceso psicológico de carácter más emocional: el de la motivación, donde el sentido y la funcionalidad de la tarea es un requisito clave.

Haciendo un repaso por todo lo que hemos dicho hasta ahora, podríamos concluir que para el constructivismo cognitivo leer no es decodificar, es una tarea compleja de comprensión de diferentes y variados tipos de texto a partir de las diferentes claves que nos ofrecen como forma, autor, dibujos, estructura, etc.

Escribir no es codificar los sonidos en grafías, ni copiar lo que otros han pensado, escribir es ser capaz de producir diferentes y variados tipos de texto, de forma autónoma, en determinadas situaciones de comunicación. Se lee y se escribe para algo y para alguien, de la misma manera que se aprende a hablar para comunicarnos, por necesidad.

En pocas palabras, leer es comprender textos y escribir es elaborarlos. Tanto en un caso como en otro los procesos psicológicos que hay que poner en marcha no son sencillos. Además, uno no es el inverso del otro, sino que cada uno tiene su especificidad, a pesar de que compartan algunas características generales.

### *1.1.2 La lectura y la escritura desde el constructivismo socio-cultural*

Otras investigaciones desde el enfoque socio-cultural van un poco más allá y

dicen que leer y escribir no son sólo procesos mentales donde se aporta conocimientos previos, se hacen inferencias, formulan hipótesis, etc. sino que éstos emergen y se construyen gracias al medio social, histórico y cultural en el que vivimos.

Cuando nacemos venimos con una estructura biológica que nos permite ser humanos, traemos una sociabilidad primaria que nos ayuda a interactuar con el medio social.

Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social,...De este modo, las relaciones del niño desde el comienzo con la realidad son relaciones sociales. Vigotsky (1982-1984, Vol. IV: 281, citado por Ivic, I, 1994)

Los seres humanos, de manera aislada no somos seres completos, el desarrollo, la humanización está ligada a los intercambios con los adultos portadores de cultura a través del lenguaje, primero como un sistema de comunicación y después como elemento organizador y regulador de la conducta individual. Por ejemplo, el niño salvaje del Aveyron como fue criado en una comunidad de lobos, no desarrolló el lenguaje humano y tenía un comportamiento animal porque son las interacciones sociales las que forman y construyen algunas funciones mentales superiores (atención, memoria, lenguaje, etc.)

Vigotsky (1977, 1979) concibió al sujeto como un ser totalmente mediado por la cultura y la sociedad en la que vive. Por tanto, su esencia como ser humano estaría condicionada por los saberes, creencias, valores y actitudes que vive en su proceso de socialización. Éste sería el contexto formador y constructor de las funciones mentales superiores y el aprendizaje sería la apropiación individual de estos procesos interactivos de construcción social. Esto quiere decir que el conocimiento se genera primero socialmente y el aprendizaje consiste en la apropiación individual de este conocimiento

social. Para este autor la atención, el lenguaje, el razonamiento, las emociones complejas... se adquieren en un contexto social y luego se internalizan.

La actividad mental es “el resultado del aprendizaje social, de la internalización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. El desarrollo psicológico es, en esencia, un proceso sociogenético. La cultura se internaliza en forma de sistemas neuropsíquicos sobre la base fisiológica de la actividad del cerebro humano. (Blanck, 1993, p. 59)

En este contexto, aparece el lenguaje como un instrumento de comunicación y colaboración social externo que poco a poco se va transformando en lenguaje interno y en pensamiento verbal. “Las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento. De este encuentro nacen funciones nuevas como el pensamiento verbal”. (Ivic, I, 1994, p. 777)

El lenguaje reestructura las funciones mentales superiores. Esta relación interactiva del ser humano con el medio social y cultural tiene una doble vía dialéctica. Por una parte, es formado y construido por su medio y, por otra parte, la producción de instrumentos, artefactos y técnicas, transforma dicho medio y al mismo tiempo se vuelve a convertir en objetos de transformación de sí mismo. En este contexto, la lengua escrita y los modelos de análisis que le ofrece su cultura transforman profundamente sus modos de percepción, memoria y pensamiento, ayudándole a convertirlas en internas.

Entrando ya más específicamente en las ideas vygotskianas sobre la escritura, la relación entre el sujeto y los objetos externos, convertidos en objetos de conocimiento, está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre tales objetos con el uso de instrumentos de génesis sociocultural, que según Vygotsky pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de estos instrumentos, orientan en

forma distinta la actividad del sujeto sobre el medio y sobre sí mismo. Mientras que el uso de herramientas produce transformaciones en los objetos, o como diría Vygotsky (1979) las herramientas "están externamente orientadas", los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad. Existen diversos sistemas de signos que nos permiten actuar sobre la realidad: el lenguaje oral, los sistemas de medición, la aritmética, la escritura.

Para Vigotsky, el aprendizaje genera desarrollo, la apropiación por parte de los aprendices de los conceptos científicos como instrumentos culturales (sus estructuras jerarquizadas) transforman profundamente el pensamiento porque cuando los niños y niñas interiorizan estas estructuras amplían y reorganizan su pensamiento. “Se puede definir la educación como el desarrollo artificial del niño (...) La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos de desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento”. (Vigotsky, 1982-1984, Vol. I: 107, citado por Ivic, I, 1994)

En este marco inscribió la dimensión metacognitiva del desarrollo, como la apropiación individual de todos los procesos de producción del conocimiento: generalización, interdependencia, operaciones intelectuales, modelos externos, aplicación, etc. La internalización de todos estos procesos llevarían al individuo al desarrollo de su propios procesos cognoscitivos y al control de los mismos.

Para Vigotsky, como hemos visto, la educación es una fuente de desarrollo artificial y es aquí donde define el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como la diferencia entre las actividades que un niño puede hacer por sí solo y las que puede hacer con la ayuda de un adulto o un par experto. En esta zona es donde se acelera el desarrollo porque los niños y niñas pueden aprender más fácilmente con la ayuda del adulto o pares expertos lo que no podría aprender por sí solo. Estas ayudas, como dice Onrubia (1995) pueden ser distales, es decir indirectas a través de la organización de las

actividades, recursos, materiales; o proximales, es decir de interacción directa a través de modelos, de retroalimentación, planteamiento de preguntas y otros. De esta manera, nos moveremos dentro de la zona de desarrollo próximo a partir de lo que saben hacer por sí solos y lo que pueden hacer con ayuda de los demás. En este sentido, el aprendizaje cooperativo en parejas y en pequeños grupos se constituyen en potentes motores de desarrollo.

En síntesis, podríamos decir, junto con otros autores que han abundado en esta línea, que leer y escribir no son solo procesos cognitivos; también son prácticas socioculturales (Anderson y Teale, 1988; Ferreiro, 2000; Viñao, 2002) que, como tales, resultan condicionadas por el contexto institucional en que se enseñen o se aprendan (Rockwell, 1988).

### *1.1.3 La lectura y la escritura desde nuevas teorías e investigaciones*

Este enfoque socio-constructivista que inició Vigotsky se ha enriquecido y complementado con nuevas teorías que intentan explicar cómo aprendemos en la actualidad, marcada por la globalización económica, social, cultural y digital que caracterizan nuestra sociedad contemporánea y que configuran y construyen nuevas formas de sentir, pensar y actuar de las personas. "Somos el resultado de una historia concreta de interacciones y un modo construido de organización de las mismas" (Pérez Gómez, 2012, p.103)

Estas nuevas teorías son el conectivismo, el enactivismo y las nuevas investigaciones sobre el cerebro en el campo de las neurociencias, haremos un repaso de la mano de Pérez Gómez (2012) por cada una de ellas, ya que las nuevas corrientes proporcionan ideas claves para enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### *Conectivismo*

El aprendizaje son los cambios que se producen en el individuo, mediados por la participación en su cultura en un doble proceso de construcción individual dentro de las prácticas sociales de su cultura y comunidad, donde aprende normas, códigos, ritos, y al mismo tiempo de construcción de su identidad propia. “Lo social es lo primero, precede, lo individual se deriva de lo social” (Gergen, 1997, citado por Pérez Gómez, 2012, p.103)

Sin embargo, este proceso de socialización no determina al individuo porque a través de la educación, tiene la posibilidad de repensar de manera crítica dicho proceso, de recrear la cultura y enriquecerla desde una perspectiva creativa. Dicho de otra manera, la educación es el proceso mediante el cual los seres humanos tenemos la posibilidad de reflexionar, cuestionarnos y repensar de una manera crítica y creativa nuestros modos de sentir, pensar y actuar adquiridos en el proceso de socialización para convertirnos en individuos autónomos, con un proyecto vital exitoso, capaces de recrear y transformar la realidad en la que nos ha tocado vivir (Pérez Gómez, 2007).

En nuestra sociedad actual, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación y a la globalización digital, una gran parte de los aprendizajes se realizan a través de la participación en múltiples actividades sociales, locales y globales, presenciales y virtuales. Hoy más que nunca, ante la gran cantidad de información que se produce y la velocidad con la que se vuelve obsoleta, es necesario desarrollar la capacidad de seleccionarla, organizarla, analizarla críticamente y convertirla en conocimiento. Es lo que se llama conectivismo.

Sus principios se pueden resumir en tres grandes apartados (Verhagen, 2006, citado por Pérez Gómez, 2012, p.105):

- *Importancia de los procesos de aprendizaje y los contextos de aplicación.* En las redes circula una gran cantidad de información, para poder enfrentarse a ella y poder convertir toda esa información en conocimiento es importante aprender a aprender, ser capaces de conectar las fuentes de información y los nodos especializados de conocimiento que además está distribuido en las redes externas físicas y virtuales y ser capaces de utilizar este conocimiento para responder a los contextos concretos.
- *Variedad y calidad de las redes.* El aprendizaje de calidad está ligado a ofrecer pluralidad de opciones, perspectivas, teorías, puntos de vista que existe en todos los campos del saber y de la experiencia humana. Por lo tanto, es importante garantizar el acceso a redes de alto nivel. Este aprendizaje ya no es más un acto individual sino compartido con otros individuos o grupos de una misma cultura o de diferentes culturas, unidos por intereses comunes. Como es un aprendizaje a través de la red es necesario compartir y negociar significados.
- *Externalización de la información.* Las herramientas y plataformas digitales permiten externalizar la gran cantidad de información que podemos utilizar, es decir depositarla en soportes externos y poder recuperarla cuando se necesite para que nuestro cerebro pueda dedicarse a las operaciones mentales que hacen posible poder utilizar esa información a través del “contraste, valoración, síntesis, innovación y creación” (Pérez Gómez, 2012, p.109)

En este contexto de aprendizajes en red individuales y colectivos, virtuales y presenciales abundan grandes cantidades de información fiable y verídica pero también informaciones falsas o manipuladas y se manejan muchos discursos contrapuestos, movidos por intereses económicos, políticos, culturales o de ideología. Se hace necesario más que nunca ayudar a los aprendices a desarrollar una perspectiva crítica para que sean capaces de seleccionar, organizar, analizar críticamente la información y convertirla en conocimiento. Ninguna información, ni conocimiento es neutral y por lo

tanto es importante desarrollar una perspectiva de lectura crítica que Casany (2006) llama alfabetización crítica y que implica conocer el mundo del autor, el género y las funciones que desarrolla.

### *Enactivismo*

Siguiendo a Pérez Gómez (2012) otra versión de constructivismo social es el enactivismo que está situado en la frontera entre los procesos internos y externos del conocimiento y cuyas características son (McGee, 2005, 2006 y Proulx, 2008, citados por Pérez Gómez 2012):

- Conocer en y para la acción, el conocimiento se construye en la acción, donde se pone en juego el ser humano de manera integral con sus ideas, experiencias, percepciones y maneras de entender el mundo. Por lo tanto, es una construcción específica de cada ser humano. Se construye para la acción, para ser utilizado y resolver problemas del tipo que sean, es un conocimiento situado, contextualizado.
- El sentido que tiene ese conocimiento para el aprendiz es único, en función de sus intereses, necesidades y proyecto de vida.
- Los conocimientos se incorporan no sólo en la mente del que aprende sino en también en su cuerpo, en sus emociones, porque el cuerpo y la mente forman parte de un ser humano que interactúa.
- La ontología relacional. "Todos los conocimientos son construcciones inter y codependientes que existen fundamentalmente en relación de unos con otros" (Gergen, 1998, 2001, Varela y cols., 1997, citados por Pérez Gómez, 2012, p.112)

En este contexto y relacionado con el conectivismo a través del aprendizaje en red, los alumnos y alumnas tendrían que ser capaces de utilizar el lenguaje escrito para resolver problemas concretos relacionados con su vida y en este sentido ser capaces de

buscar información, organizarla, sistematizarla, utilizarla, comunicarla y construir nuevos conocimientos para resolver problemas. Ser capaces de leer y escribir a partir de sus intereses y necesidades relacionados con su proyecto vital; leer y escribir para convivir y relacionarse utilizando textos auténticos como invitaciones, felicitaciones, mensajes, comentarios, intercambio de ideas, etc.; elaborar normas de convivencia, leer y escribir instrucciones, recetas, descripciones, poemas, cuentos, leyendas, canciones...; comunicar información, nuevos conocimientos, conclusiones. El rol del docente sería el de mediador cultural que proporciona el andamiaje (plataforma que los ayuda a alcanzar mayores niveles de complejidad) necesario para la comprensión y producción de textos auténticos utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

#### *Los aportes de la neurociencias*

- El cerebro se autoconstruye, configura su propia arquitectura que se modifica en función de la experiencia personal. El aprendizaje va modelando el cerebro, su estructura física. Por lo tanto a mayor calidad en las experiencias de aprendizaje implica mayor calidad en las conexiones sinápticas y mecanismos neuronales (Damasio, 2010; Ariely, 2011; Siegel, 2012, citados por Pérez Gómez, 2012).
- Nuestras maneras de pensar, sentir y actuar tienen un fuerte componente inconsciente que está relacionado con las vivencias, valores y creencias de nuestro proceso de socialización y que, a veces, emerge de manera automática en nuestras acciones y comportamientos y pueden llegar a ser contradictorias con nuestro pensamiento racional (Bargh, 2007; Damasio, 2010; Carr, 2010 y Davidson 2011, citados por Pérez Gómez, 2012)
- En esta parte inconsciente de nuestra mente parece que lo emocional antecede al pensamiento. Parece que el cerebro funciona de la siguiente manera (Pérez Gómez, 2012, p.120) "Las señales que percibimos a través de los sentidos llegan primero al tálamo y de ahí a la amígdala (que es el cerebro emocional) y elabora una respuesta refleja, de ahí va desde el hipotálamo al neocortex, que es el cerebro pensante". Este

descubrimiento es muy importante porque la base de los aprendizajes son las emociones y esto no se tiene en cuenta en la escuela. Cuando existe bloqueo emocional se taponan las vías del aprendizaje. Pero las emociones también tienen un componente cognitivo, de la misma manera que la racionalidad y la conciencia tienen un componente emocional.

- El descubrimiento de las neuronas espejos que son aquellas que se activan cuando ven a otros realizando una acción como si la persona que observa la hiciera, de manera que se ponen en juego los mismos circuitos cerebrales y los mismos sentimientos en la persona que observa que en la observada. Siguiendo a Goleman, 2009 (citado por Pérez Gómez 2012, p.126):

Esta wifi afectiva, este reflejo de imitación favorece una especie de puente intercerebral que nos expone a las influencias emocionales más sutiles de quienes nos rodean. Aprendemos a sintonizar emotivamente con los demás, mucho antes de disponer de palabras para referirnos a esos sentimientos.

Este planteamiento es muy interesante porque no somos mentes individuales sino que estamos interconectadas con otras mentes. Es lo que Lipton (2015) plantea que la humanidad es como un gran organismo, en cada célula están todas las funciones de un ser humano completo y éste ser humano al mismo tiempo forma parte de un organismo más grande que es la humanidad y ésta de la tierra y el universo.

- Cada individuo es producto de la sociedad y la cultura en la que nace. El individuo interioriza en su proceso de socialización desde la más tierna infancia las creencias, comportamientos, ideas, sentimientos y finalidades del entorno social en el que nace, que primero es la familia y a través de ella toda la sociedad y la cultura, donde las neuronas espejo juegan un papel importante. Estos aprendizajes sociales que se internalizan se van a constituir en las maneras individuales de interpretar la realidad y actuar en ella y constituyen sus creencias y convicciones no cuestionadas que

funcionan de manera automática y van a filtrar nuevas experiencias y conocimientos, es lo que Korthagen (2005) llama la Gestalt. Estos esquemas se pueden cambiar mediante la reflexión, a través del contraste con nuevas informaciones y experiencias se pueden ir reconstruyendo de manera consciente y si los vamos utilizando en prácticas concretas se pueden convertir en nuevos hábitos. Por lo tanto, “aprender de manera más potente, científica supone cuestionar, desaprender y reconstruir” (Pérez Gómez, 2012, p.137)

Estos aportes de las neurociencias nos llevan a plantearnos, por una parte, la importancia de las emociones, tan ausentes en el aprendizaje escolar, como ya hemos dicho, que, en el caso de la lectura y la escritura, consistiría en crear experiencias de aprendizaje motivadoras, con sentido, vinculadas a la vida, a los intereses y a los contextos reales de los aprendices. Por otra parte, hoy más que nunca, leer y escribir tienen que tener una perspectiva crítica, la literacidad crítica de la que habla Casany (2006), servir para cuestionarse y cuestionar nuestros hábitos y comportamientos, así como los entramados sociales en los que vivimos para poder contribuir a su transformación. Esto implica tener la posibilidad de analizar comportamientos y hábitos individuales y sociales, hacerse preguntas, reflexionar contrastando con otros (otras experiencias, nuevas teorías) que nos lleven a desaprender, a construir otras propuestas alternativas que, al llevarlas a la práctica repetidamente, se puedan automatizar y convertir en nuevas prácticas.

Los aportes de las distintas teorías e investigaciones nos llevan a plantearnos las siguientes preguntas:

¿Cómo están aprendiendo nuestros niños y niñas en el siglo XXI? ¿Cómo se están socializando en una sociedad y cultura profundamente transformada por la tecnología y

la globalización? ¿Tiene sentido seguir enseñando a leer y a escribir en la escuela como hace varias décadas?

## **1.2. Una mirada desde las demandas de la sociedad actual**

Ya a mediados del siglo pasado empezamos a ser protagonistas de un cambio de era sin precedentes en la historia de la humanidad. Comenzó una gran revolución económica, cultural y tecnológica que nos ha llevado a vivir en la aldea global y en la sociedad de la información, donde las relaciones de interdependencia, interculturalidad, plurilingüismo, las migraciones y el uso de las nuevas tecnologías han modificado nuestras maneras de comunicarnos y de estar en el mundo. Estos cambios afectan a varios ámbitos fundamentales: la economía, la política, la sociedad y la cultura.

En el ámbito económico y político, estamos asistiendo a la dictadura de los mercados movidos por los intereses de las grandes potencias por encima de la políticas y sociedades nacionales (Por ejemplo el tratado de libre comercio e inversión entre EEUU y Europa, TTIP), el predominio de la economía financiera sobre la economía productiva, la promoción del consumo ilimitado, la especulación financiera sin control y la corrupción sin límites en la más absoluta impunidad. Se ha ido poniendo la política al servicio de los mercados y se ha provocado una crisis social de grandes dimensiones haciendo más profundas las brechas de desigualdad e injusticia social en un panorama tan dantesco como que se rescatan con dinero público a bancos con altos niveles de desfalcos y corrupción y, simultáneamente, se quedan con las casas de personas, que afectadas por el desempleo, no pueden pagar las altas hipotecas con intereses desmesurados. Aumentan las cifras de paro, se recortan los servicios públicos y los derechos sociales para favorecer al capital privado, se hace precario el empleo con leyes de reforma laboral que favorecen a los empresarios, se hacen leyes mordaza para controlar las protestas, etc.

Esta dictadura de los mercados, en busca del máximo beneficio sin escrúpulos, debilita los sistemas democráticos más antiguos y los emergentes y aunque las democracias son sólo representativas con leyes electorales que favorecen a los grandes partidos, obedientes a las directrices de los mercados, también es verdad que, gracias a la libertad de expresión, su supervivencia depende, en gran parte de la opinión de la ciudadanía (elecciones, referéndum, encuestas de opinión...). Sabemos que cada grupo político maneja un discurso que responde a sus intereses y que utiliza mecanismos persuasivos y toda una ingeniería basada en la manipulación de la información para conseguir sus fines.

La profundización de las democracias y el control social sobre los que manejan el mundo exige una ciudadanía consciente y comprometida que participe con madurez en las decisiones políticas. Una ciudadanía formada a nivel intelectual para poder participar en el debate de las mismas. Esto requiere desarrollar un tipo de lectura crítica, ya sea de textos, imágenes, mensajes, discursos, para formar una ciudadanía democrática.

Cualquier comunicación implica un mensaje situado socialmente, tiene un autor que pertenece a una cultura situada física y temporalmente en la historia, que representa la voz de ese lugar y de esa época y no puede representar otras voces y otras culturas. Ningún discurso o mensaje es neutro, objetivo o desinteresado, por lo tanto, la profundización de la democracia plantea la necesidad de formar a la ciudadanía en la comprensión crítica del alud variado y perverso de discursos que recibe. (Casany, 2004)

En el ámbito social y cultural, en el mundo globalizado en el que vivimos con la circulación de personas de diferentes lenguas y culturas, el aumento local del plurilingüismo, el desarrollo de los medios de transporte y las tecnologías de la información y la comunicación han enriquecido enormemente los contactos entre

individuos de diferentes culturas, lenguas y religiones. Centrándonos en las tecnologías de la información y la comunicación, la velocidad con la que se produce información y también se vuelve obsoleta no tiene precedentes en la historia de la humanidad. “La información se produce, se distribuye, se consume y se abandona a un ritmo endiablado”. (Pérez Gómez, 2012, p.55)

Esta velocidad hace que la información sea frágil y precaria, instantánea y fragmentada, donde es muy difícil identificar la verdad de la mentira. Sin embargo, la información es poder y la supervivencia de los individuos y del desarrollo social depende del manejo de la información. Paradójicamente esa gran cantidad de información compleja y parcelada a la que tenemos acceso produce saturación y desinformación. No hay tiempo para el análisis reposado de lo que nos transmiten. Todo sucede muy rápido y pasa rápido con pocas posibilidades de reflexión, con lo cual los ciudadanos se ven atrapados por los modelos que presentan los medios de comunicación colonizados por la economía de mercado y la ideología de los grupos dominantes. En el caso de la televisión, “la única coherencia del medio es su lógica comercial. Se venden los objetos, las ideas, las experiencias, las esperanzas y hasta las alegrías y dolores. En el territorio del consumo, es evidente que la información se transmuta imperceptiblemente en placentera y seductora publicidad.” (Pérez Gómez, 2012, p.57)

Además, nos introducen en una lógica esquizofrénica porque por una parte transmiten antivalores como la falta de respeto (tertulias o programas de chismorreo), violencia (películas, videojuegos, anuncios), insolidaridad (por ejemplo la serie “Aquí no hay quien viva”), estereotipos sexistas (“Gran hermano”, “Física y química”) y racistas en la mayoría de los programas y en los bombardeos de publicidad pero a la escuela se le exige que eduque para la paz, la tolerancia, el respeto, la no violencia, etc.

Estos modelos y estereotipos sociales ¿a quienes interesa? ¿a quienes interesa la violencia cuando se convierte en una conducta que se acepta y valora socialmente a través de la televisión y los videojuegos? ¿a quienes interesa seguir manteniendo los estereotipos racistas, xenófobos y sexistas? ¿cómo abordar estas contradicciones en la escuela?

Internet, las plataformas digitales y las redes sociales no sólo son herramientas para acceder a una gran cantidad de información rápida en cualquier lugar del mundo, cultura o idioma, sino también son espacios de encuentro intercultural, de comunicación y colaboración en proyectos comunes.

Leer en varios idiomas o a autores de culturas lejanas ya no es una práctica elitista. Leer hoy día significa saltar de una nota escrita en papel al correo electrónico, buscar información en una web o los aportes que hace alguien en un blog y además puede ser en diferentes idiomas, ya sea porque el lector los maneje o porque utilice algún traductor *on line*. Cuando la comunicación se produce entre personas de la misma cultura la información necesaria para construir significados puede ser más fácil porque se comparten los mismos referentes pero cuando la comunicación es entre personas de diferentes culturas es mucho más compleja porque no comparten los mismos referentes y no se sabe el tipo de conocimiento previo que tienen para compartir significados. Como leer y escribir en varios idiomas es cada vez más común, es necesario formar lectores plurilingües y multiculturales que puedan comprender otros discursos y otras maneras de entender el mundo, sepan conocer las culturas desde el respeto pero también desde una perspectiva crítica y puedan establecer un dialogo intercultural desde la perspectiva de enriquecimiento que aporta la diferencia.

Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación a través de los programas de radio, televisión, Internet, revistas especializadas han permitido que se

popularice el conocimiento científico: clonación de células madre, ecología, nutrición, ...etc. que antes formaban parte solo de disciplinas especializadas y con un lenguaje técnico. Sin embargo, muchas de estas informaciones se simplifican demasiado, son sensacionalistas y a veces, ocultan datos o los manipulan para ponerlos, en unos casos, también al servicio del mercado y en otros porque transmiten una determinada ideología sobre un tema científico, por ejemplo, cuando se plantea un conflicto ético sobre la clonación de células madre con fines terapéuticos (Casany, 2004). Por eso, se requiere formar lectores críticos, multidisciplinares, que puedan reconocer la especificidad de las informaciones relevantes en cada disciplina y evitar interpretaciones erróneas.

Asimismo, las TICs han cambiado sustancialmente nuestras formas de comunicación oral y escrita, hemos entrado en nuevos formatos de lectura y escritura a través de la pantalla como el correo electrónico, whatsapp, las webs, las redes sociales: Facebook, Twitter, etc. que plantean nuevas necesidades de comprensión. En Internet hay grandes cantidades de información a golpe de ratón, la interconexión y apertura que ofrece hace que cualquiera pueda subir a la red cualquier tipo de información sin ninguna clase de censura y el internauta tiene acceso a multitud de visiones y realidades “las nuevas generaciones tienen al alcance de la mano consumir, buscar, comparar, procesar, evaluar, seleccionar y crear información a través de sus múltiples relaciones y contactos en las redes sociales” (Pérez Gómez, 2012, p.68) así como de producir contenidos y comunicar ideas y experiencias en diferentes formatos. Pero para ello necesitan ayuda porque la simultaneidad, rapidez y fragmentación del caudal de información que reciben no permite la valoración de la misma, por eso hay que ayudarles a seleccionarla, desechando la basura de la información relevante, evaluarla de manera crítica, analizarla, organizarla, recrearla y compartirla en contextos de aprendizaje motivadores que promuevan la investigación. Estos nuevos formatos de lectura tienen unas características propias que necesitan nuevas estrategias de comprensión.

Derivadas de las particularidades de los géneros comunicativos electrónicos no presenciales, sincrónicos (chat, simulaciones) y asincrónicos (correo, sitio, listas y foros), con sus específicos rasgos lingüísticos (registro, estructura, formas de cortesía) y extralingüísticos (contexto, interlocutores, etcétera) que implican lenguaje coloquial, familiaridad en el trato, relajación normativa, búsqueda de recursos gráficos para expresar las emociones, etcétera que exigen nuevas prácticas de lectura por parte de los lectores. (Casany, 2004, p.20)

Siguiendo a Casany (2004) para desarrollar la capacidad crítica es necesario que los lectores sepan:

1. Situar los textos o mensajes en el contexto socio-cultural que presenta el autor.
2. Identificar el propósito del autor, si expresa una opinión o un argumento dentro del contexto en el que se produce.
3. Reconocer el contenido del discurso, su grado de rigor, precisión y fiabilidad para detectar posibles manipulaciones. Compararlo y contrastarlo con otras informaciones.
4. Identificar las voces presentes en el discurso y las silenciadas.
5. Detectar el posicionamiento del autor o ideología con respecto al tema (machista, feminista, xenófobo, ecologista..)
6. Reconocer y participar en la práctica discursiva que propone el texto: tipo de texto o mensaje y coherencia con sus características gramaticales, discursivas y socio-culturales.
  - Poder interpretar el texto de acuerdo a los parámetros establecidos por el género discursivo.
  - Reconocer las características socio-culturales dentro de la comunidad lingüística y cultural en la que se produce y la disciplina en la que se inscribe.

7. Calcular los efectos del discurso en los ambientes de llegada: relatividad de la interpretación personal, poder analizar y comparar las interpretaciones de otras personas.

Todos estos elementos son necesarios para el empoderamiento de una ciudadanía crítica que sea capaz de detectar las ideologías subyacentes en los discursos, el contexto en el que se producen y la manipulación o veracidad de la información que se transmite y que sea capaz de tener y producir pensamiento propio y propuestas de cambio en el seno de la sociedad democrática, plurilingüe y pluricultural, científica y electrónica en la que le ha tocado vivir.

Estos profundos cambios sociales y culturales han llevado a la mayoría de los países europeos a las Reformas de sus sistemas educativos y a continuación vamos a analizar cuál es la filosofía que subyace en las propuestas legislativas más recientes en el territorio español y andaluz y cómo acogen las nuevas leyes los retos de formación de la ciudadanía del siglo XXI.

### **1.3. Una mirada desde el Marco legal: de la Ley de Educación Andaluza a (LEA) a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿un currículum por competencias?**

Los grandes cambios económicos, sociales, políticos, culturales y tecnológicos a los que nos hemos referido en el punto anterior han planteado una revisión profunda de todos los sistemas educativos a nivel mundial. Como hemos visto, vivimos en la era del cambio y la incertidumbre, en la sociedad del conocimiento, donde se necesita formar personas críticas, creativas, capaces de ubicarse en cualquier lugar del proceso productivo, tomar decisiones, trabajar en equipo y crear alternativas.

Fue por ello que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) planteó la reforma de los sistemas educativos de los países miembros y a través del Informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias

Clave) llegaron a un acuerdo sobre las competencias claves que debía desarrollar el ciudadano del siglo XXI. En este contexto, Pérez Gómez (2007) define el concepto de competencias como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p.10).

Este concepto de competencias es holístico e implica el desarrollo de capacidades que se ponen en acción en contextos concretos y pueden ser transferidas de manera creativa en nuevas situaciones. Es decir, las competencias contemplan tres dimensiones: saber, saber hacer y querer hacer en situaciones concretas y contextualizadas. En este marco, se desarrolló la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley de Educación Andaluza (LEA) que plantearon un currículum por competencias. Concretamente, el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, abrió un espacio importante para cambiar el enfoque tradicional de la lectura y escritura por un enfoque constructivista, socio-cultural, comunicativo y textual, entendiendo la competencia como un “instrumento de comunicación oral y escrita donde el aprendiz interprete, comprenda y construya un pensamiento propio, ligado a sus conductas y emociones a través de la utilización de diferentes tipos de texto con intenciones comunicativas o creativas diversas.” (MECD, 2006, R.D. 1513/2006, p 43.058-59)

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación y de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

En definitiva, la sociedad demanda a la escuela que promueva que los estudiantes sean capaces de utilizar las capacidades básicas del lenguaje en su vida cotidiana, es decir, saber y poner en acción, con sentido, en situaciones de comunicación reales, diferentes tipos de discursos y textos con una funcionalidad concreta: escuchar, hablar, leer y escribir para algo y para alguien.

El mismo planteamiento en teoría aparece en el Real Decreto que desarrolla la LOMCE. Se habla del desarrollo de las destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir de forma integrada, entendiendo la comunicación escrita como la capacidad de los niños y niñas de “entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos y reconstruir las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula” (MECD, 2014, R.D. 126/2014, p. 19.378)

Asimismo, se entiende la escritura como un procedimiento que implica la planificación del escrito, la elaboración de sucesivos borradores y la revisión de los mismos antes de escribir el texto definitivo.

Estas destrezas comunicativas se adquieren a través de la lectura de distintos tipos de textos, su comprensión y reflexión sobre los mismos, no en torno a “saberes

disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer”. (MECD, 2014, R.D. 126/14, p. 19378)

En la teoría de lo que es la competencia lingüística la LOMCE abre muchas posibilidades para cambiar el enfoque tradicional pero entra en una gran contradicción cuando presenta cinco bloques de contenido que pueden parcelar de nuevo el desarrollo de dicha competencia.

Estos 5 bloques de contenidos son: Comunicación oral (escuchar y hablar), Comunicación escrita (leer y escribir), Conocimiento de la Lengua y Educación literaria y a partir de los contenidos se establecen estándares de aprendizaje evaluables, es decir, lo que tienen que saber los estudiantes cuando finaliza la Educación Primaria.

El discurso para la adquisición de la competencia lingüística está más o menos claro, sin embargo, a nivel práctico aparece un primer problema y es que presentan 5 bloques de contenidos para trabajar esta competencia que ya supone una primera fragmentación en el desarrollo de la misma y que se contradice con la idea que expresan de que no son saberes disciplinares estancos y descontextualizados porque estos 5 bloques presentan un montón de contenidos para cada uno de ellos de manera separada que entran en contradicción con el concepto de competencia lingüística que plantean, ya que para ser capaces de leer y escribir diferentes y variados tipos de texto es necesario poner en acción las cuatro habilidades en distintos momentos: escuchar, hablar, leer y escribir. El eje articulador de esta competencia tendrían que ser los textos reales de comunicación social, en torno a los cuales trabajar estas habilidades. Llama mucho la atención también que además del bloque de contenidos de comprensión escrita: leer y escribir, hayan puesto uno más de Lengua y Educación Literaria, como si fuese distinto a leer y escribir. Este hecho manifiesta que, efectivamente, se introduce en la ley que los

niños y niñas sean capaces de leer y producir distintos tipos de texto pero se sigue parcelando el conocimiento en los bloques de contenido.

Por ejemplo, en el Bloque de comprensión escrita encontramos los siguientes estándares de aprendizaje que se refieren a la interrogación de textos y a la construcción del sentido: (MECD, 2014, R.D. 126/14, p.19382)

- Interpreta el valor del título y las ilustraciones.
- Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.
- Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.
- Realiza inferencias y formula hipótesis.
- Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto, relacionada con los mismos.

Pero después en el bloque de contenidos de Conocimiento de la lengua aparecen como estándares de aprendizaje contenidos generales que no están relacionados con las características del sistema de escritura de cada tipo de texto (MECD, 2014, R.D. 126/14, p.19384). Como por ejemplo:

- Conoce y reconoce todas las categorías gramaticales por su función en la lengua: presentar al nombre, sustituir al nombre, expresar características del nombre, expresar acciones o estados, enlazar o relacionar palabras u oraciones, etc.
- Conjuga y usa con corrección todos los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos
- Diferencia familias de palabras.

Podríamos decir que aunque se introduce la lectura y escritura de diferentes y variados tipos de texto y las diferentes estrategias necesarias para abordar los mismos, éstos se utilizan como pretexto para trabajar desde la lógica del conocimiento de la lengua y no desde la lógica del saber hacer, propio de las competencias. Es importante tener esto en cuenta porque la tendencia del docente va a ser la de reproducir los contenidos de la lengua y no así el enfoque global de la competencia lingüística.

## RECAPITULANDO

---

En resumen, podríamos decir, recogiendo todos los aportes de las distintas teorías del aprendizaje y de lo que significa leer y escribir en la sociedad actual, que:

- El aprendizaje de la lectura y la escritura en particular y la competencia lingüística en general se construyen socialmente en un contexto relacional y luego se internalizan (constructivismo socio-cultural, enactivismo), como un proceso único e interactivo a partir de las necesidades e intereses y en función de los distintos ritmos y niveles de aprendizaje de cada persona.
- Es una construcción de significados que hacen los niños y niñas del lenguaje escrito a partir de múltiples claves (constructivismo genético-cognitivo: Ferreiro,1997; Ferreiro y Tolchinsky,1979) y de la interrogación y producción de textos reales, funcionales y auténticos en contextos reales de comunicación y a partir de experiencias significativas, relevantes para ellos y ellas (constructivismo genético-cognitivo).

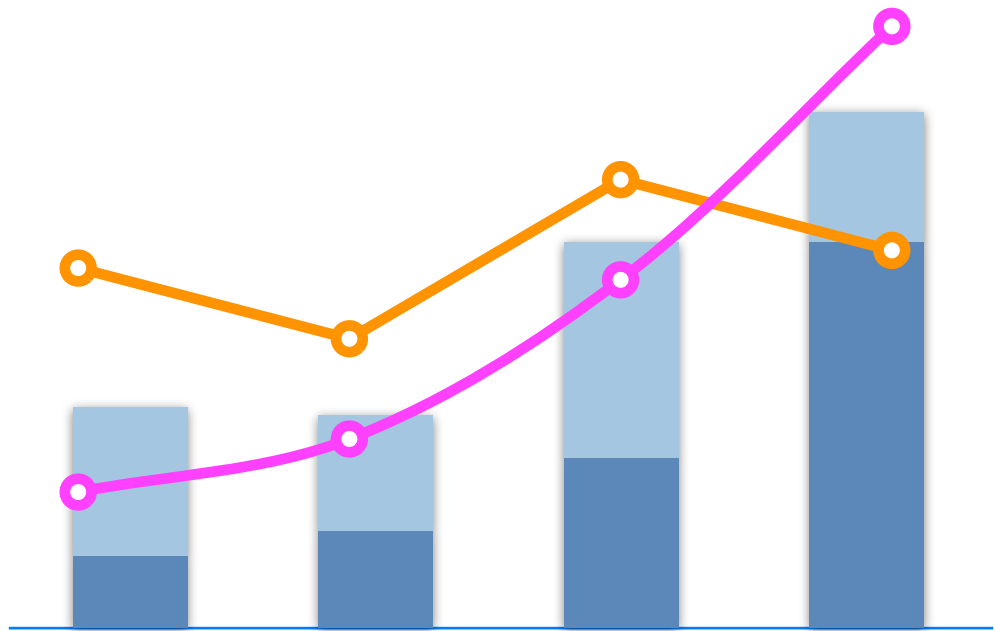
- Se aprende por inmersión en una comunidad de aprendizaje donde se llevan a cabo prácticas reales de lectura y escritura. Por lo tanto, son auténticas aquellas prácticas situadas que tienen un propósito real de comunicación y no sólo para aprender a leer y a escribir (Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007). Es decir, que aprender a leer periódicos o novelas se consigue leyendo periódicos o novelas de verdad y no las características de una noticia periodística, elaborada artificialmente en un libro de texto (Tolschinsky, 2008).
- Se construyen a partir de los intereses, necesidades, motivaciones y esquemas vitales de cada una y cada uno en un proceso permanente de asimilaciones y acomodaciones, de desequilibrios y reequilibrios sucesivos, donde el conflicto, el interrogante, la hipótesis se convierten en los disparadores de la motivación y la curiosidad de los aprendices y donde la actividad de los mismos física, mental y emocional es el ingrediente fundamental en dicho proceso (enactivismo, constructivismo genético-cognitivo)
- Se construyen, como todos los aprendizajes, a partir de un clima afectivo y de comunicación que les permita ser lo que son y aprender a ser con los demás. Es en este clima afectivo donde se desarrolla la identidad, autoestima y personalidad y el deseo de aprender porque el afecto es el motor del deseo, si éste se bloquea el sagrado instinto natural del saber queda taponado (enactivismo, papel de la emoción: neurociencias).
- Dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, el aprendizaje cooperativo en parejas y en grupo es otra de las claves esenciales porque los pares expertos o los adultos se convierten, a través del intercambio de ideas en motores de desarrollo que lleva a los aprendices a lograr competencias y actuar de manera autónoma (constructivismo socio-cultural).

- Asimismo, el aprendizaje en red que exige la sociedad actual, requiere desarrollar la capacidad crítica para seleccionar, organizar, analizar y aplicar la gran cantidad de información que hay en las redes y la capacidad de cooperar y producir conocimiento en equipo (conectivismo, alfabetización crítica)

En suma, hoy día es imprescindible, aprender la lectura y escritura a partir del mundo vivencial y cultural de los alumnos y alumnas y en un contexto que haga interesante y necesaria su utilización desde una perspectiva crítica. De aquí la importancia de que esté inserta en proyectos que sean relevantes para los alumnos y alumnas, y en cuyo marco sea necesario utilizar textos escritos de una manera comprensiva y comunicativa.

Por otra parte, la normativa legal vigente abre posibilidades en los centros educativos a trabajar estos nuevos enfoques de la lectura y la escritura a raíz del enfoque de competencias básicas emanado del Informe DeSeCo y de la OCDE, aunque tiene limitaciones, como hemos visto, porque en el diseño de los contenidos todavía aparecen las distintas áreas del lenguaje muy fragmentadas pero sin embargo, no deja de ser una puerta abierta al cambio educativo.

## CAPÍTULO II



### APRENDER A LEER Y ESCRIBIR, UN ANÁLISIS DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

En éste capítulo me voy a centrar en el aprendizaje de la lectura y la escritura haciendo un recorrido por las diferentes pruebas externas de evaluación de la adquisición de estos procesos. En primer lugar, analizaré los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas internacionales PIRLS (Progress in Internacional Reading Literacy Study) y PISA (Programme for International Student Assessment) sobre comprensión lectora y la prueba nacional de Evaluación de Diagnóstico sobre competencia lingüística, en segundo lugar, expondré una reflexión sobre los usos de la lectura y escritura en nuestra cultura docente.

## **2.1. Diagnóstico del aprendizaje de la lectura y la escritura a través de las pruebas estandarizadas**

### *2.1.1. Los resultados de PIRLS y PISA en competencia lectora*

Año tras año, los informes de las pruebas estandarizadas de evaluación externa de carácter internacional: PIRLS y PISA van dando la voz de alarma de los malos, o claramente mejorables, resultados obtenidos por el Sistema Educativo Español en comprensión lectora.

#### *PIRLS*

Las pruebas PIRLS (Progress in Internacional Reading Literacy Study) se centran en la evaluación de la comprensión lectora en Primaria. Se realizan cada 5 años y se aplica a la edad mínima de 9,5 años, siendo un requisito necesario que el alumnado haya estado sometido a cuatro años de aprendizaje sistemático de la lectura en el sistema escolar obligatorio. Se llevó a cabo en 40 países (2006) y 48 (2011), incluyendo a muchos de los países europeos, Estados Unidos y algunos países asiáticos, sudamericanos y africanos, sobre un total de 215.000 estudiantes (en 2006) y 254.914 (en 2011). En el caso español, la media de edad fue de 9,9 años, correspondiente a niñas

y niños de 4º de Primaria, y en el 2006 fue la primera vez que España participó. La muestra fue de 4.100 estudiantes, de 152 centros y 193 grupos de clase en el 2006 y de 8.540 estudiantes, 312 centros, 402 profesores y 403 grupos en 2011. Los datos han sido extraídos de los informes publicados por el MEC 2007 y MECD 2012 (PIRLS, 2006, 2011).

Para PIRLS la comprensión lectora es:


La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute persona. (Mullis, I.V.S. et ál., 2009, p. 11, citado en MECD-INEE 2012).

En esta definición se destaca en primer lugar “el carácter aplicado o competencial de la lectura (“habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas”); en segundo lugar, la lectura como proceso constructivo e interactivo (“construir significado a partir de una variedad de textos”); por último, las distintas finalidades que tiene la lectura sobre todo para los niños: aprender, participar en la vida social y disfrutar.” (MECD- INEE, 2012: PIRLS, 2011, p.11)

Las pruebas que se han aplicado hasta ahora contenían dos tipos de textos (literarios e informativos) y las preguntas y actividades de comprensión lectora que los acompañaban eran de dos tipos: a) las de búsqueda y localización de información en el texto y realización de inferencias directas; b) las que tienen que ver con relacionar información de distintas partes del texto e integrar datos del mismo con el conocimiento que el lector o lectora tenga sobre el mundo; además, este segundo tipo de cuestiones incluyen algunas referentes a la capacidad para evaluar o analizar ciertas características del propio texto.


Como se puede ver en el siguiente ejemplo:

6. ¿Qué pensó Tom que podría pasar cuando su enemigo comiera la tarta para enemigos?  
Escribe un ejemplo.

 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_


**Cuadro 1:** Pregunta de búsqueda y localización de información en torno a un texto narrativo llamado “Tarta para enemigos” **Fuente:** INEE, 2011, pp. 9-12

14. Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tom hizo realmente la tarta para enemigos.

 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Cuadro 2:** Pregunta orientada a interpretar e integrar ideas e información **Fuente:** INEE, 2011, pp. 9-12

16. ¿Qué lección podemos aprender de este cuento?

 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Cuadro 3:** Pregunta orientada a analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales **Fuente:** INEE, 2011, pp. 9-12

Como podemos ver PIRLS no solo evalúa la capacidad de obtener información de un texto y hacer inferencias directas sino también la capacidad de interpretar lo que ha querido decir el autor, relacionarlo con los conocimientos que tiene el lector y además valorar críticamente algunas características del texto.

PIRLS, como PISA, utiliza una escala continua, en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones de los países participantes y establece 5 niveles de logro en la competencia lectora: Nivel avanzado (más de 625 puntos), Nivel alto (entre 550 y 625 puntos), Nivel medio (entre 475 y 550 puntos), Nivel bajo (entre 400 y 475 puntos), Nivel muy bajo, para las puntuaciones que no alcanzan los 400 puntos.

La media PIRLS (500 puntos) es, por tanto, un índice de referencia con el que es posible hacer comparaciones entre países sobre el rendimiento del alumnado, no se puede entender como si fuera un 5 en la escala 0-10 de las calificaciones escolares. La desviación típica es 100, así que, un porcentaje muy bajo de estudiantes se sitúa por debajo de los 300 o por encima de los 700. La media española en PIRLS 2006 y 2011 fue de 513 puntos.

Entre los 45 países y regiones analizados por el estudio PIRLS en 2006, el rendimiento global medio en España se sitúa ligeramente por encima de la Media PIRLS, con una puntuación de 513 puntos, ligeramente superior a Israel, Islandia, Bélgica francófona y Noruega. (MEC-INE 2007: PIRLS 2006, p. 36)

Los 513 puntos de España la posicionan entre el grupo de países que consiguen una media superior a 500 puntos, aunque por debajo de las medias de los países participantes de la Unión Europea y de la OCDE. (MECD- INEE 2012: PIRLS-TIMSS, 2011, p. 37)

Esta puntuación es ligeramente superior a la media PIRLS (512), pero por detrás de la mayoría de los países europeos participantes, por lo tanto no hay apenas mejora en el rendimiento del alumnado, ya que las puntuaciones obtenidas en los dos ciclos son las

mismas.

Profundizando más en estos resultados, en el 2006, y aunque España presentaba en el nivel medio un porcentaje bastante amplio (41%, como Francia, frente al 34 de la media PIRLS), hay que indicar que un porcentaje importante del alumnado se situaba en los niveles bajos (un 28% frente al 24% de la media PIRLS) y un porcentaje comparativamente demasiado pequeño en los niveles altos (31% en los dos niveles superiores, frente al 45-56 % que alcanza la mayoría de países europeos)

En el Informe de 2011, se siguen confirmando que mantiene éste porcentaje bajo de alumnado en el nivel avanzado y que aumenta el porcentaje de alumnado en el nivel muy bajo. España se sigue situando entre los países de la OCDE con los peores resultados (MECD-INEE, 2012: PIRLS, 2011, p. 77).

En lo que se refiere a la equidad, calculada a través de diversos índices de dispersión y variabilidad entre las puntuaciones, España mostraba un grado medio de equidad, superior a la Media PIRLS aunque lejos de los primeros puestos de la escala en el 2006. Sin embargo, en el Informe PIRLS 2011 se dice “que el sistema educativo español es uno de los más equitativos entre los países considerados, junto con Portugal, Italia y Noruega.” (MECD-INEE, 2012: PIRLS, 2011, p. 94)

La conclusión que el propio MEC expresó en el Informe Español sobre PIRLS 2006 es que “el resultado de España, comparado con los países del entorno, es por tanto mejorable tanto en excelencia como en equidad” (MEC-INE 2007: PIRLS 2006, p. 57) y exige analizar con atención las variables y procesos educativos que pueden explicarlo.

Como la evaluación PIRLS incluyó, además de las pruebas de comprensión lectora, cuestionarios a equipos directivos, docentes y familias, se citan varios factores

asociados a los pobres resultados españoles. Uno de estos factores tiene que ver con el contexto familiar, donde el nivel de estudios de los padres y la profesión de éstos son los datos que muestran mayor asociación con la puntuación obtenida (la diferencia de rendimiento entre los hijos de padres universitarios y los de padres sin titulación de nivel obligatorio alcanza los 120 puntos, similar a la diferencia que separa a los hijos de profesionales liberales de los de padres sin trabajo remunerado). El segundo factor asociado se relaciona con variables de carácter individual (muy condicionadas por el contexto escolar): el autoconcepto lector, sobre éste el informe español concluye que las diferencias en comprensión lectora entre alumnos con alto y bajo autoconcepto son destacadas. Es evidente que este autoconcepto lector puede estar muy condicionado por el éxito que el niño o niña tenga como lector o lectora en la escuela. Así que, estrictamente hablando, no es solo una variable personal.

Finalmente, otro factor asociado tiene que ver con el propio contexto escolar. El Informe alude a los aspectos del sistema educativo que pueden explicar los resultados: un profesorado poco formado (“sólo un 40% del alumnado español, frente al 57 de la media internacional, tiene profesores con formación específica en didáctica de la lectura”), el uso de los libros de texto como base de la lectura está más extendido en España que en la media internacional (“El 90 por ciento de los niños españoles utiliza un libro de texto de lectura como material de base para el aprendizaje”) (MEC-INE 2007: PIRLS 2006, p. 92) mientras que, simultáneamente, es menor la utilización de las bibliotecas escolares (“el 26% del alumnado español la utiliza una o dos veces por semana, frente al 83 por ciento en los Estados Unidos o el 58 por ciento en Suecia”) y de los recursos informáticos (49% del alumnado frente a 60% alumnado norteamericano y sueco, 72% daneses y 67% belgas flamencos). Asimismo, en España, a diferencia de otros países, se encuentra un índice menor de aprendizaje cooperativo en las aulas (parejas o grupos pequeños).

Por último, en relación a la evaluación del aprendizaje de la lectura, en todos los países evaluados se utilizan procedimientos para calificar e informar a los padres, pero con una diferencia importante con respecto a nuestro país ya que en España, con respecto a la media internacional, menos profesorado utiliza la evaluación de la lectura y la escritura como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza agrupando a su alumnado en función de sus niveles de progreso. Básicamente la evaluación en nuestro país está más enfocada a calificar.

### *PISA*

Las pruebas externas de PISA se realizan cada tres años: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, (MECD-INEE, 2013: PISA, 2012). Es una evaluación internacional estandarizada que se aplica a jóvenes de 15 años integrados en el sistema educativo en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, cuyo objetivo es evaluar no sólo si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir conocimientos sino también si son capaces de extrapolarlos y aplicarlos a situaciones nuevas, para lo cual el dominio de procesos, la comprensión de conceptos y su aplicación a diferentes situaciones es fundamental (MEC-IE, 2010: PISA 2009, p.16) Este estudio se llevó a cabo en 43 países en la primera edición (32, en 2000 y 11 en 2002, el PISA+), 41 en 2003, 57 en 2006, 67 en 2009 y 65 en 2012. En 2012, 14 comunidades autónomas en España ampliaron su muestra regional, además de la muestra estatal.

En cada ciclo de 3 años, una de las áreas de conocimiento se examina con mayor profundidad. En el 2009, al igual que en el año 2000, la competencia lectora fue el área principal de evaluación. En el 2012 ha sido el área de matemática. Un total de 27.000 alumnos y alumnas de 910 centros fueron evaluados en 2009, el último año que se evaluó con mayor profundidad la competencia lectora.

PISA, define la competencia lectora como:

La capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad. El alumnado debe saber acceder y obtener información de un texto, integrar e interpretar lo que lee y reflexionar y evaluar el mismo, distanciándose de él y relacionándolo con su propia experiencia, según el propósito que le guíe: personal, público, educativo o laboral (MEC-IE, 2010: PISA 2009, p. 21)

En suma se trata de “leer para aprender” más que “aprender a leer”; de ahí que no se evalúe a los alumnos en las destrezas de lectura más básicas. (MEC-IE, 2010: PISA 2009, p. 23)

En las conclusiones de este Informe, se dice que los promedios en competencia lectora, descendieron entre el 2000 y 2006 entre 12 y 20 puntos y que estos, se han recuperado en el 2009, obteniendo los mismos resultados que en el año 2003 y que los resultados globales en las tres competencias han oscilado entre 480 y 493 puntos mientras que los promedios de la OCDE oscilaban entre 493 y 501, lo que significa “que los resultados españoles han permanecido estables en unos valores inferiores a los promedios OCDE de 10 puntos en lectura, 15 en matemáticas y 12 en ciencias en estos cuatro ejercicios” (MEC-IE, 2010: PISA 2009, p. 154) En el Informe de 2012 y aunque la competencia lectora no haya sido el área principal, se dice que en lectura España alcanza 488 puntos, 8 menos que en el OCDE y se encuentra en el lugar 23 de los 34 países participantes. Se observa una ligera mejora con respecto a los resultados del 2009 pero no se alcanzan los resultados del año 2000. El porcentaje de alumnado en los niveles bajos se reduce con respecto a 2009 y el porcentaje de alumnado en los niveles altos es inferior al promedio de la OCDE ((MECD- INEE, 2013: PISA, 2012, pp. 6-7-8)

En estas pruebas, además de analizar el nivel de rendimiento de los alumnos, PISA aporta información sobre distintos aspectos de su entorno familiar y escolar y también datos de los centros sobre su organización y oferta educativa. Con esta información se pretende presentar aquellos factores asociados con los distintos niveles

de Competencia lectora, matemática y científica de los alumnos de 15 años de cada país. Parece que el entorno cultural de los alumnos es el factor más influyente en los resultados, asociándose el nivel de estudios de los padres a mayores puntuaciones en el logro de las competencias.

España ha participado en las cinco evaluaciones realizadas hasta ahora (años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012), obteniendo en todas ellas resultados mediocres, similares a los de PIRLS y que, además, han ido descendiendo a lo largo de las cuatro evaluaciones y en esta última también están por debajo de los resultados del 2000.

Ante estos resultados no podemos dejar de pensar que, tal como señala el informe PIRLS, algo falla en el aprendizaje de la lectura y escritura que hace que no logremos alumnos y alumnas competentes en estos instrumentos tan fundamentales para apropiarse de otros conocimientos. Y no sólo en nuestro sistema educativo sino también en otros donde las aulas de primaria, secundaria y universitarias están llenas de niños y jóvenes que no saben leer ni escribir no porque sean analfabetos sino porque desconocen datos importantes del lenguaje escrito que dificultan su comprensión lectora y la producción de textos (Kaufman, 2003).

Tanto en el informe PISA, como también el informe PIRLS, destacan cinco procesos para desarrollar la comprensión lectora: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto. Es decir, que para comprender no sólo es necesario obtener datos sino relacionarlos con conocimientos sobre su contenido y estructura.

A continuación ponemos algunos ejemplos de ítems de las pruebas PISA donde se ve como se evalúan estos procesos de obtención de información, interpretación y reflexión.

### Pregunta 6:

**¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una característica del programa de inmunización de ACOL contra la gripe?**

- A Se darán clases de ejercicio físico durante el invierno.
- B La vacunación se llevará a cabo durante las horas de trabajo.
- C Se ofrecerá un pequeño bono a los participantes.
- D Un médico pondrá las inyecciones.

Sub-escala: Recuperar información

Respuesta correcta: B

Dificultad: 443

Aciertos: España 75,4%;

OCDE 70,0%

**Cuadro 4:** Pregunta de obtención de información en torno a un texto informativo sobre la gripe.  
**Fuente:** INCE, 2000, pp. 17-19

### Pregunta 7:

**Podemos hablar sobre el contenido de un escrito (lo que dice).  
 Podemos hablar sobre su estilo (el modo en el que se presenta).  
 Raquel quería que esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y  
 que animase a vacunarse.**

Sub-escala: Reflexión

Dificultad: 583

Aciertos: España 48,2%;

OCDE 44,3%

**¿Crees que lo consiguió?**

**Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.**

-----  
 -----  
 -----  
 -----

**Cuadro 5:** Pregunta de reflexión en torno al texto **Fuente:** INCE, 2000, pp. 17-19

## Pregunta 8:

**Esta hoja informativa sugiere que si uno quiere protegerse del virus de la gripe, la inyección de una vacuna de la gripe es...**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| A más eficaz que el ejercicio y una dieta saludable, pero más arriesgada.  | Sub-escala: Interpretación            |
| B una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y la dieta saludable. | Respuesta correcta: B                 |
| C tan eficaz como el ejercicio y una dieta saludable y menos problemática. | Dificultad: 521                       |
| D no es necesaria si se hace ejercicio y se sigue una dieta sana.          | Aciertos: España 50,7%;<br>OCDE 53,3% |

**Cuadro 6:** Pregunta de interpretación. **Fuente:** INCE, 2000, pp. 17-19

De la misma manera que las pruebas PIRLS, PISA lejos de considerar la lectura como descodificación, evalúa la capacidad de comprender globalmente un texto, que implica no solo ser capaz de localizar y obtener información del mismo sino también de elaborar una interpretación a partir de sus partes y de las relaciones internas que se establecen, esto es obtener un significado e inferir lo que no está escrito. Asimismo, se trata también de reflexionar sobre el contenido del mismo que implica ser capaz de relacionar dicho contenido y forma con el conocimiento y las experiencias previas del lector, su utilidad y lo que ha querido decir el autor.

Y nos podemos preguntar ¿se trabajan estos procesos en nuestras aulas? Según Mata (2008), parece que en los contextos escolares se concibe al alumnado como sujetos pasivos a los que se les enseña el alfabeto mediante ejercicios simples y escalonados, artificiales y con escaso significado y ajenos a las prácticas sociales reales de lo que implica leer y escribir. Parece, que la formación docente inicial tampoco

acompaña para llevar a cabo otro tipo de prácticas más acorde con las investigaciones en este terreno y los avances de las neurociencias.

Estos ejercicios que se hacen en las escuelas están lejos de los procesos de comprensión lectora que exigen las pruebas y aunque estas pruebas internacionales han sido criticadas y tienen tantos defensores como detractores no dejan de ser un referente interesante para analizar. Entre las críticas a PISA (Alcaraz, Caparrós, Soto Gómez y otros, 2013) (Yus, Fernández, Gallardo, Barquín, y otros, 2013) están aquellas que dicen que con pruebas de lápiz y papel es muy difícil evaluar competencias como sistemas complejos de reflexión y acción, que implican habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones (Pérez Gómez, 2009), en todo caso, se evalúa sólo la capacidad cognitiva pero no la competencia lectora poniendo en cuestión también la porosidad de las fronteras de las capacidades que se quieren evaluar, su interrelación y la transversalidad de las tareas. Así lo expresa PISA en sus principios cuando aclara que solo evalúa conocimientos y habilidades pero como señalan Pérez Gómez y Soto (2013) para evaluar competencias, sería necesario complementar estas pruebas de lápiz y papel con otro tipo de instrumentos más cualitativos como por ejemplo el portafolio, observación de comportamientos y experiencias, entrevistas, grupos de discusión y trabajos, proyectos, etc.

Pero también habría que destacar siguiendo a estos autores y a la luz de las evidencias mostradas (Pérez Gómez y Soto, 2013, p.179) que en PISA también residen algunas fortalezas como:

“Pisa hace una apuesta decidida por la utilización del conocimiento, no por la mera reproducción de datos o conceptos acumulados en la memoria. La independencia de PISA respecto a los currícula escolares, le permite situar al currículum y a las disciplinas que lo componen en el lugar que les corresponden. No pueden constituirse en las finalidades de los procesos de enseñanza-

aprendizaje, como ahora ocurre, sino que han de ser considerados como medios y herramientas al servicio del desarrollo de las potencialidades humanas de cada individuo.

La incorporación de algunos rasgos de evaluación auténtica: Las preguntas que componen las pruebas pueden ser más o menos relevantes, más o menos abiertas y complejas, pero no cabe duda que, en su mayor parte, pueden considerarse significativas, aluden a situaciones que tienen sentido y significado para la mayoría de los estudiantes porque se refieren a problemas habituales y conocidos de la vida cotidiana”.

### *2.1.2 El contexto español: Los resultados de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico en competencia lingüística*

Como dato de contraste también se han realizado pruebas de evaluación interna del Sistema Educativo Español que se han llamado pruebas de evaluación de diagnóstico (PEED) y que responden al propósito de evaluar si los alumnos y alumnas de Primaria y Secundaria van logrando las competencias propuestas en la Ley de Educación Andaluza (17/2007, 10 diciembre) para estos niveles educativos. Con esta evaluación se trata de conocer y obtener información relevante para mejorar el aprendizaje del alumnado e introducir cambios permanentes en el sistema educativo. Empezaron en el curso 2006-2007 y ya va por su sexta edición, de manera que ya se podrían haber notado algunas mejoras en los resultados.

Estas pruebas se aplican al alumnado de 5º curso de Educación Primaria y del 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria y tiene los siguientes objetivos:

Mejorar los rendimientos educativos, favorecer la integración y cooperación de toda la comunidad educativa para mejorar dicho rendimiento, conocer el grado de logro de los objetivos educativos y los factores que inciden en estos logros y potenciar modelos de evaluación formativa (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006, PDED 2006-2007, Marco Teórico, p.10)

En estas pruebas se pretenden evaluar las competencias básicas en torno a la resolución de situaciones-problema similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida real. Estas situaciones se construyen en torno a diversos tipos de texto: textos escritos como anuncios, textos científicos, descripción de situaciones reales, etc.; textos orales e imágenes diversas, incluyendo fotografías, mapas y otros. Las preguntas de las pruebas van encaminadas a recoger información sobre el logro de las competencias como la comprensión oral y escrita, la capacidad de expresión y la capacidad de transferir aprendizajes de una situación a otra.

En Educación Primaria en el curso escolar 2006-2007, se empezó evaluando las competencias básicas relativas a la comunicación lingüística en lengua española y a las competencias básicas matemáticas que fueron ampliando con la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico (2008-2010), las competencias lingüística en lengua inglesa y competencia social y ciudadana (2010-2011) En Educación Secundaria en el 2006-2007, se empezó evaluando la competencia matemática que se fueron ampliando con la competencia lingüística (2007-2008), la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico (2008-2009) y las competencias lingüística en lengua inglesa y competencia social y ciudadana (2010-2011)

En el caso de la competencia lingüística se define como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, en tanto que instrumento para la expresión de los contenidos de la conciencia y para la

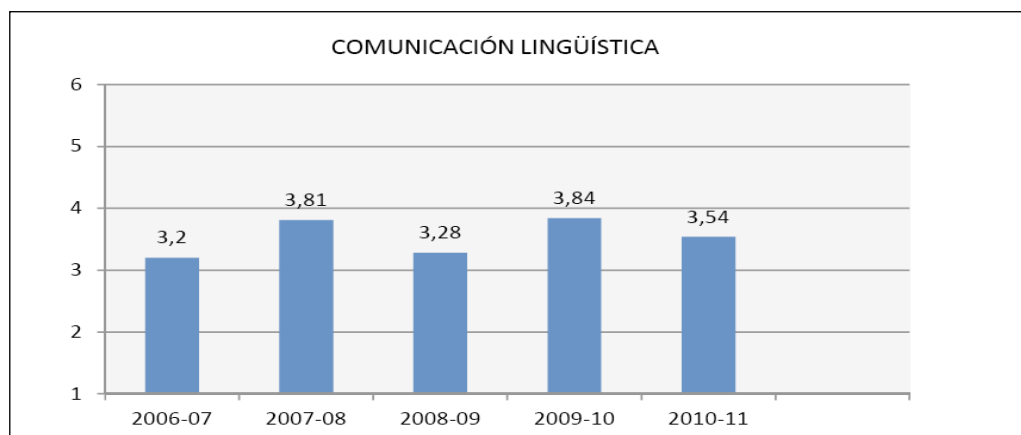
comunicación” (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006, PDED 2006-2007, Marco Teórico, p. 35) Tomando como base esta definición la evaluación se ha focalizado en la comprensión de textos escritos u orales y la expresión escrita.

Según el informe de Resultados de la aplicación de la Prueba Diagnóstica en Andalucía que se llevó a cabo durante el curso escolar 2006/2007 (la prueba se aplicó a 84.940 escolares de Primaria y 102.242 estudiantes de Secundaria Obligatoria) los resultados confirman que de las tres dimensiones evaluadas de la competencia en comunicación lingüística (Comprensión oral, comprensión lectora y comprensión escrita), la comprensión lectora es la menos desarrollada en Primaria mientras que en Secundaria está menos desarrollada la producción de textos y su adaptación a diferentes contextos (Consejería de Educación, 2006). En el año 2011 se aplicó la prueba a 88.336 alumnos y alumnas de Primaria y 90.243 de secundaria (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa: AGAEVE, Consejería de Educación, 2011) y se confirman de nuevo estos datos prácticamente con un empeoramiento de los resultados en los años intermedios.



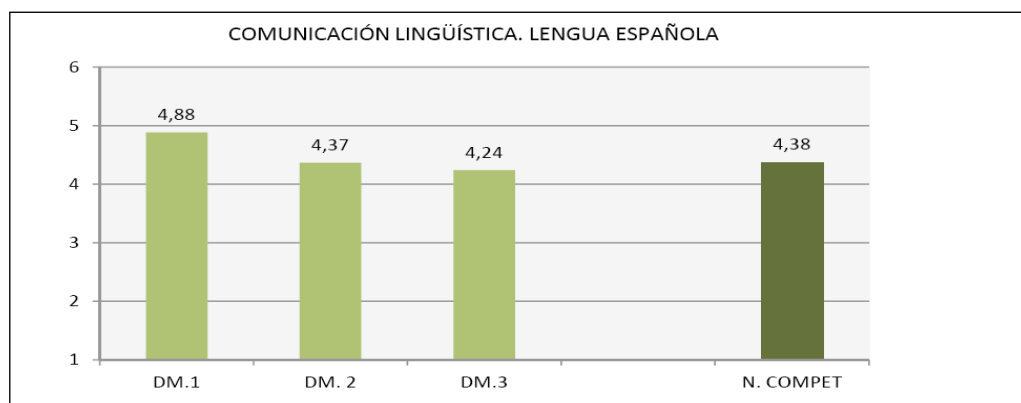
**Gráfica 1:** Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Primaria

**Fuente:** Informe PDED 2010-2011, p. 20



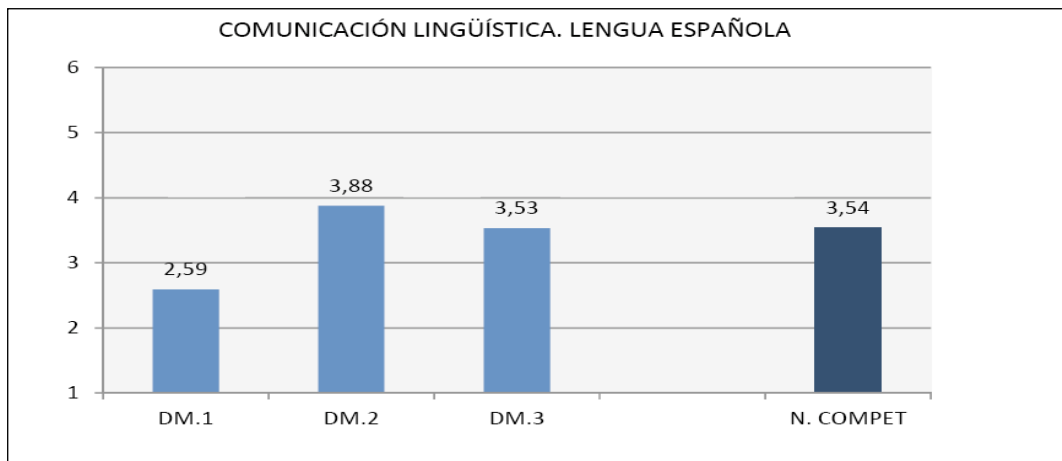
**Gráfico 2:** Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Secundaria **Fuente:** Informe PDED 2010-2011, p. 21

Como podemos observar en el gráfico siguiente, la Comprensión oral es la más desarrollada en el alumnado de Educación Primaria (4,88), seguida de la Comprensión lectora (4,37) y de la Expresión escrita (4,24). Todas las dimensiones se encuentran en el nivel superior de los intermedios. (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa: AGAEVE, Consejería de Educación, 2011, p.23)



DM.1: comprensión oral; DM.2: comprensión lectora; DM.3: expresión escrita

**Gráfico 3:** Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Primaria por dimensiones **Fuente:** PDED 2010-2011, p. 23



DM.1: comprensión oral; DM.2: comprensión lectora; DM.3: expresión escrita

**Gráfica 4:** Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Secundaria por dimensiones **Fuente:** Informe PED 2010-2011, p. 28

Podríamos decir según estos resultados que se vuelve a constatar que algo no funciona en la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que un porcentaje importante de los niños y niñas en Primaria y en Secundaria tienen bajos niveles de lectura comprensiva y no saben escribir de manera autónoma. Además tenemos una tasa de fracaso escolar en Andalucía (Consejería de Educación, 2011, página web) del 27,3% y una tasa de abandono escolar nacional en torno al 31,2% que es el doble de la media comunitaria. Podríamos concluir que algo podría tener que ver estos resultados tan mejorables con la alfabetización inicial porque la escolaridad obligatoria no garantiza la práctica de la lectura y escritura ni el gusto por las mismas. Cuando el alumnado fracasa lo hacemos responsable de su fracaso designándolos, según épocas y costumbres, como disléxicos, inmaduros o vagos como si tuvieran alguna patología congénita que les impidiese apropiarse de la enseñanza de la lectura y la escritura. “El fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual (Ferreiro, 2000, p.2) así como existe un

paralelismo entre las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura y los problemas de aprendizaje (potencial fracaso escolar)". (Oliva y D'Angelo, 2003, p.18)

Además el tiempo que permanecemos en ésta, aunque cada vez se alarga más, tampoco tiene unos resultados contundentes.

Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir" y, no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad que va desde los 4 años a bien avanzado los 20 (sin hablar de doctorado y postdoctorado) tampoco forma lectores en sentido pleno (Ferreiro, 2002, pp. 16-17)

¿Pero qué evalúan las pruebas de evaluación de diagnóstico en la competencia lingüística?

El desarrollo de esta competencia supone el progresivo dominio de la expresión y comprensión lingüísticas que va ampliándose a lo largo de las etapas de aprendizaje, teniendo como fin principal su aplicación a la vida diaria y a su inserción social como parte activa y crítica de la sociedad en que vive (Consejería de Educación 2006-2007, Marco Teórico Evaluación de Diagnóstico, pp. 35-37-38)

Comprende 3 subcompetencias:

Subcompetencia 1. Comprender textos orales.

- Capta el sentido global de los textos orales.
- Reconoce las ideas principales y secundarias en un texto oral.

Subcompetencia 2. Comprender textos escritos.

- Identifica la idea principal o general de un texto.
- Comprende las relaciones entre las ideas de un texto.
- Realiza inferencias a partir de la información escrita.
- Relaciona el contenido de un texto con el conocimiento y las ideas previas.

- Relaciona la forma de un texto y con la actitud e intención del autor o autora.
- Reconoce y comprende los rasgos característicos de los diversos tipos de textos literarios y no literarios.

### Subcompetencia 3. Expresarse por escrito.

- Conoce y reconoce un vocabulario básico y su uso funcional.
- Comprende la variabilidad del lenguaje y las formas de comunicación a través del tiempo y en diferentes ámbitos geográficos, sociales y comunicativos.
- Escribe distintos tipos de textos con diferentes propósitos, controlando el proceso de escritura.
- Usa recursos para producir textos complejos de forma escrita.
- Distingue entre información relevante y no relevante a la hora de escribir.

Para evaluar estas competencias se desarrollan los ítems de las pruebas, tanto para Primaria como para Secundaria.

A continuación vamos a analizar un ejemplo de Primaria:

#### “LA CARPINTERÍA”

Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo también aceptó, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un fino mueble.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo:

-"Señores ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos débiles y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos fuertes".

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

#### PREGUNTA 8

Lee atentamente el texto anterior.

Después escribe en la columna de la izquierda IDEA PRINCIPAL o IDEA SECUNDARIA, según corresponda a la frase de la derecha.

- |               |   |
|---------------|---|
| a) IDEA ..... | El carpintero entró y se puso el delantal.  |
| b) IDEA ..... | Las herramientas se reúnen en asamblea.   |
| c) IDEA ..... | Las herramientas se culpan unas a otras e impiden que alguna de ellas sea la presidenta de la asamblea. |
| d) IDEA ..... | Las herramientas descubren que juntas son capaces de crear muebles de calidad.                          |
| e) IDEA ..... | La madera que utilizaba el carpintero era tosca.  |
| f) IDEA ..... | Cuando el carpintero deja de trabajar las herramientas se quedan solas.                                 |
| g) IDEA ..... | El serrucho descubre que todas las herramientas tienen alguna utilidad para el carpintero.              |
| h) IDEA ..... | El trabajo en equipo requiere que se utilicen las cualidades de todos los miembros que lo componen.     |

#### PREGUNTA 9

Lee atentamente y marca con una X la frase que mejor exprese el significado del texto.

- El carpintero sabe aprovechar todas las cualidades de las herramientas.
- Las herramientas de la carpintería producen mucho ruido.
- Para trabajar en equipo es necesario tener en cuenta las cualidades de todos sus miembros.
- Las herramientas son capaces de hablar cuando el carpintero deja de usarlas.

**Cuadro 7:** Ejemplo de ítem de la prueba de Evaluación Diagnóstica 2008-2009.

**Fuente:** Cuadernillo evaluación competencia Lingüística 2008/2009, pp.7-8

¿Se pide sólo lectura literal? ¿localización de la información? Analizando el texto y las actividades podríamos decir que no exactamente, que además se demanda una comprensión general, identificando las ideas principales y secundarias así como una lectura inferencial, es decir aquella que interpreta lo que el autor ha querido decir con este cuento, relacionándolo con los conocimientos e ideas previas del lector.

Como hemos visto a lo largo de este recorrido por las pruebas de evaluación externas PIRLS y PISA y de evaluación interna como la Prueba de Diagnóstico se evalúan tres niveles de lectura: de localización, inferencial y crítica (en este ítem sólo se pide lectura de localización e inferencial pero en otros se solicita valoración personal de lo que dice el autor) en textos más o menos reales del ámbito social, personal o profesional y, en el caso de los ítems de escritura, se pide la escritura de diferentes tipos de texto con propósito comunicativo, pero la pregunta que habría que hacerse para ver por qué nuestro alumnado obtiene resultados tan mediocres es si realmente se trabajan estos tres niveles de lectura en nuestras aulas y cómo.

Para responder a esta pregunta me ha parecido necesario analizar cómo se trabaja la lectura y la escritura en nuestras aulas de primaria, cuáles son las concepciones de los docentes al respecto, los usos que se hacen de las mismas y los recursos que se utilizan para su enseñanza.

## **2.2. La lectura y la escritura a través de los usos docentes**

### *2.2.1. Nuestra cultura docente. Los usos escolares de la lectura y la escritura*

Como hemos visto en el capítulo I, leer y escribir son prácticas socioculturales condicionadas por el marco institucional en el que se dan, que en el momento histórico actual y en nuestro entorno de país económicamente desarrollado, este marco es la

escuela. La inserción de estas dos competencias en el contexto escolar condiciona su naturaleza y, por ello, la profundidad y complejidad que pueden llegar a construir en cada mente individual, como procesos sociales y cognitivos que son.

Desde que la escritura y la lectura se formularan como objetivos básicos de la escuela, se han ido generando unos usos específicos para esta institución que poco han tenido que ver con los usos reales y cotidianos de la cultura letrada en la que nos encontramos (Tolchinsky, 2008; Rockwell, 1988). Estos usos reales han cambiado radicalmente. Más allá de la función simbólica esencial de la escritura, los primerísimos usos que inventó el Homo Sapiens Sapiens tienen poco que ver con los últimos usos de los que estamos siendo testigos a finales del XX y principios del XXI. Paralelamente, también han cambiado los poseedores del poder de la escritura.

La escritura ha pasado de ser una profesión a ser, a la vez, una obligación y una necesidad, e igualmente leer y escribir han dejado de ser marca de sabiduría para pasar a serlo de ciudadanía (Ferreiro, 2000). En cambio, los usos escolares apenas se han modificado, son los mismos que los del siglo XIX (Viñao, 2002), aunque se hayan producido indudables cambios en el uso cotidiano de estas habilidades, podemos constatar como muchos de ellos han sido condicionados por la nueva tecnología de la escritura (procesador de textos, e-mails, whatsapp twitter, Facebook, etc.). En la escuela, siguen predominando, en lo que se refiere a la escritura, las actividades de copia y reproducción, el énfasis prioritario en la caligrafía y ortografía, su disociación respecto al conocimiento gramatical, la ausencia de situaciones mínimamente comunicativas, su reducción al ámbito de la Lengua, la distinción entre “aprender a leer y escribir” y “leer y escribir para aprender”.

Sujetos, modificadores directos, tipos de textos, comunicación, adjetivos, cohesión y coherencia textual, verbos y pronombres bailan una anarquizante danza delante de los ojos azorados de los docentes. El resultado consiste en una

transmisión inconexa de estos conceptos a cargo de maestros que tienen que aparentar tranquilidad frente a los ojos azorados de sus alumnos. (Kaufman y Rodríguez, 1993, p.13)

En lo que respecta a lectura, creemos que no exageramos si afirmamos que nuestros niños y niñas de Primaria pasan la mayor parte de su estancia en la escuela leyendo exclusivamente textos expositivos (solo de libros de textos), consignas de actividades o de ejercicios y pequeños fragmentos literarios. Podríamos señalar, a modo de ejemplo, la escasa presencia de periódicos como instrumentos de aprendizaje en las aulas de Primaria e incluso de Secundaria de nuestro país. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil parece que el panorama es de mayor calidad porque se leen cuentos completos y a veces, existe una pequeña biblioteca de aula con variados tipos de texto, aunque la enseñanza de la lectura y la escritura, que ya se inicia en esta etapa, es la misma que en Primaria, como veremos más adelante.

El análisis de Cassany (1999), realizado mediante observación en aulas de Secundaria situadas en Barcelona, coincide con lo expuesto y, específicamente, con el análisis etnográfico realizado por Rockwell (1988) en aulas de Primaria de México:

- Muchas de las prácticas resultan ser actividades mecánicas y tareas simples (rellenar huecos, manipular alguna frase, copiar fragmentos, leer consignas y pequeños textos). Esta práctica se mueve mucho más a nivel de frase que a nivel de texto. Cuando lo hace a nivel de texto, se trata de una escritura registrativa (toma de apuntes) o certificativa (exámenes escritos). O bien consiste en “redacciones” para las que no hay audiencia ni situación comunicativa (en el caso de Primaria, también en los clásicos “dictados”).
- Un importante porcentaje de las tareas de escritura se proponen para casa a modo de “deberes”. Todo esto hace que los estudiantes tengan la idea de que escribir es una tarea mecánica, a veces incluso memorística, y poco creativa.

- Desde el docente, se concibe la escritura como producto y no como un proceso, y su enseñanza no se modela, de modo que los estudiantes nunca ven a los docentes escribir. Se limitan a dar consignas para que los estudiantes escriban algo. Esto equivale a decir que, en realidad, no se enseña a escribir en las aulas. En consecuencia, lo escrito puede ser corregido o calificado por el docente, pero apenas tienen lugar actividades de revisión y reescritura.
- Cuando se corrige, se concibe la escritura más vinculada a la forma (normas gramaticales y estilísticas) que al contenido (mensaje, significados, desarrollo de ideas). Por tanto, más a los aspectos cosméticos que a los más complejos, relacionados, por ejemplo, con la adecuación, la cohesión y la coherencia.
- Generalmente lo que escriben los estudiantes no tiene nada que ver con los usos cotidianos, ni tampoco con los usos más complejos, ligados a la ciudadanía, de leer y escribir para pensar, para fundamentar una opinión de cara a participar activamente en la vida democrática, o para aprender a través de la lectura y la escritura.
- Tampoco se suele proponer una lectura y una escritura como disfrute en el ocio, puesto que los docentes no se resisten al “aprovechamiento didáctico” de tales actividades.
- Se confinan a la asignatura de “Lengua y Literatura”. No hay escritura para pensar y aprender a través de todo el currículum.
- Se enseña a escribir de forma analógica. Las aulas de Informática no se usan para enseñar a escribir.

Según los autores citados el panorama es desalentador y puede resumirse en pocas palabras: en la escuela y en los institutos se escribe mucho en tareas pobres (copias, dictados, reproducción de modelos), se escribe poco en tareas complejas (textos narrativos, informativos, expositivos, etc) y por tanto se enseña poco a escribir en el sentido más amplio del término.

Esta situación ha generado representaciones sociales sobre qué es escribir y qué es leer en la escuela que están en las mentes de los docentes, y que parece que dirigen la actuación en el aula respecto a estos aprendizajes. Los docentes y otros adultos creen que saben cómo se enseña a leer y a escribir porque lo vivieron como aprendices y lo escucharon repetidamente a lo largo de su vida, según Kaufman (2007) ese discurso está basado en asociar las letras con sus sonidos y suponer que cuando esto sucede ya saben leer y escribir textos.

En este contexto, cuando los docentes enseñan a leer y a escribir parece que ponen en juego básicamente los mismos métodos con los que ellos aprendieron en su proceso de socialización desde la escuela hasta la Universidad y toman una serie de decisiones, muchas de ellas inconscientes o semiconscientes que tienen más que ver con valores, sentimientos, experiencias, necesidades, etc., relacionadas con aquel maestro o maestra que influyó en su vida, que con las teorías vigentes y supuestamente aprendidas en los procesos de formación inicial, sobre lo que es leer y escribir y como se enseña.

Se ha entendido la alfabetización como la adquisición progresiva y gradual de una técnica (Zamero, 2010) como se demuestra en un estudio que la autora realizó sobre las concepciones de los docentes de ocho escuelas en Buenos Aires, donde conviven varios discursos antagónicos y una variedad de métodos (tradicional, global, ecléctico, etc.) casi todos basados en una propuesta de alfabetización mecánica y técnica donde el adiestramiento de la mano, el ojo y la coordinación visomotora son fundamentales, así como las palabras y frases sin sentido para ejercitar el aprendizaje de letras y sílabas.

Se enseña a leer y a escribir paso a paso, de forma secuencial y acumulativa para todos los niños y niñas de la misma manera: primero, vocales, consonantes sencillas, más complejas y grupos consonánticos, sílabas directas e inversas, después las palabras y, por último, los textos cortos como adivinanzas, poesías y textos narrativos

básicamente. Pareciera que después de dominar la técnica surgiera, como por arte de magia, la lectura comprensiva y la escritura de textos. Además se pone mucho énfasis en la caligrafía, ortografía y el conocimiento gramatical, pero hay poca presencia de situaciones mínimamente comunicativas porque se reduce al ámbito de la Lengua. “El principio teórico que la sustenta es la concepción de la lectura como la sonorización de la palabra escrita como un mero desciframiento en el que la obtención del significado queda relegado a una etapa posterior.” (Kaufman, 2007, p. 14)

Como ya señalaba, ante esta experiencia y cultura existente de la enseñanza de la lectura y la escritura poco añade la formación inicial de los docentes, basada también en la alfabetización por medio de la clase magistral desconectada de la realidad escolar donde “la enseñanza de la lectura y la escritura es sencillamente una víctima más, quizá muy destacada, de los desequilibrados programas universitarios, compelidos a ofrecer una formación de calidad en un tiempo irritablemente escaso, en aulas heterogéneas y masificadas, y con una exigua formación práctica” (Esteve 1993, citado por Mata, 2008). La formación inicial del profesorado responde a un enfoque deductivo, donde primero se enseña la teoría que se supone será aplicada cuando sean docentes y se entienden las prácticas como ejercicios para ver si se ha entendido la teoría. (Mata, 2008; Korthagen, 2011)

Poco tiene que ver la Formación Inicial con las competencias profesionales que necesitan los docentes, de manera que es difícil poner en práctica aquello que no se ha aprendido y cuando los docentes están en el aula ponen en juego aquellas experiencias que vivieron como aprendices y sobre las que han ido construyendo sus propias teorías. El Plan Bolonia fue una interesante propuesta de transformar la formación inicial planteando un giro de la enseñanza rígida, academicista, fragmentada, al aprendizaje individual o colectivo de los estudiantes que supuso una auténtica revolución porque proponía que el propósito de la enseñanza universitaria fuera el desarrollo de

“competencias genéricas, críticas y creativas que capacitaran al estudiante para generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptadas a las exigencias de cada situación” (Pérez, Soto, Sola y Serván, 2009, p.13) Todavía no existen evidencias sustantivas de la repercusiones que este proceso de transformación de la enseñanza universitaria haya sido más cualitativo que cuantitativo aunque algunas evidencias aisladas, como por ejemplo la que se ha producido en algunas disciplinas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Soto, Serván y Caparrós, 2011) demuestran que este proceso es posible y que los resultados son muy alentadores. Esta experiencia, en los últimos cuatro años, ha consistido en la coordinación interdisciplinar de tres asignaturas en la carrera de Educación Infantil, que ha permitido ampliar los contextos de aprendizaje a las escuelas reales y generar un diálogo permanente entre la teoría y la práctica para que los estudiantes pudieran ponerse en acción y en cuestión y desarrollar competencias profesionales.

Por otro lado, la Formación Permanente, presa de las mismas falencias que la formación inicial, tampoco ha contribuido a cambiar las prácticas sustancialmente porque también ha estado más centrada en la transmisión de conocimientos, la pasividad y la meritocracia que en el impacto en las prácticas de los docentes (Esteve, 2004). Aunque en los cursos de Formación Permanente se impartan conocimientos científicos sobre la lectura y la escritura y los docentes participantes puedan ser capaces de manejar el discurso no tienen mucha incidencia en sus prácticas, atrapadas por las rutinas y hábitos consolidados, pareciera que una cosa son las teorías declaradas, lo que se dice, lo que se argumenta, lo que se defiende y otra cosa fueran las teorías en uso: lo que se hace cada día que suele reproducir de manera inconsciente la forma como nos enseñaron a nosotras y nosotros y que manifiestan una serie de rutinas y comportamientos automáticos que contaminan nuestras maneras de percibir, entender, tomar decisiones y actuar. (Pérez Gómez, 2010a)

En esta mochila, existen mitos y prácticas pedagógicas que se manejan a nivel cotidiano y que son raramente cuestionadas porque forman parte del imaginario común construido con las experiencias vividas. Entre los mitos, está la idea de la alfabetización como una técnica gráfica de codificación y decodificación de letras con lo cual es difícil alcanzar el sentido de la lectura y la escritura porque se mantiene al alumnado en un trabajo permanente sobre letras y sílabas sin sentido (Zamero, 2010).

Otro de los mitos es pensar que cuando los niños y niñas saben decodificar y pueden leer palabras o frases están en condiciones de comprender todo lo que leen y, por el contrario, si no entienden lo que leen es porque no saben leer, como si esta fuera una capacidad que se adquiere de manera mágica en los primeros años y ya funcionara para siempre y con cualquier texto. Subyace aquí la concepción de que la lectura y la escritura son habilidades generales, y que no hay que re-aprenderlas a lo largo de la vida y sobre todo teniendo en cuenta los diferentes tipos de texto a los que nos podemos enfrentar.

La realidad y nuestra experiencia nos dice que nosotros mismos (seguramente lectores competentes), podemos tener serias dificultades para entender un texto de física cuántica o de informática si no tenemos algunos conocimientos al respecto, no nos interesa el tema o no estamos familiarizados con estos lenguajes. Sabemos que cada ámbito científico construye su propio lenguaje y que no es lo mismo leer matemáticas (o enunciados de problemas matemáticos) que leer Historia (o textos de “Conocimiento del Medio”) (Lemke, 1997; Márquez, 2005; Sutton, 2003). Del mismo modo, no es igual leer un relato corto sin ilustraciones (o un fragmento literario de un libro de texto de Lengua) que leer un comic, los resultados de una página de Google, o una página Web. El contenido, el formato y el soporte exigen readaptar la capacidad “general” de leer.

Esto mismo ocurre al escribir. Ya ha dejado de ser esa capacidad general que quizás fue en algún momento histórico. Aunque haya aspectos comunes, elaborar textos no es un procedimiento unitario y global válido para cualquier texto, sino una serie de aprendizajes específicos de textos diversos (Pasquier y Dolz, 1996). No es lo mismo escribir una carta a un amigo que una reclamación como consumidor. No es igual escribir en la pizarra que en un cuaderno, escribir con pluma y tintero que con un bolígrafo, o hacerlo en la pantalla de un ordenador con un procesador de textos. De nuevo, el medio, pero también la audiencia y el propósito, peculiarizan profundamente la capacidad “general” de escribir.

También se piensa – es otro de los mitos- que cuanto más pequeños son los niños y niñas más fáciles deben ser los textos de lectura con los que los enfrentamos, sin tomar conciencia que, la mayoría de las veces, se les proporciona textos ñoños y simplones que no provocan ningún desafío como los que aparecen en los libros de texto de 1º y 2º de las editoriales, acompañados de preguntas que, supuestamente, son de lectura comprensiva pero que en realidad son de localización y repetición literal de lo que se ha leído. Es muy difícil que los niños y niñas se motiven leyendo textos como ‘Ese oso se asoma’ o ‘Ema ama a Momo’ (Kaufman, 2007) Se supone, que cuando ya saben decodificar, leer palabras y frases y contestar adecuadamente a estas preguntas de lectura comprensiva ya han adquirido la lectura comprensiva y, por lo tanto, ya saben leer correctamente.

Los docentes también dan mucha importancia a la lectura en voz alta para conseguir la atención de alumnado (Kaufman, 2007), de manera que suelen leer un texto dividido en párrafos saltando de un alumno a otro, donde se somete a mucha tensión a los que leen mal y se aburren los que leen bien, soportando los balbuceos de sus compañeros y compañeras. Los textos que se seleccionan tienen como propósito, en muchas ocasiones, transmitir valores y buenos ejemplos sin tomar en cuenta la calidad

de los textos y se utilizan normalmente como pretexto para enseñar contenidos gramaticales, ortográficos, etc.

De la misma manera, se piensa que, cuando ya saben dibujar las letras y pueden escribir algunas palabras o frases ya saben escribir y sin embargo, nosotros mismos tenemos serias dificultades, a veces, para expresar lo que pensamos o sentimos y necesitamos hacer sucesivas escrituras y reescrituras hasta que conseguimos un producto que medianamente nos satisfaga. Equiparar la escritura con la correcta realización de las letras, con sus aspectos perceptivo-motrices, supone ignorar los importantes procesos cognitivos y emocionales implicados en esta actividad y, por tanto, pasar por alto su esencia. Molina y Carvajal (2003) atribuyen esta concepción al peso de la cultura docente y al de la historia de cada profesional, y en el caso de los noveles al peso de la socialización profesional.

Estas son algunas de las representaciones que tiene el profesorado sobre qué es leer y escribir, desde diferentes investigaciones y autores, donde encajan generalmente los libros de texto ya que les resultan familiares y proporcionan una sensación de comodidad y seguridad porque reproducen, por una parte, la forma en la que aprendimos a leer y a escribir y, por otra, organizan y planifican la secuencia de intervención didáctica con todo los pasos del proceso.

De la perspectiva general, en el apartado siguiente me gustaría acercarme a la perspectiva concreta del contexto educativo donde trabajo y desarrollo la investigación que en esta tesis se presenta: la comarca de la Axarquía de Málaga, un lugar con cierta tradición de innovación en décadas pasadas y donde a través de una encuesta sencilla recogí las comprensiones y usos de un grupo de docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### 2.2.2. El pensamiento y las prácticas de un grupo de docentes de la comarca de la Axarquía: Triangulando datos

Con el propósito de triangular las evidencias anteriores, realizamos 86 encuestas al profesorado participante en las distintas modalidades de formación organizadas por el Centro de Profesorado de la Axarquía, Málaga, durante los cursos 2012-2014 sobre lo que pensaban que era leer y escribir, cómo lo hacían y qué querían mejorar. Estos docentes daban clases desde Educación Infantil hasta 6º de Primaria, cuyas características se pueden visualizar en la tabla que sigue:

Nivel		INFANTIL	PRIMARIA			PT, AL, CAR	TOTAL	%
			1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO			
Nº DE DOCENTES		28 (33%)	29 (34%)	10(12%)	9 (10%)	10(12%)	86	100 %
SEXO								
Hombres		0	4	3	2	1	10	12%
Mujeres		28	25	7	7	9	76	88%
CURSOS		INFANTIL	1º y 2º	3º y 4º	5º y 6º	PT/AL/APOYO	TOTAL	%
EDAD	20-30	2	4	2	0	1	9	10%
	30-40	19	13	5	4	6	47	55%
	40-50	5	6	2	3	3	19	22%
	50-60	2	6	1	2		11	13%
AÑOS DOCENCIA	1-10	12	13	8	1	6	40	47%
	10-20	13	9		3	2	27	31%
	20-30	3	6	2	4	2	17	20%
	+ de 30		1		1		2	2%
AÑOS DOCENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA	1 a 5	14	22	2	3	4	45	52%
	+de5	14	4	2	4	3	27	31%
	SIN DATOS							17%

**Cuadro 8:** Docentes encuestados sobre lectura y escritura

Del profesorado encuestado, el 67% daban clases entre Infantil y el Primer ciclo de Primaria, este dato es significativo porque son los cursos donde se comienza con el aprendizaje de la lectura y la escritura y son los que más acuden a formarse porque existe la creencia, como ya hemos dicho, que cuando saben decodificar pues ya saben leer y escribir. El 88% son mujeres y el 12% son varones, y aunque es una muestra muy pequeña, es interesante observar como en infantil, todas las participantes son mujeres y a partir del primer ciclo de primaria hay mujeres y hombres, siendo mayoritarias las mujeres en todos los ciclos, lo que da cuenta una vez más, de la feminización de la profesión docente.

El 78% lleva entre 1 y 20 años en la docencia, de los cuales el 52% sólo tiene experiencia de entre 1 y 5 años en la enseñanza de la lectura y escritura. Podría entenderse que este 52% tiene una formación inicial más reciente.

La encuesta<sup>1</sup> constaba de tres preguntas:

- La primera pretendía recoger las teorías proclamadas de los docentes sobre lo que significaba para ellas y ellos este concepto, ¿Qué es para tí leer y escribir?.
- La segunda pregunta estaba orientada a recoger la metodología de enseñanza en las aulas, ¿Cómo enseñas a leer y a escribir? ¿Qué haces? ¿Qué pasos sigues?.
- La tercera, pretendía recoger las inquietudes de mejora y las expectativas de los docentes en los cursos de formación permanente.

Ante la pregunta ¿Qué es para tí leer y escribir? El 73% coinciden en que leer y escribir son habilidades básicas fundamentales para todos los aprendizajes y herramientas de comunicación necesarias para conocer el mundo, acceder a la cultura, expresar conocimientos emociones y pensamientos y poder desarrollar de esta manera nuestras capacidades intelectuales.

---

<sup>1</sup> Se adjunta en el anexo I tanto el modelo de encuestas como las respuestas de los docentes

“Es el paso básico que servirá para adquirir todos los futuros contenidos en sus posteriores etapas educativas, así como algo fundamental para poder desenvolverse en la sociedad.” (7 años docencia, Educación Infantil, encuesta anónima, 2012-2014)

“Son los instrumentos (lectura y escritura) que me permiten relacionarme con un mundo abierto de posibilidades de aprendizaje y comunicación. La lectura abre la capacidad de pensar y la escritura organiza y estructura la transmisión del pensamiento. Aunque la palabra lo expresa, para mi la escritura lo recoge.”(32 años docencia, 1º de Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“Dar las bases para el aprendizaje.” (10 años docencia, 6º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

El 23% hacen una definición más específica de que leer es interpretar un código lingüístico con sentido y escribir es la capacidad de producir los fonemas de una lengua y expresar mensajes.

“Leer es la capacidad de entender los caracteres escritos de una lengua, dándoles un sentido, es decir, comprendiendo el mensaje que expresan. Escribir es la capacidad de manejar los caracteres de una lengua, con el fin de expresar una idea.”(10 años docencia, 3º- 4º primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“Son procesos de codificación del lenguaje. Un medio para comunicarnos y estructurar el pensamiento.” (10 años en la docencia, Educación Infantil, encuesta anónima, 2012-2014)

Ante la pregunta ¿Cómo enseñas a leer y a escribir? ¿Qué haces? ¿Qué pasos sigues? El 78% dice que enseña a leer y a escribir de lo simple a lo complejo: letras,

fonemas y grafías individuales para seguir hacia las palabras, de ahí a las oraciones... dictados, copiados, lectura en voz alta a veces con juegos y canciones para presentar las letras. Podemos comprobar como la muestra de docentes entrevistados en la Axarquía confirman la forma de enseñar que presentan los resultados de las investigaciones expuestas en el punto anterior. Sólo el 2% de las docentes encuestadas dice que enseña con el método analítico y que después utiliza otros tipos de textos reales (folletos, cartas, carteles...) para que adquiera significado la lectura, pero tienen una confusión en los conceptos porque todas empiezan con las letras. Al mismo tiempo manifiestan que también intentan que los niños desde el principio produzcan textos.

“Primero se enseñan las letras y luego van conociendo las palabras. Método analítico”(26 años docencia, 1º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“Primero presento las letras... las trabajamos con fichas, pizarra digital, pizarra convencional, lecturas y fichas en clase y en casa, cuentos, murales en grupo. Utilizo la libreta para hacer dictados, copiados...” (6 años docencia, 1º Primaria escuela rural, encuesta anónima, 2012-2014)

“Primero enseñé el código alfabético, desarrollo frases escritas y pequeñas lecturas, luego leo y escribo textos de mayor dimensión” (25 años docencia, 6º de Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

El 8% enseña a leer utilizando los nombres propios y de los objetos cercanos para presentar las letras. El 5% dice generalidades o no explica cómo enseña a leer y a escribir. El 7% manifiesta su apuesta por el enfoque constructivista a partir de las palabras que aparecen en los proyectos de aula.

“Lo hago desde un enfoque constructivista, desde palabras relacionadas con los proyectos que se trabajan en el momento y cada vez se van aumentando hasta

formar frases.” (3 años docencia, Educación Infantil, encuesta anónima, 2012-2014)

Con respecto a la pregunta ¿Qué inquietudes tengo con respecto a la lectura y escritura?

El 35% hace alusión a que sean aprendizajes significativos, amenos e interesantes para despertar el interés y gusto por lectura y escritura y cambiar la metodología.

“Cómo trabajar en el aula la lectura constructivista de manera significativa” (10 años docencia, Educación Infantil, encuesta anónima, 2012-2014)

“Intentar que sean significativas para los niños y niñas y aprender a trabajar por proyectos para no tener que utilizar solo el método analítico.” (28 años docencia, 1º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“Me gustaría conocer técnicas de lectura y escritura más motivadoras para el alumnado, ya que considero que el método tradicional no funciona hoy día con la cantidad de recursos diferentes que podríamos utilizar.” (1 año docencia, 3º-4º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

Al 52% le preocupa conocer todas las estrategias, técnicas y métodos actuales para mejorar el trabajo cotidiano y que su alumnado tenga lectura comprensiva y sepa producir textos de manera autónoma.

“Me encuentro perdida en cuanto a estrategias para enseñar la lectoescritura y no se si hago lo correcto en cada curso.” (8 años docencia, 1º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“Conocer diferentes modos de afrontar ambas destrezas con el fin de poder elegir cuál es la más idónea para mi alumnado.” (5 años docencia, 3º-4º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

El 13% agrupa a las que no contestan y las que manifiestan como inquietud saber si lo está haciendo bien, iniciar la lectura y escritura tempranamente y de forma lúdica, afianzar y aprender fonemas.

“Cómo conseguir que los niños y niñas puedan afianzar y aprender los distintos fonemas y letras, para que finalmente sean capaces de interpretar y reproducir textos de forma autónoma.” (3 años docencia, Educación Infantil, encuesta anónima, 2012-2014)

Podríamos resumir diciendo que la mayoría del profesorado encuestado considera que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales, enseñan a leer y a escribir como los enseñaron a ellos, acuden a los cursos de formación porque se dan cuenta que utilizan su alumnado tiene dificultades en la lectura comprensiva y expresan como expectativas aprender nuevos métodos, técnicas y estrategias para mejorar los niveles de lectura comprensiva y escritura de textos.

## RECAPITULANDO

---

Para concluir este capítulo podríamos decir que tanto las pruebas estandarizadas de evaluación internacionales (PIRLS y PISA) como las nacionales (PDED) pretenden evaluar la comprensión lectora y en el caso de nacionales también la competencia lingüística, encaminadas a la evaluación de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. Dichas pruebas arrojan resultados muy desalentadores para el sistema

educativo español porque están por debajo de la media de la OCDE y ponen al descubierto dificultades para la comprensión lectora en Primaria y para la producción de textos en secundaria que parece que está relacionado con un profesorado con escasa formación, que usa los libros de textos como recurso predominante y tiene escasa tendencia a promover el aprendizaje cooperativo.

Parece que la competencia lingüística se trabaja poco en el sistema educativo porque a raíz de las propuestas didácticas analizadas se concibe al alumnado como sujeto pasivo al que se le enseña a leer y a escribir de manera mecánica y repetitiva, mediante ejercicios que van de lo simple a lo complejo: de las letras a las sílabas, palabras, frases y oraciones y después se supone que sabrán leer y escribir. Algo que, evidentemente, no ocurre ni en la primaria ni en la secundaria y sabemos que esta competencia difícilmente se puede conseguir a través de los ejercicios mecánicos, repetitivos y descontextualizados que se suelen usar en los diferentes niveles educativos.

Parece también que la formación docente inicial y la permanente no acompañan estos procesos porque es una formación tecnócrata, memorística y desconectada de la realidad que no ayuda a desarrollar competencias profesionales.

Asimismo, la tasa de fracaso escolar en Andalucía es muy alta y la tasa de abandono escolar el doble que la comunitaria.

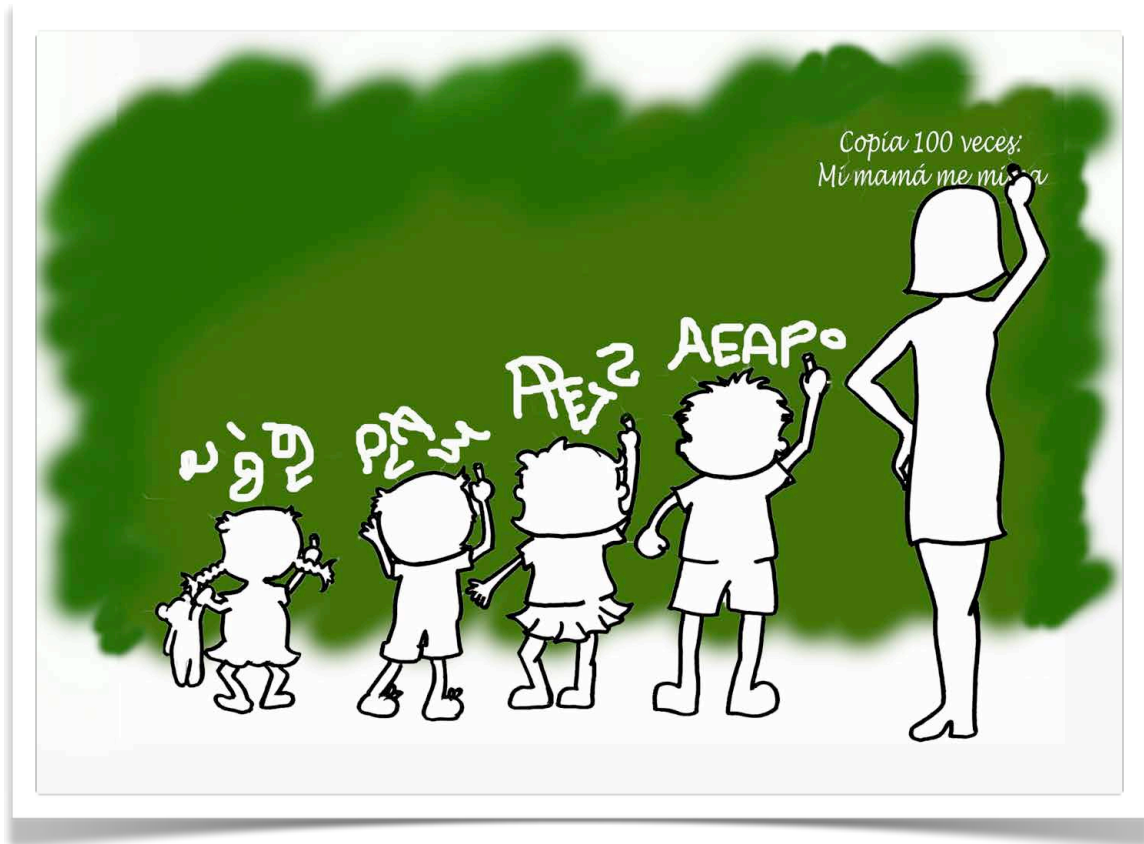
Esto puede tener relación con que los docentes manejamos un discurso teórico de lo que es leer y escribir, que tiene poco que ver con las prácticas cotidianas que desarrollamos, más centradas en reproducir el modelo que vivimos como estudiantes que el discurso que aprendimos durante la carrera o en los cursos de Formación permanente en los CEPs, con lo cual tendemos a reproducir los mismos modelos que aprendimos y a yuxtaponerlos con los discursos aprendidos teóricamente.



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## CAPÍTULO III



## LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS LIBROS DE TEXTO



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Partiendo del panorama expuesto y para construir este caleidoscopio complejo sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país, me pareció relevante incorporar en este estudio, un análisis detenido de la filosofía implícita en los libros de texto sobre esta temática. Esta revisión tiene el objetivo de averiguar cuáles son las concepciones y usos más extendidos de los libros de texto que se utilizan en las aulas de Primaria para la enseñanza de la lectura y escritura y que de alguna manera constituyen la cultura docente actual por las siguientes razones:

Son el principal recurso utilizado por los docentes.

El 81,3% de ellos reconocen emplearlo bastante o mucho en la labor diaria...es el recurso didáctico que más se utiliza (4,2 en una escala de 1 a 5), superando a los materiales propios (3,9) y guías didácticas (3,6) (Bayona, 2009, p. 25)

El mercado editorial mueve cada año cientos de millones en su publicación y venta, lo que confirma el grado de utilización que también se recoge en el Informe PIRLS como uno de los factores asociados al bajo nivel en comprensión lectora. “El 90 por ciento de los niños españoles utiliza un libro de texto de lectura como material de base para el aprendizaje” (MECD- INE 2007, PIRLS 2006, p. 92)

Asimismo, pertenece al imaginario común de las familias valorar el aprendizaje de sus hijos por el avance en el temario de los mismos (Martínez Bonafé, 1992)

Efectivamente, parece que, en general, las prácticas docentes están colonizadas por el uso y abuso de los libros de texto de manera poco crítica ya que éstos pueden llegar a convertirse en los dictadores del currículum real en las escuelas, estableciendo lo que hay que hacer desde los objetivos, contenidos, metodología y actividades hasta la evaluación. Es verdad que facilitan mucho el trabajo en la práctica cotidiana pero

también restan competencias profesionales a los docentes cuando éstos se convierten en aplicadores ciegos de un currículum pensado por otros que distribuye el poder y el saber, con una intencionalidad y unas concepciones determinadas de lo que es educar, enseñar y aprender que ni siquiera se ponen en cuestión (Martínez Bonafé, 2002).

Para este estudio documental hemos seleccionado tres editoriales muy prestigiosas y utilizadas en la mayoría de las escuelas y analizado los libros de texto de Lengua de 1º y 2º de Primaria. Los ejes del análisis son: la organización de las unidades didácticas, los contenidos, las actividades y la evaluación así como las finalidades y objetivos que se infieren de las mismas. Estas editoriales son: Santillana, SM y Bruño.

### **3.1 Análisis de los libros de texto de varias editoriales**

Hemos analizado los libros de 1º y 2º que corresponden al primer ciclo de Primaria porque es aquí donde, oficialmente, se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura. Los libros de 1º de Primaria de la editorial Santillana 2003 se utilizan tanto en el último curso de Educación Infantil como en 1º de Primaria, otra de las editoriales ha sido Bruño, contrastando, en el caso de la editorial Santillana, con una versión más reciente del 2011 para poder ver los cambios introducidos a raíz del currículum por competencias que propuso la LOE (LEA en Andalucía)

Con respecto a 2º de Primaria, se han analizado los libros de las editoriales Santillana y S.M., contrastando en el caso de la editorial SM con una versión más reciente del 2010.

He revisado varias versiones en el tiempo porque a partir del Decreto 66/2005, de 8 de marzo, se estableció la gratuidad de los mismos para todos los niños y niñas de Educación Primaria, de manera que son propiedad de la Administración Educativa y se renuevan cada cuatro años.

Editorial	Curso	Material complement.	Págs.	Unidades didácticas	Actividades de aprendizaje	Actividades de evaluación
<b>Santillana</b>	Ed. Infantil-1º primaria Versión Pauta (2003)	7 cuentos	441	39	560	146
	“Entre 3” (2011)		211	10	311	51
	2º primaria (2007)		191	15	465	76
<b>Bruño</b>	1º y 2º primaria (2004)	Libro de lectura	187	12	407	34
<b>SM</b>	2º primaria (2004)		191	15	306	20
	2º primaria (2010)		41	3	90	30

**Cuadro 9:** Características de los libros analizados

### 3.1.1. Libros de texto de 1º de Primaria

#### Método Santillana Versión Pauta, Letras Encantadas, edición 2003, Educación Infantil/1º de Primaria

Este método de Santillana para Infantil/1º de Primaria consiste en 7 cuadernillos, cuya estructura y secuencia es la siguiente:

Nº 0: Iniciación a las vocales

Nº 1: Vocales (a-o-e-i-u); y (sonido vocálico)

Nº 2: Letras p, m, l, s

Nº 3: Letras t, d, n, f, r/rr, h

Nº 4: Letras c/q, g/gu, r (sonido suave), b, v, z/c, j

Nº 5: Letras g, ll, ñ, y (sonido consonántico), ch, x, gü, k, w

Nº 6: Grupos consonánticos pr/pl, br/bl, cr/cl, gr/gl, fr/fl, tr/dr

Cada Cuadernillo tiene un cuento, donde aparecen frases de las letras que se van a trabajar en el cuadernillo correspondiente. Por ejemplo, el cuento que corresponde al cuadernillo nº 2 tiene por título ¿Y Suso? y presenta frases donde aparecen palabras con las letras que se están estudiando (p, m, l, s). Por ejemplo “Pepe usa la lupa” ¡Suso! ¡Ay, mi pupa!. Este método se puede utilizar tanto en Educación Infantil como en 1º de Primaria.

Se han analizado un total de 7 cuadernillos con las siguientes características:

Editorial	Curso	Cuadernillos	Páginas	Unidades didácticas	Actividades de aprendizaje	Actividades de evaluación
Santillana (2003)	Ed. Infantil/1º Primaria	7 cuentos	441	39	560	146

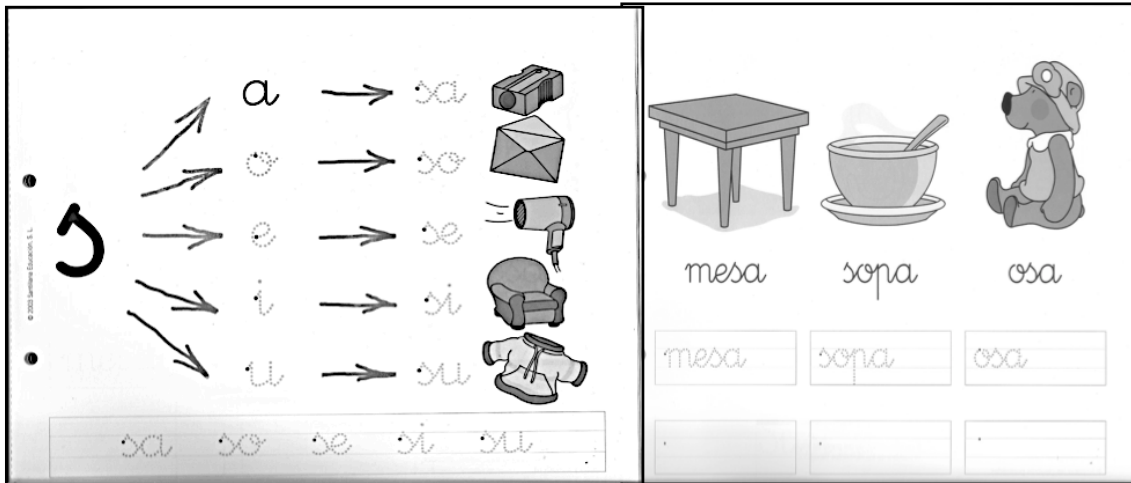
**Cuadro 10:** Características de los libros analizados Santillana 2003

El análisis se ha realizado elaborando una matriz para cada cuadernillo donde se anotaban las actividades de aprendizaje y evaluación para cada letra. A partir de aquí, se ha construido una matriz general, donde se puede ver la secuencia utilizada desde el aprendizaje de las vocales hasta los grupos consonánticos y donde se han ido clasificando cada actividad en función de la habilidad que desarrollaba, es decir, discriminación visual, auditiva, grafomotricidad, leer, escribir, leer y escribir.

También se han ido analizando las palabras, frases e imágenes que se utilizan para aprender las letras en cada cuadernillo. Dichas matrices de análisis de cada una de las actividades de los cuadernillos se encuentran en el anexo II.

*Unidades didácticas*

Por la estructura de este material centrado en el aprendizaje de las letras, se supone que cada unidad didáctica es el aprendizaje de una letra.



**Ilustración 7:** Unidad didáctica de la letra "s" en Infantil y 1º de primaria Edit. Santillana  
**Fuente:** Lectoescritura 2 Versión Pauta, Santillana, 2003, pp. 51,53

*Actividades de Aprendizaje y Evaluación*

Se han analizado las actividades de aprendizaje y de evaluación con las siguientes características<sup>2</sup>:

Actividades	TOTAL	D.V.	D.A.	G.	L.	E.	L. Y E.	E.O.	C.L.
<b>Santillana (2003)</b>	Activ 560	132 (24%)	95 (17%)	286 (51%)	36 (6%)	6 (1%)	5 (0,9%)		
	Eval. 146	36 (25%)	12 (8%)	11 (8%)	52 (36%)	6 (4%)	5 (3%)	24 (16%)	

**Cuadro 11:** Tipos de actividades en los libros de textos de Infantil/1º de primaria

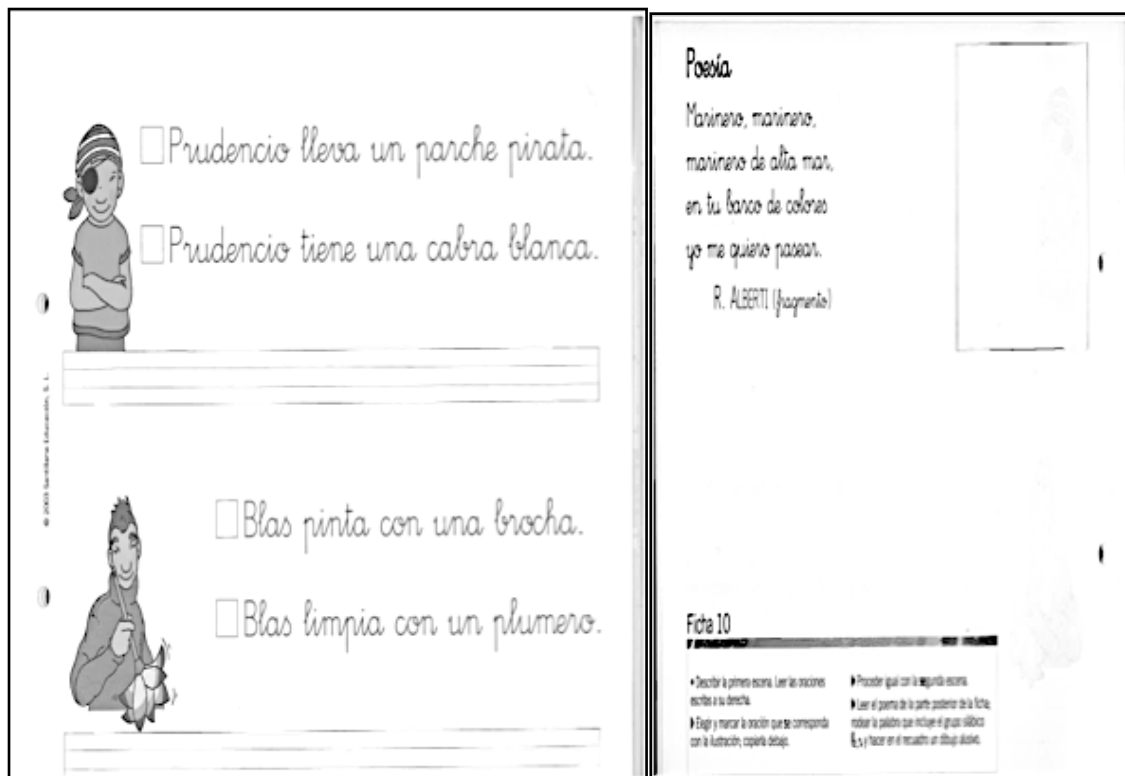
<sup>2</sup> DV: discriminación visual, DA: discriminación auditiva, G: grafomotricidad, L: lectura, E: escritura, L y E: lectura y escritura, E. O: expresión oral, C. L.: conocimiento de la lengua

Aparecen 560 actividades, entre la cuales predominan las de grafomotricidad (51%) seguidas de las de discriminación visual (24%) y discriminación auditiva (17%), un 6% de actividades de lectura, 1% de escritura y 0,9% de lectura y escritura. Estas actividades son ejercicios o pequeños pasos progresivos para aprender primero, las vocales y luego las consonantes, en una secuencia rigurosa desde las vocales, letras p, m, l y s hasta los grupos consonánticos (pr/pl, br/bl...) y gradualmente se van presentando la lectura y escritura de palabras y pequeñas frases de manera más autónoma. Para aprender cada letra se presentan palabras al comienzo de cada lección, los textos están ausentes y sólo en las actividades de evaluación aparecen pequeños textos como adivinanzas y poesías, en los que se le pide al alumno rodear algunas letras o sílabas (cuadernillos 2 al 4). Entre los ejercicios que más se repiten en todas las letras podemos destacar los siguientes: Identificar los elementos ilustrados, señalar con el dedo la grafía de la letra, nombrar los elementos e identificar aquellos que tienen el sonido de la letra, rodear la letra en cada palabra, observar el dibujo, decir el nombre y asociar su sonido inicial con la letra, repasar las vocales y sílabas punteadas y leerlas de una en una, repasar y escribir las sílabas partiendo del punto de inicio, identificar los dibujos y leer la palabra escrita debajo de cada uno de ellos, escribir la grafía en el interior de la letra mayúscula hueca, identificar letras mayúsculas y minúsculas.



**Ilustración 8:** Actividades lectura y escritura Infantil y 1º de Primaria, Edit. Santillana  
**Fuente:** Lectoescritura 4 y 5, versión Pauta, Santillana 2003, pp.17-51

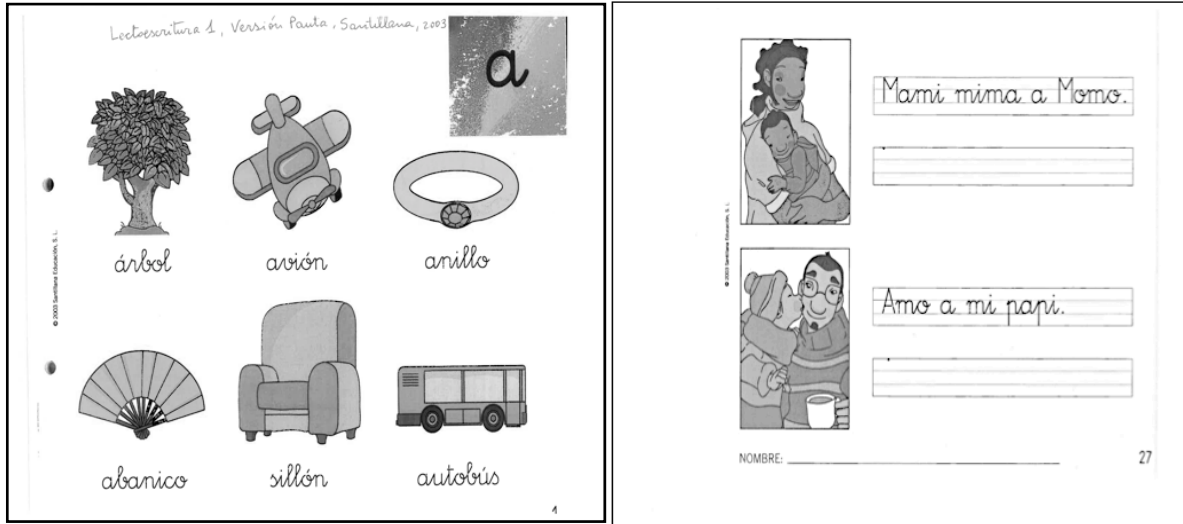
Las actividades de evaluación son 146, de las cuales la mayoría son de lectura de letras y palabras (36%), seguidas de las actividades de discriminación visual (25%) y expresión oral (16%), 8% de discriminación auditiva, 8% de grafomotricidad, 4% de escritura y 3% de lectura y escritura, presuponiendo, sobre todo en los dos últimos cuadernillos, que los niños y niñas ya han aprendido a escribir y leer. Tienen las mismas características que las de aprendizaje y evalúan también esas habilidades de discriminación visual, auditiva y grafomotricidad, sólo casi al final del proceso de aprendizaje, en los cuadernillos 5 y 6, ya aparecen más actividades de evaluación de lectura y escritura, como por ejemplo: Describir escenas, leer las palabras que aparecen al lado y ordenarlas para hacer las frases correspondientes; leer un texto de manera autónoma, rodear las palabras que contengan las sílabas en cuestión y hacer dibujos alusivos.



**Ilustración 9:** Actividades evaluación infantil y 1º de Primaria, Edit. Santillana  
**Fuente:** Lectoescritura 6, versión Pauta, Santillana 2003, p.19

Contenidos

Con respecto a los contenidos, en todos los cuadernillos predominan las palabras de objetos supuestamente conocidos por todos los niños y niñas. Muchas de estas palabras ya estaban en el método de Palau, entre ellas: avión, oso, elefante, indio, uvas, pie, pipa, tomate, dado, nena, helado, queso, guitarra, bebé, vaca, etc. Y frases como: “Mami mim a Momo” “El sapo pisa al oso” “Luisa se toma la sopa” “Guido se come el guiso”. Lo que se aprende son conceptos: discriminar una letra o sílaba visual y auditivamente y aprender a escribirla con un modelo.

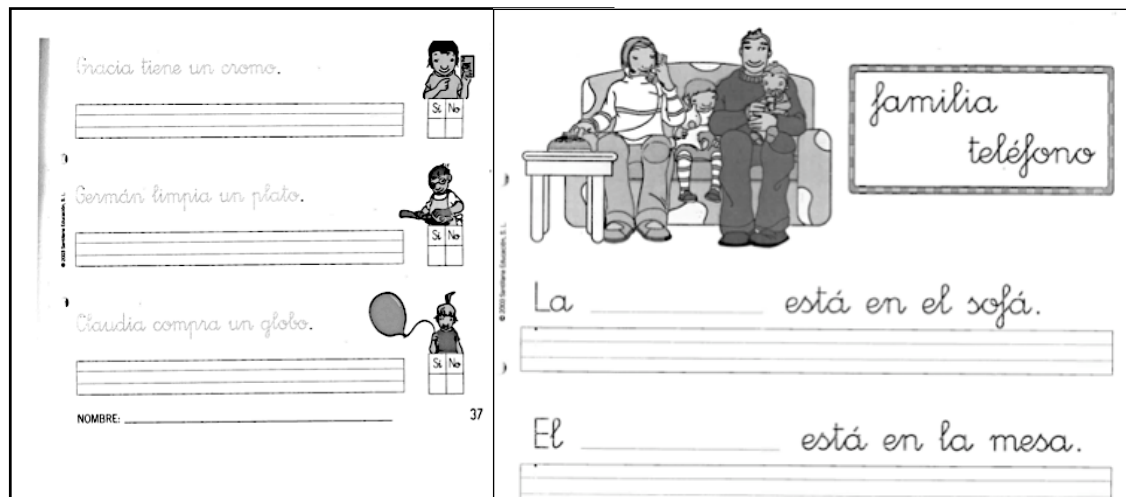


**Ilustración 10:** Tipos de contenidos infantil y 1º de Primaria, Edit. Santillana  
**Fuente:** Lectoescritura 1 y 2, Versión pauta, Santillana 2003, pp. 1-27

Las imágenes de todos los cuadernillos son dibujos, no hay presencia de fotografías que tienen una gran potencialidad para representar la realidad de manera más fiel. Si hay que destacar que en los dibujos aparecen niños y niñas de al menos dos culturas: africana y china (Cuadernillo1, pp.7-17; C2, pp.27-55; C3, pp. 15-47-51; C4, pp. 31-35-37; C5, pp. 61; C6, p. 3) Con la letra “f” presentan un modelo de familia

tradicional compuesto por la madre, el padre, un niño y una niña, con la diferencia que el padre tiene al niño en brazos y la madre habla por teléfono.

Hay relativamente pocas imágenes de niños, niñas, hombres y mujeres, algunas están en papeles no estereotipados. Por ejemplo en el cuadernillo 4, p. 23 aparece una maga, en el cuadernillo 6, p. 19 aparece un hombre limpiando con un plumero y un niño limpiando un plato (C 6, p. 37).



**Ilustración 10a:** Imágenes alusivas a la equidad en el género en infantil y 1º de Primaria, Edit. Santillana **Fuente:** Lectoescritura 6 y 3, Versión pauta, santillana 2003, pp. 37, 43

Proyecto Ancla Lengua 1º Ciclo de Educación Primaria de la Editorial Bruño, 2004 ( 1º y 2º)

El Proyecto Ancla está dirigido al primer ciclo de Educación Primaria y tiene los siguientes materiales para cada ciclo:

- Libro de lecturas
- Libro de alumno para cada área
- Un cuaderno de trabajo para el área de Conocimiento del Medio
- Tres cuadernos de trabajo para el área de Lenguaje y tres para Matemática
- Materiales curriculares y recursos de apoyo para los docentes.

El libro de Lecturas para el 1º ciclo está compuesto de 12 cuentos tradicionales como Pulgarcito, La Bella Durmiente y Caperucita Roja entre otros, que articulará el trabajo en todas las áreas de conocimiento, ya que los personajes de los cuentos enmarcan la presentación de los contenidos de cada una de las unidades en todas las áreas. En el área de Lengua, cada unidad comienza con la lectura del cuento correspondiente, que en 1º de Primaria será realizada por el docente en voz alta y en 2º ya se realizará de manera individual. Cada cuento tiene tres páginas de comprensión, expresión y lectura de otros textos de la tradición popular.

Editorial	Curso	Cuadernillos	Páginas	Unidades didácticas	Actividades de aprendizaje	Actividades Evaluación
Bruño 2004	1º ciclo (1º y 2º)	Libro de lectura	187	12	407	34

**Cuadro 12:** Características de los libros analizados, Bruño, 2004

### *Unidades didácticas*

El libro del alumno está compuesto de 12 unidades. Al comienzo de cada unidad hay una lámina inicial relacionada con los personajes del cuento. En ella se hace una observación guiada de la ilustración, se hacen preguntas de detección de conocimientos previos y se anticipan los contenidos básicos que se van a desarrollar a lo largo de la misma.

Luego se trabaja un grupo de letras que parten de una oración escrita en mayúscula y minúscula y que es leída por los alumnos y alumnas con ayuda del docente a través de preguntas, también se invita a la lectura silenciosa de las mismas y, en algunas ocasiones, a poner en común las estrategias de lectura utilizadas. A partir de la oración se trabajan las palabras, las sílabas y las letras en cuestión y luego tiene algunas actividades para volver a formar palabras y copiar oraciones.

Después vienen actividades específicas de conocimiento de la lengua, donde a partir de oraciones o de pequeños textos, se presentan contenidos como diminutivos, singular, plural, masculino, femenino, etc.

A continuación, aparece un apartado para trabajar la expresión oral que se llama “Me comunico” y que presenta textos populares para decir oralmente o memorizar, realizar juegos, escribir textos como felicitaciones, menús, carteles. Estos textos están orientados a la expresión oral pero también a la aplicación de conceptos de conocimiento de la lengua.

		LECTOESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	
PRIMER TRIMESTRE	0	¡Bienvenidos! Página 8	Vocales. Semivocal y.		
	1	Aprende las letras Página 18	Palabras que contienen las letras l, m, p, t, n, s.	Diminutivo: terminaciones en -ito, -ita. Páginas 32-33	Memorización y canto de «Al coro chirimbolo». Gestos con las manos. Escritura de datos personales. Página 34
	2	Nos quedamos en casa Página 36	Palabras que contienen las letras c, d, q, b, f, c, z.	Concordancia de género entre determinante, artículo y nombre.	Memorización y canto de «5 lobitos». Juego del <b>veo, veo</b> . Escritura de datos personales. Página 52
	3	¡Corre y diviértete! Página 54	Palabras que contienen las letras r, h, ñ, v. El sonido ch.	Número. Concordancia de género y número entre determinante artículo y nombre.	Canto y baile de la canción «El patio de mi casa». Juego de <b>El bigote</b> . Descripción de la propia casa. Página 70
	4	Regalos por Navidad Página 72	Palabras que contienen las letras g, ll, j. Semiconsonante y. Palabras con g, gu, gü.	Repaso: diminutivo; género, número y concordancia.	Canto del villancico «Campana sobre campana». Juego de <b>El garabato</b> . Escritura de una felicitación. Página 88
SEGUNDO TRIMESTRE	5	Mi plato preferido Página 90	Palabras que contienen las letras k, w, x. Comprensión lectora. Palabras que continen los grupos <i>bl, br, pl, pr</i> .	Repaso: aumentativos y sílabas. Páginas 86-87	Memorización de «Érase una viejecita». Juego de <b>De La Habana ha venido un barco</b> . Escritura de un menú. Página 102
	6	En clase y con traje Página 104	Palabras que contienen los grupos <i>gl, gr, cl, cr, dr, tr</i> . Comprensión lectora. Repaso.	Nombre común y nombre propio. Páginas 114-115	Canto y juego con la canción «Antón pirulero». Juego de encontrar diferencias. Descripción de la propia ropa. Página 120
	7	Un pueblo animado Página 118	Palabras que contienen los grupos <i>fl, fr, bl, br, pl, pr</i> . Comprensión lectora. Abecedario.	El adjetivo. Páginas 126-127	Lectura y aprendizaje de «Una, dos y tres. Invención de una historia con objetos. Escritura de títulos de programas de TV. Página 128
	8	¡Qué gran trabajo! Página 130	Palabras que contienen los grupos <i>gl, gr, cl, cr, dr, tr</i> . Comprensión lectora. Páginas 132-133	Aumentativo, nombre común y nombre propio, adjetivo. Repaso. Páginas 136-137	Canto de «El cocherito, leré». Juego de <b>Cadenas de palabras</b> . Descripción de medios de transporte. Página 138
	9	Como en un cuento Página 140	Palabras que contienen los grupos <i>ca, co, cu, que, qui</i> . Sinónimos. Grupos <i>que, qui, -c-</i> . Páginas 142-143	Aumentativo, nombre común y nombre propio, adjetivo. Sinónimos. Repaso. Páginas 148-149	Lectura y aprendizaje de «Tengo, tengo, tengo». Invención y representación de una historia. Descripción de la mascota favorita. Página 150
TERCER TRIMESTRE	10	Las princesa cumple años Página 152	Palabras con <i>ga, go, gu, gue, qui</i> y <i>-z</i> . Concordancia. Grupos <i>-mp-</i> y <i>-mb-</i> . Abecedario. Páginas 154-155	Antónimos. Páginas 160-161	Juego de las adivinanzas. Juego de <b>La letra prohibida</b> . Invención de carteles de protección de la naturaleza. Página 162
	11	Caperuza color cereza Página 164	Palabras con <i>za, ce, ci, zo, zu</i> . El punto. Signos de interrogación y exclamación. Lectura comprensiva. Abecedario. Páginas 166-171	Oraciones interrogativas y exclamativas. Páginas 172-173	Canto de «Que llueva, que llueva». Juego de <b>La oración más larga</b> . Oraciones interrogativas y exclamativas. Página 174
	12	Llegó el verano Página 176	Palabras que contienen los grupos <i>-nst-, gñe, güi, const, trans</i> . Mayúscula. Lectura comprensiva. Abecedario. Páginas 178-181	Repaso de sinónimos y antónimos. Oraciones interrogativas y exclamativas. Página 184	Adivinanzas. Capacidad memorística. Descripción de las vacaciones. Página 186
		<b>Club del buen lector</b> Página 188			

Ilustración 11: Organización de las unidades didácticas y contenidos 1º de Primaria.

Fuente: Lengua 1, proyecto Ancla, edit. Bruño, 2004, pp.12-13

Finalmente, cada unidad termina con una actividad de evaluación, orientada a verificar si se han aprendido algunos conceptos trabajados a lo largo de la unidad.

Es de destacar que en cada unidad, en las actividades de conocimiento de la lengua, siempre se presenta una actividad que tiene el propósito de introducir la educación en valores, como dicen los autores, cuyos contenidos son: mejorar las posturas, mejorar la posición de los dedos para escribir, cuidar la biblioteca, ser amable en la comunicación con los demás, prestar atención al profesor, presentar los trabajos limpios y ordenados, mejorar la lectura.

El análisis se ha realizado elaborando tres matrices, una para cada una de las tres grandes partes en las que se divide cada unidad: aprendizaje de las letras, conocimiento de la lengua, expresión oral y evaluación. También se han ido analizando los contenidos: palabras, frases, imágenes y actividades de educación en valores a lo largo de cada unidad, así como la utilización del lenguaje, el tratamiento de la diversidad y los roles de género. Estas matrices de análisis se encuentran en el anexo II.

En la matriz donde se analiza el aprendizaje de las letras, se ha clasificado cada actividad en función de la habilidad que desarrolla: discriminación visual, discriminación auditiva, grafomotricidad, lectura, escritura, lectura y escritura y expresión oral.

### *Actividades de Aprendizaje y Evaluación*

Hasta aquí he descrito las características generales de las unidades didácticas y contenidos de este libro que comprende dos cursos: 1º y 2º de Primaria. A partir de aquí, sólo voy a analizar las 6 primeras unidades que corresponden a 1º de Primaria. Aparecen 320 actividades a lo largo de estas 6 unidades. La secuencia es: primero las vocales y las consonantes que parecen más fáciles como l, m p, t, n, s, y a continuación, los grupos consonánticos y las irregularidades de la lengua (que, qui, gue, gui, -z, mp, mb, ce ci, y -nst-) que al parecer son más difíciles. Además, aparecen 41 actividades orientadas al

conocimiento de la lengua y a la expresión oral, articuladas a través de textos de la tradición oral como poesías, adivinanzas, canciones y otros, pero los textos están utilizados como pretexto para ir presentando los contenidos del conocimiento de la lengua.

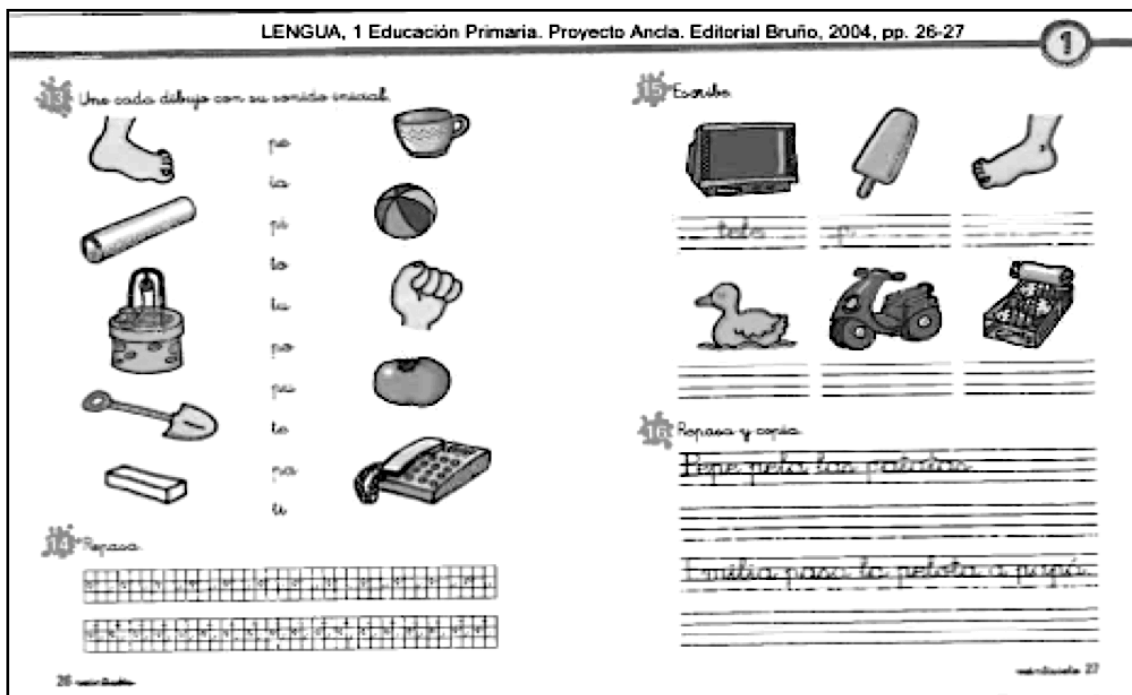
Editoriales	TOTAL	D.V.	D.A.	G.	L.	E.	L. y E.	E. O.	C. L.
Bruño (6 unidades didácticas)	Actividades. 320	67 (21%)	39 (12%)	82 (26%)	47 (15%)	35 (11%)	3 (1%)	6 (2%)	41(13%)
	Evaluación 18	2 (11%)	5 (28%)		2 (11%)	5 (28%)			4 (22%)

**Cuadro 13:** Tipos de actividades en los libros de texto de 1º de Primaria Bruño, 2004

Como se puede apreciar, estas actividades<sup>3</sup>, que más que actividades son ejercicios por el carácter mecánico y repetitivo que tienen, ponen mucho énfasis en las habilidades de grafomotricidad (26%), discriminación visual (21%), lectura de letras, sílabas y palabras (15%), seguidas de las de conocimiento de la lengua (13%), y de discriminación auditiva (12%), 1% de lectura y escritura y 2% de expresión oral. De lo que se desprende que se entiende la lectura y escritura como la adquisición progresiva y gradual de estas habilidades de forma secuencial y acumulativa: primero, vocales, consonantes sencillas, más complejas y grupos consonánticos (letras), sílabas directas e inversas, después las palabras y, por último, los textos cortos como adivinanzas y poesías básicamente. Esta editorial hace un intento de situar la decodificación a partir de oraciones y palabras elaboradas para tal fin y que están relacionadas con los cuentos que inician cada unidad, actividad que tiene más sentido que empezar con palabras descontextualizadas.

<sup>3</sup> DV: discriminación visual, DA: discriminación auditiva, G: grafomotricidad, L: lectura, E: escritura, L y E: lectura y escritura, E. O: expresión oral, C. L.: conocimiento de la lengua

Por los porcentajes de actividades de lectura (15%) que la entienden como lectura de letras, sílabas, palabras y oraciones y escritura como copia y reproducción de modelos (11%), podemos deducir que primero se aprende a leer y luego a escribir. Por la secuenciación de actividades, colocando en las últimas unidades las de lectura y escritura un poco más autónomas se puede llegar a la conclusión de que para poder comprender las palabras y frases es necesario antes, saber decodificar y para poder escribir hay que dominar el código alfabético.



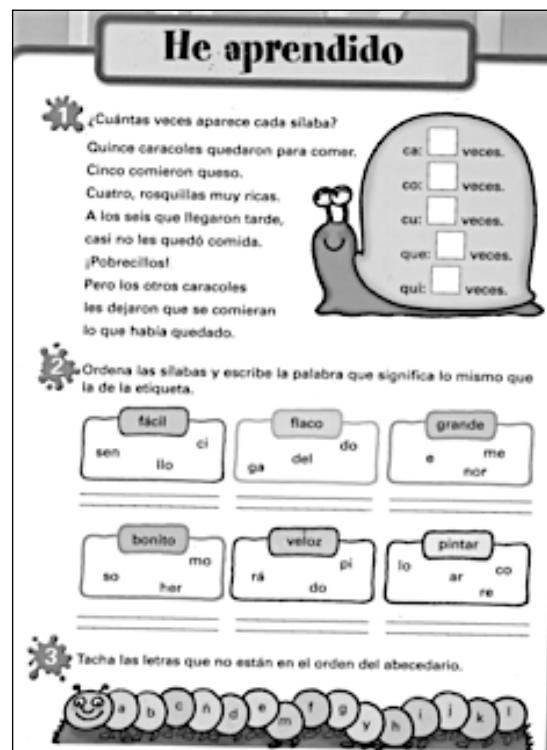
**Ilustración 12:** Tipos de actividades 1º de Primaria.  
**Fuente:** lengua 1, Proyecto Ancla, Edit. Bruño 2004, pp. 26-27

Merece la pena destacar en este material que, por lo menos, pretende detectar los conocimientos previos de los alumnos y alumnas al comienzo de cada unidad y que introduce algunas estrategias interesantes de lectura como es la interrogación de láminas y oraciones, lectura silenciosa y puesta en común de estrategias de lectura. Asimismo, para trabajar cada letra, parten de oraciones que los niños y niñas intentan leer con

ayuda del docente, dentro de esas oraciones presentan palabras y finalmente las letras, para volver de nuevo a las palabras y oraciones. Esto por lo menos, aunque esté descontextualizado, tiene más sentido que empezar sólo con letras o palabras.

Aparecen 34 tipos diferentes de actividades orientadas al conocimiento de la lengua y a la expresión oral, están articuladas a través de textos de la tradición oral como poesías, adivinanzas, canciones y otros, pero los textos están utilizados como pretexto para ir presentando los contenidos del conocimiento de la lengua que, se supone, son más sencillos para 1º (singular, plural, masculino, femenino, aumentativos, diminutivos) y los más complejos para 2º (nombres propios y comunes, adjetivos, descripciones, sinónimos, antónimos, oraciones interrogativas y exclamativas). Es de destacar que, entre estas actividades, se le pide a los alumnos y alumnas que escriban felicitaciones, menús, cuentos, carteles pero no se trabajan antes este tipo de textos, por lo tanto, no se proporcionan a los alumnos y alumnas herramientas suficientes ni se promueven actividades que les ayuden a escribirlos.

Aparecen 18 actividades de evaluación, de las cuales la mayoría (28%) son de discriminación auditiva, 11% de discriminación visual, 11% de lectura, 28% de escritura de letras, sílabas, palabras y oraciones, seguidas de las actividades de conocimiento de la lengua (22%).

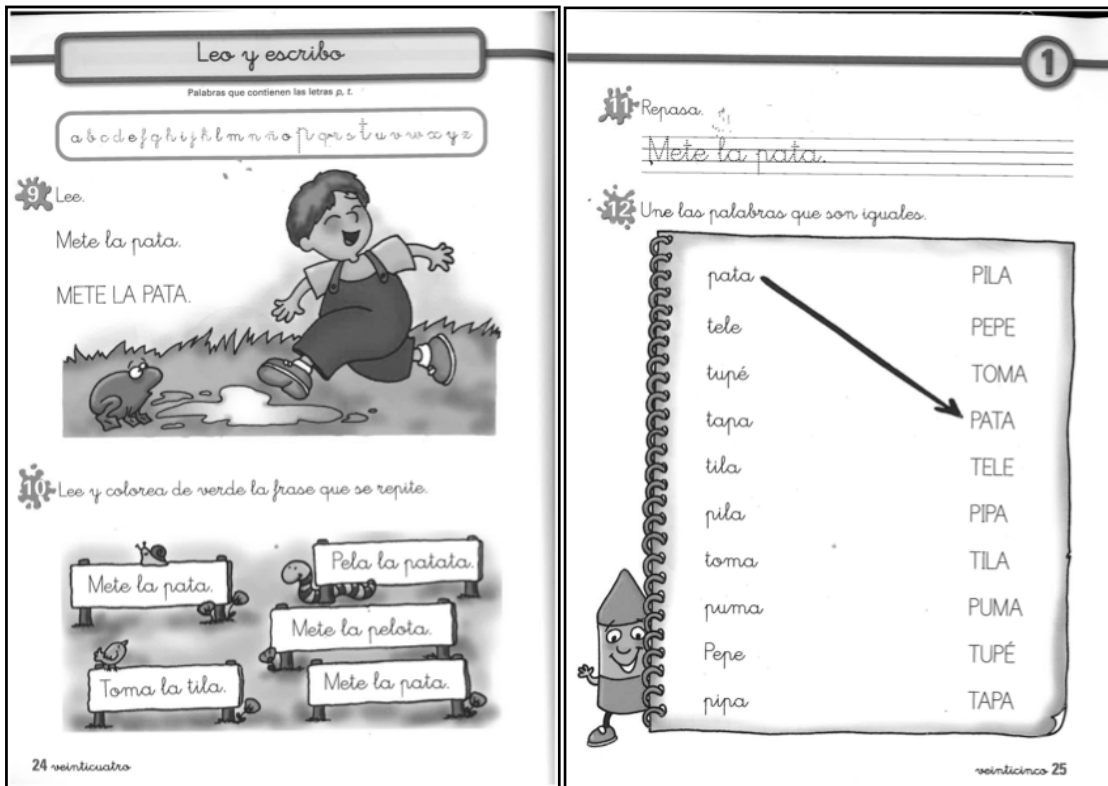


**Ilustración 13:** Actividades de evaluación de 1º de Primaria

**Fuente:** Lengua 1, Proyecto Ancla, Bruño 2004, p. 151

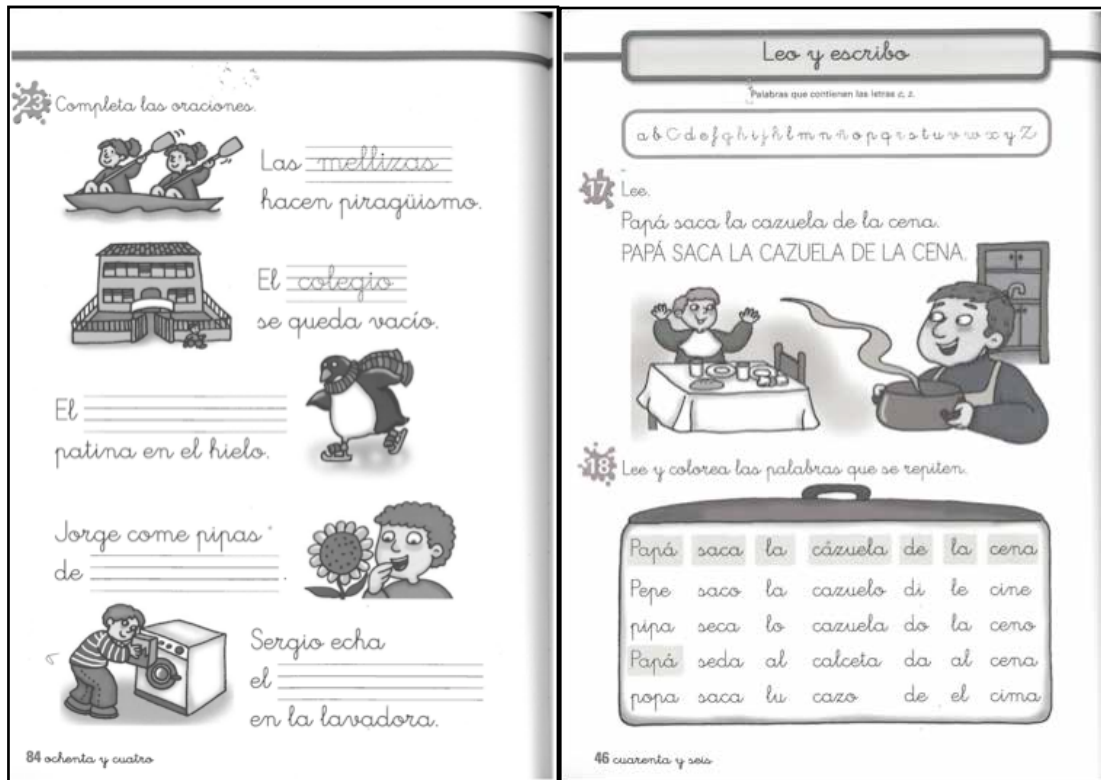
Contenidos

Con respecto a los contenidos, se inicia el aprendizaje de las letras a partir de oraciones construidas para tal fin como por ejemplo “La mamá lee un libro” “Mete la pata” “El cerdito limpia las ruedas del carro” que están relacionadas con el cuento y las láminas de inicio de la unidad y a partir de las cuales se trabaja un grupo de consonantes, no una sola. Se produce un intento de trabajar actitudes a través de consignas como: tacha la postura incorrecta del cuerpo sentado en la silla o de la mano para escribir, cuida tu biblioteca o tacha situaciones incorrectas relacionadas con las normas de cortesía. También hay algunos textos cuyo contenido es el cuidado de las mascotas.



**Ilustración 14:** Tipos de contenidos 1º de Primaria.  
**Fuente:** Lengua 1, Proyecto Ancla, Edit. Bruño 2004, pp. 24-25

Las imágenes son fundamentalmente dibujos con escasa presencia de la diversidad personal, social, cultural y lingüística, por el color del dibujo se podría colegir la presencia de un niño de otra cultura (p. 66). En algunos dibujos aparecen varones en papeles no estereotipados. Por ejemplo: “Papá saca la cazuela de la cena” (p. 46) “Sergio echa el detergente en la lavadora” (p. 84)



**Ilustración 14a:** Presencia de diversidad cultural y equidad de género 1º de Primaria.  
**Fuente:** Lengua 1, Proyecto Ancla, Edit. Bruño 2004, pp. 84-46

En la mayoría de las escuelas y en el marco del Decreto 227/2011 de 5 de julio en su artículo 19.1 dice que la vigencia mínima de los libros de texto será de cuatro años y como los libros anteriores analizados eran del 2003 y 2004, he decidido analizar un ejemplar de Santillana del 2011, vigente en la actualidad, para ver si ha existido

algún cambio de planteamiento en el enfoque de la lectura y escritura. Como muestra para realizar este contraste he analizado 10 unidades didácticas correspondientes al 1º y 2º trimestre.

Entre 3, Editorial Santillana, Proyecto Los caminos del saber, 1º de Primaria, 2011

Estos libros de Santillana para 1º de Primaria consiste en 3 tomos, uno para cada trimestre que desarrollan 15 unidades didácticas, donde están integradas las tres áreas de conocimiento: lengua, matemática y conocimiento del medio. Cada unidad didáctica tiene la siguiente estructura:

- Una lámina inicial, en la que se reproduce una situación cercana a la realidad del alumnado y presenta el tema sobre el que, supuestamente, va a girar dicha unidad. Se incluyen actividades para trabajar la expresión oral, para motivar y sacar los conocimientos previos de los estudiantes. También hay una audición musical. Termina con unas preguntas donde los niños y niñas tienen que identificar algunos elementos que han visto en la lámina.
- Audición y lectura de un cuento, los alumnos y alumnas tienen que responder algunas preguntas sobre el cuento.
- Las páginas centrales son de actividades de cada área de conocimiento: lengua, matemática y conocimiento del medio.
- Luego aparecen una o dos páginas de “mejoro mis competencias” y una o dos páginas de actividades de repaso.
- Finalmente, actividades de evaluación.

En el área de lengua, he analizado diez unidades didácticas (1º y 2 trimestre) como muestra para realizar el contraste con los libros de Santillana 2003, a través de una matriz donde se anotaban todas las actividades de aprendizaje y evaluación en cada unidad didáctica y su clasificación en función de los tipos de habilidades que desarrolla: discriminación visual, auditiva, grafomotricidad, leer, escribir, leer y escribir. Asimismo se han analizado las sesiones “Trabajo mis competencias” (En el anexo II se adjuntan las matrices de análisis) Así como las palabras, frases e imágenes que se utilizan para aprender a leer y a escribir.

Editorial	Curso	Páginas	Unidades didácticas	Actividades de Aprendizaje	Actividades de Evaluación
Santillana “Entre 3” 2011	1º primaria (1º y 2º trim.)	211	10	311	51

**Cuadro 14:** Características de los libros analizados “Entre 3” Proyecto Los caminos del saber, Santillana, 2011

### *Unidades didácticas*

En el área de Lengua, cada unidad comienza con la lectura del cuento correspondiente, que en el 1º trimestre es realizada por el docente en voz alta y en el 2º trimestre ya la realiza cada alumno o alumna de manera individual. Cada cuento tiene a continuación entre 3 y 4 preguntas de comprensión literal de lo que se dice en el cuento, aunque ya en el segundo trimestre algunas de estas preguntas invitan a inventar respuestas a partir del cuento.

Después tiene cuatro secciones bien diferenciadas: Lectoescritura, donde se van presentando letras, sílabas, palabras, oraciones y pequeños textos; Iniciación gramatical (masculino-femenino, singular-plural, los indefinidos, sustantivos, adjetivos,

concordancia adjetivos, sílabas y palabras, verbos y partes de la oración) Ortografía (palabras con r, con ga,go, gu gue gui, el uso de mayúsculas, palabras con mp y mb) y finalmente, Composición (escritura de oraciones, descripción, escritura de cartel, narración en secuencia, escritura de menú, narración de acciones, descripción de escenas, escritura de instrucciones, descripción de un personaje y escritura de postal)

En medio de cada unidad didáctica y al final aparece una sesión de “trabajo mis competencias” donde se trata de actividades de colorear, tachar, marcar, observar y explicar dibujos relacionados con cuidado de la salud, el respeto de las normas, leer y comprender un cómic, poema, etc.

Finalmente, termina la unidad con una sesión de repaso de los contenidos aprendidos.

Mención especial merece la sección “Mejoro mis competencias” donde se definen estas como: “es competente en un campo determinado (comunicación, convivencia, ciencias, matemáticas) aquel que, en contextos reales, es capaz de resolver problemas o explicar situaciones mediante la aplicación integrada de los diferentes conocimientos que ha ido adquiriendo” (Guía del docente, “Entre3” Santillana, p. 32)

**Contenidos del proyecto** PRIMER CURSO  
 área de Lengua castellana y Literatura

UNIDADES	LECTOESCRITURA	INICIACIÓN GRAMATICAL	ORTOGRAFÍA	COMPOSICIÓN
1	Las vocales. La letra y sonido vocálico			
2	Las letras g, m y l	Masculino y femenino. <b>el, la</b>		Escritura de oraciones que incluyen pictogramas
3	Las letras s, t y d	Singular y plural. <b>el, los, las</b>		Escritura de oraciones. ¿De quién es?
4	Las letras n y f Las grafías r (sonido fuerte) y rr	Los indefinidos: <b>un, una, unos, unas</b>		Escritura de oraciones. ¿Dónde están?
5	La letra h Los grafías c/que y g/que	Sustantivos comunes		Escritura de oraciones. ¿Qué es?
6	La grafía r (sonido suave) Las letras b y v Las grafías a/ie	El adjetivo calificativo		Descripción de una indumentaria
7	Los grafías j/g Las letras ll, ll, y consonántica) y dh	Concordancia del adjetivo		Escritura de un cartel
8	Las letras x, k, w La diéresis Los grupos consonánticos <b>pr y pl</b>	Sílabas y palabras		Narración en secuencia
9	Los grupos consonánticos <b>br, bl, er y d</b> Palabras con <b>ca, co, cu, que, qui</b>	Palabras y oraciones		Narración en secuencia
10	Los grupos consonánticos <b>gr, gl, tr, ll, tr y dr</b> Palabras con <b>za, zo, zu, ce, ci</b>	El verbo en presente		Escritura de un menú
11		El verbo: pasado, presente y futuro	Palabras con r (sonido fuerte y suave)	Narración de acciones
12		El verbo: singular y plural	Palabras con <b>ga, go, gu, gue, gui</b> La diéresis	Descripción de una escena
13		Partes de la oración: el sujeto	El uso de las mayúsculas	Escritura de instrucciones
14		Partes de la oración: el predicado verbal	Palabras con <b>mb</b>	Descripción de un personaje
15		Partes de la oración: el predicado nominal	Palabras con <b>mp</b>	Escritura de una postal

**Ilustración 15:** Organización de las unidades didácticas y contenidos 1º de Primaria, “Entre 3” Proyecto Los caminos del saber. Edit. Santillana, 2011

En la Guía se dice también que las competencias contienen tres elementos: contexto de la vida cotidiana, problema o situación y respuesta justificada.

### *Actividades de Aprendizaje*

He revisado un total de 311 actividades de aprendizaje (1º y 2º trimestre) que son microtarefas o pequeños pasos progresivos y graduales a lo largo de las diez unidades didácticas analizadas para aprender primero, igual que en los demás libros analizados las vocales y luego las consonantes, desde la p, m, l, hasta los grupos consonánticos (gr/gl, tr/dr...). En las últimas unidades ya aparecen tareas más autónomas, o sea, leer y escribir palabras y pequeñas frases. Para aprender cada letra se presentan palabras que tiene poca relación con el cuento que ha escuchado o leído al comienzo de cada unidad. Las actividades de evaluación son 51, de las cuales la mayoría repiten actividades que ya se han hecho para aprender cada letra, y otras solicitan la escritura de algunas palabras y frases.

Editorial	TOTAL	D.V. – D.A	G.	L.	E.	L. Y E.	C. L.
<b>Santillana 2011</b>	Actividades 311	65 (21%)	20 (6%)	86 (28%)	98 (32%)	29 (9%)	13 (4%)
	Evaluación 51			4 (8%)	33 (65%)	9 (18%)	5 (8%)

**Cuadro 15:** Tipos de actividades en los libros de texto de 1º de Primaria “Entre 3”, Santillana, 2011

Estas 311 actividades de aprendizaje, se pueden agrupar en cuatro grandes grupos<sup>4</sup>: de discriminación visual, de discriminación auditiva, grafomotricidad, lectura, escritura y lectura y escritura. De éstas, 65 actividades son de discriminación visual y auditiva (21%); 20 de grafomotricidad (6%); 86 de lectura (28%); 98 de escritura (32%); 29 de lectura y escritura (9%) y 13 de conocimiento de la lengua (4%).

<sup>4</sup> DV: discriminación visual, DA: discriminación auditiva, G: grafomotricidad, L: lectura, E: escritura, L y E: lectura y escritura, E. O: expresión oral, C. L.: conocimiento de la lengua

Entre las actividades que más se repiten en todas las letras están las de discriminación visual, auditiva y grafomotricidad, tales como: rodear letras, sílabas, palabras u oraciones, repasar y copiar letras, sílabas, palabras u oraciones.

Las de lectura que más se repiten son: leer letras, sílabas, palabras u oraciones. Las tareas de escritura que más se repiten son copiar letras, sílabas, palabras y oraciones. Las tareas de lectura y escritura se refieren a leer, marcar y copiar oraciones y leer, marcar la respuesta correcta y completar dibujos.


Las actividades de conocimiento de la lengua están orientadas al aprendizaje de los conceptos de masculino-femenino, singular-plural, nombres, adjetivos, palabras, etc.

**La letra y**

y Y yu yo ye ya yi


de sa **yu** no

desayuno El desayuno del erizo.




rayo yate yogur hojo bayeta

Un joyero lleno de joyas.




Es una mañana de mayo.  
Yolanda ya ha desayunado.  
Ahora está leyendo un cuento.



1 Lee y completa el dibujo.

El payaso Yuma lleva un jersey amarillo y un pantalón de rayas. Yuma tiene un yoyó. ¡Vaya suerte!




**Escribimos**

1 Escribe donde corresponda.

tarta de yema salchichón yogur

salchichas lechuga leche



2 Observa y completa.

charlatanes nerviosa dormilonas pequeño

Una yegua \_\_\_\_\_

Un mapache \_\_\_\_\_

Unos papagayos \_\_\_\_\_

Unas lechuzas \_\_\_\_\_

66 sesenta y seis

**Ilustración 16:** Tipos de actividades 1º de Primaria.

**Fuente:** Entre 3, 2º trimestre. Proyecto los caminos del saber, Santillana 2011, pp. 64-66

De las 51 actividades de evaluación 33 son de escritura (65%); 4 de lectura (8%); 9 de lectura y escritura (18%); 5 de conocimiento de la lengua (8%).

Estas actividades de evaluación ponen el énfasis en la escritura y van evolucionando desde completar palabras, escribir oraciones asociando con dibujo, ordenar palabras y escribir oraciones hasta escribir palabras y oraciones de forma más autónoma.

Las actividades de la sección “mejoro mis competencias” se refieren a leer, tachar, colorear, rodear, marcar, etc. situaciones relacionadas con: ordenar un aula, posturas, correctas, comprender un cómic, secuencia para hacer una macedonia, poemas, villancicos, tareas de la casa, etc. Un batiburillo de actividades que luego no se recogen en la evaluación, por lo tanto no se valoran.


También hay que destacar que al comienzo de cada unidad hay actividades de escuchar música, expresión oral y comprensión oral de una lámina, con lo cual, si realmente esto se hace en clase, se estaría trabajando de alguna manera escuchar y hablar.

unidad 7


Lee un texto informativo

Los oasis

En el desierto apenas llueve. Sin agua, la vida es muy dura. No se puede cultivar la tierra y tampoco es fácil cuidar animales.



Pero hasta en los desiertos más secos hay pequeñas zonas con agua y vegetación. Son los oasis. Allí hay palmeras, olivos... ¡Son auténticos paraísos!



1 ¿Qué es un desierto? Marca.

Un lugar donde apenas hay agua.

Un lugar donde llueve mucho.

2 ¿Por qué es difícil vivir en el desierto? Explica.

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_


setenta y tres 73

Repaso lo aprendido

1 ¿En qué habitación están? Completa.

 La nevera está \_\_\_\_\_

 El lavabo \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_

2 Escribe dos elementos de la calle que estén en la acera.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 Une y escribe.

 Unos piratas valiente.

Una marinera cobardes.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Ilustración 17:** Tipos de actividades: Mejoro mis competencias y evaluación 1º de Primaria.  
**Fuente:** “Entre 3”, 2º trimestre. Proyecto los caminos del saber, Santillana 2011, pp. 73-38

De este análisis se puede deducir que esta editorial considera que para aprender a leer y escribir primero hay que realizar este tipo de tareas de discriminación visual, auditiva (21%) y copia de modelos (32%) y después vendrá la lectura de letras, sílabas y palabras que poco a poco se convertirá en lectura comprensiva (28%); lectura y escritura (9%). Existe una preocupación ya desde este curso de 1º por los conceptos gramaticales (conocimiento de la lengua 4%). Esto se confirma cuando miramos las tareas de evaluación donde el 65% de las tareas son de escritura (reproducción y copia de modelos) y sólo el 18% de lectura y escritura.

### *Contenidos*

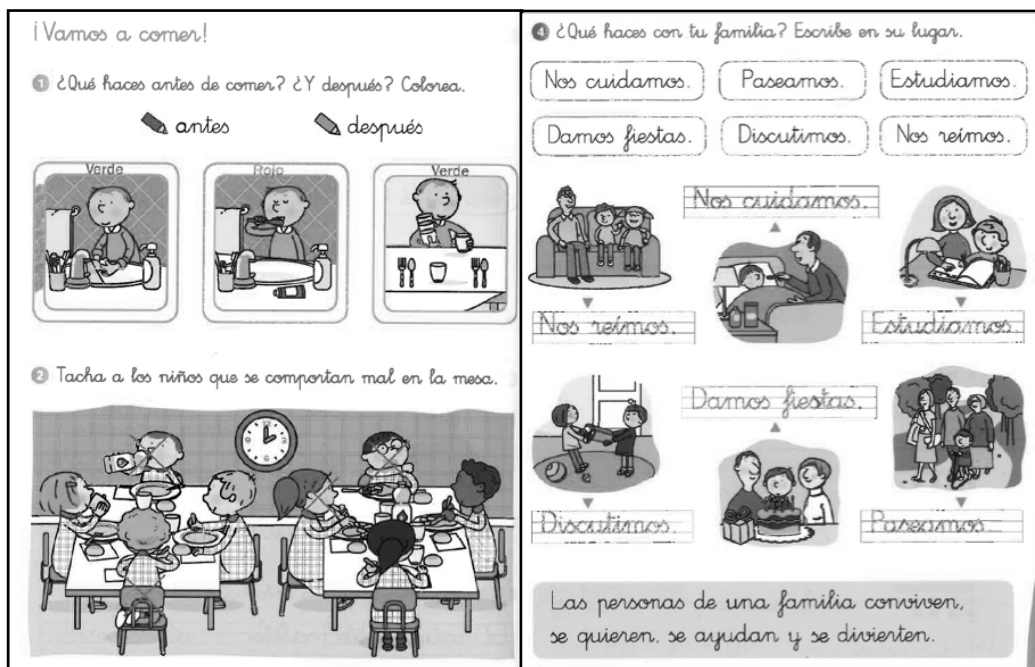
Con respecto a los contenidos, en las unidades didácticas se presentan cuatro tipos de contenidos: lectoescritura, iniciación gramatical, ortografía y composición. En todos las unidades analizadas predominan las palabras de objetos supuestamente conocidos por todos los niños y niñas para introducir las letras: avión, oso, elefante, indio, uvas, pie, sapo, etc. Y frases como: “Meme ama a mamá” “El sapo pasea al sol” “Luis puso sal a la sopa”. Cómo hemos visto en el análisis de las tareas, lo que se aprende son conceptos: discriminar una letra o sílaba visual y auditivamente y aprender a escribirla con un modelo, no se trabajan procedimientos de interrogación, anticipación, comparación, búsqueda. Todos los cuentos que inician las unidades didácticas son cuentos adaptados, donde no aparece el nombre del autor. Aparecen otros tipos de texto en la sección “mejoro mis competencias”: poemas, adivinanzas, trabalenguas, carteles pero no con una función comunicativa sino como pretexto para trabajar conceptos de la lengua, cuando aparece algún texto informativo, parece que son adaptaciones de textos reales porque no citan las fuentes, ni las fotos que los acompañan tienen pie de página. No hay indicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus particularidades lingüísticas y textuales. No se presenta una mínima secuencia didáctica que guíe el trabajo de escritura del estudiante, sino que simplemente, se le pide que haga un texto.

Parece que lo importante es el conocimiento teórico sobre el tipo de texto y no el desarrollo de las capacidades implicadas en su producción.

Los contenidos son conceptuales, hacen énfasis en el estudio de la lengua “especialmente los relacionados con la lectura (descodificación, comprensión...) y con la escritura (caligrafía, ortografía, composición...)

Las imágenes son fundamentalmente dibujos con escasa presencia de la diversidad personal, social, cultural y lingüística, por el color del dibujo y la presencia de alguna fotografía aparecen niños de otras culturas (1º trimestre: pp. 7-26-142). En algunos dibujos aparecen varones en papeles no estereotipados. Por ejemplo un padre cuidando a su hijo que está en cama (1º trimestre, p. 163).

En la sección “Trabajo mis competencias” hay un amago de presentar algunos contenidos actitudinales pero entendidos éstos como conceptos que los alumnos y alumnas tendrán que aprender leyéndolos, por ejemplo: tacha a los niños que se sientan mal en la mesa (1º Trimestre “entre 3”, Santillana, 2011, p. 88).



**Ilustración 18:** Tipos de contenidos 1º de Primaria, “Entre 3” Proyecto Los caminos del saber. Fuente: Entre 3, 1º trimestre. Proyecto los caminos del saber, Santillana 2011, p. 88-163

*Evaluación*

Las actividades de evaluación después de cada trimestre se centran fundamentalmente en leer un cuento pequeño, rodear y completar un dibujo, contestando a preguntas de lectura comprensiva (literal), formar y escribir palabras con sílabas dadas, leer un menú, elegir dos platos y escribir, escribir una felicitación de navidad (pp.180-181). Llama la atención que se evalúan cosas que no se han trabajado como tipos de texto, por ejemplo el menú y la felicitación.



**Ilustración 19:** Tipos de actividades de evaluación 1º de Primaria, “Entre 3” Proyecto Los caminos del saber.

**Fuente:** Entre 3, 2º trimestre. Proyecto los caminos del saber, Santillana 2011, pp. 74-75

### 3.1.2. Libros de texto de 2º de Primaria

Lengua Castellana 2º de Primaria. Editorial Santillana. Proyecto “La Casa del Saber”, 2007

Este libro tiene 15 unidades, cada unidad comienza con actividades de interrogación de la imagen que da inicio a un cuento, después de éste se trabajan consignas de lectura comprensiva que están orientadas a responder literalmente sobre el contenido del mismo, en muchas de las unidades aparecen dramatizaciones y actividades de expresión oral que consisten en recitar trabalenguas, expresar deseos, hacer preguntas...utilizando los textos como pretextos para que los alumnos y alumnas se expresen oralmente. Después se hacen actividades de ortografía (el punto y la mayúscula, el sonido r fuerte, r suave, palabras con mayúsculas, los signos de interrogación...) y aparecen otro tipo de textos como los informativos o poéticos que no son textos reales sino elaborados para la ocasión y después de los cuales también se pretende que los niños y niñas respondan a preguntas de lectura comprensiva literales.

Los textos informativos se utilizan para trabajar vocabulario con conceptos como sinonimia, antonimia, polisemia, familias de palabras y los poéticos para aprender a hacer rimas a partir de modelos. Las actividades de composición que consisten en presentar pequeños textos para describir personas, noticias, felicitaciones, invitaciones, postales, etc. tienen el propósito de que el alumno o alumna responda a preguntas de comprensión y le presentan un modelo guiado para que hagan un texto similar y además se utilizan para trabajar conceptos gramaticales como el enunciado, la sílaba, el sustantivo, el adjetivo, los verbos, el sujeto, el predicado. Por último, aparece una sesión que se llama “Soy capaz de...” que pretende que se hagan una serie de cosas que no se han enseñado antes y que están desconectadas de todo lo que se ha visto en la unidad como por ejemplo: escribir un menú, hacer un horario, leer un mapa del tiempo, conocer el ordenador, diferenciar textos, transformar un cuento...Las matrices de análisis de cada una de las actividades analizadas se adjunta en Anexo II.

Editorial	Curso	Páginas	Unidades didácticas	Actividades de aprendizaje	Actividades de evaluación
Santillana 2007	2º Primaria	191	15	465	76

**Cuadro 16:** Características de los libros analizados Santillana, 2007

*Unidades didácticas*

Cada unidad didáctica tiene las siguientes secciones: lectura, expresión oral, ortografía, textos informativos o poéticos, vocabulario, composición, gramática y soy capaz de...secciones que, como hemos visto en otras editoriales, no tienen ninguna relación entre sí.

MAPA DE CONTENIDOS				VOCABULARIO	COMPOSICIÓN	GRAMÁTICA	SOY CAPAZ DE...
<b>LECTURA</b>	<b>EXPRESIÓN ORAL</b>	<b>ORTOGRAFÍA</b>	<b>LECTURA</b>	Sinonimia	Mi mundo: presentarse	El enunciado	Formar el abecedario
1 Sapo verde	6 Decir trabalenguas	El punto y la mayúscula	Texto informativo: Las mariposas		Mi mundo: describir personas	La sílaba	Hacer mis propias sopas de letras
2 El rey Midas	18 Expresar deseos	El sonido K	Texto poético: A la rima, rima	Antonimia	Mi mundo: describir lugares	El sustantivo (nombres de cosas)	Escribir un menú
3 El vampiro vegetariano	30 Hacer preguntas	El sonido Z	Texto informativo: ¿Sopa de qué?		Mi mundo: el relato personal	El sustantivo (nombres de personas y animales)	Hacer horarios
4 Las gafas verdes	42 Hablar por teléfono	El sonido G suave	Texto poético: Mi perrita Tula	Polisemia	Mi mundo: la noticia	El nombre propio	Preparar una fiesta de Navidad
5 TEATRO: El árbol de Navidad	54 Recitar una canción	El sonido R suave	Texto informativo: Año Nuevo en Japón				
REPASO DEL PRIMER TRIMESTRE							
6 El Sol y el Viento	68 Contar noticias	El sonido R fuerte	Texto poético: El gallo de la veleta		El mundo que me rodea: la rota	Los sustantivos masculinos	Leer un mapa del tiempo
7 Tres botones	80 Decir adivinanzas	Palabras con ja, jo, ju	Texto informativo: ¡Vaya casas!	Palabras derivadas	El mundo que me rodea: la felicitación	Los sustantivos femeninos	Conocer el ordenador
8 El mercader y los monos	92 Dar opiniones	Palabras con je, ge, ji, gi	Texto poético: Hora a hora		El mundo que me rodea: la invitación	Los sustantivos en singular	Jugar con las letras
9 El cocodrilo Drilo	104 Contar chistes	Palabras con mayúscula	Texto informativo: Dientes de cocodrilo	Familia de palabras	El mundo que me rodea: el cartel	Los sustantivos en plural	Dar información
10 TEATRO: La calabaza gigante	116 Dramatizar un texto	Los signos de interrogación	Texto poético: ¡Agua, San Marcos!		El mundo que me rodea: la postal	El adjetivo	Corregir palabras
REPASO DEL SEGUNDO TRIMESTRE							
11 León en la nieve	130 Contar una experiencia personal	Los signos de exclamación	Texto informativo: Un ser misterioso	Campo semántico	El mundo de los cuentos: el protagonista	El verbo en presente	Diferenciar textos
12 El rey que no quería bañarse	142 Convencer	La coma en las enumeraciones	Texto poético: El rey despañado		El mundo de los cuentos: el marco	El verbo en pasado	Transformar un cuento
13 El paquete	154 Pedir información	Palabras con br y bl	Texto informativo: Mensajes por el aire	Campo léxico	El mundo de los cuentos: los diálogos	El verbo en futuro	Hacer trabalenguas
14 El espantapájaros	166 Pedir favores	Palabras con mp y mb	Texto poético: Pajarito que canta		El mundo de los cuentos: las partes	El sujeto	Manejar el ordenador
15 TEATRO: Mañana	178 Explicar un proceso	Palabras terminadas en y	Texto informativo: Casas muy inteligentes	Palabras colectivas	El mundo de los cuentos: el final	El predicado	Ir a la biblioteca
REPASO DEL TERCER TRIMESTRE							

**Ilustración 20:** Organización de las unidades didácticas y contenidos Lengua Castellana 2º de Primaria. Fuente: Lengua Castellana 2º de Primaria. Editorial Santillana. Proyecto “La Casa del Saber”, 2007, pp. 4-5

*Actividades de Aprendizaje y Evaluación*

Las actividades de aprendizaje y evaluación tienen las siguientes características:

Editorial	TOTAL	Lectura	Expresión Oral	Vocab.	Gramática	Ortografía	Composición	Soy Capaz de ...
<b>Santillana 2007</b>	Actividades 465	202 (47%)	18 (4%)	13 (3%)	47 (10%)	91 (20%)	40 (9%)	54 (12%)
	Evaluación 76	2 (3%)	2 (3%)	6 (8%)	21 (28%)	20 (26%)	25 (33%)	

**Cuadro 17:** Tipos de actividades en los libros de texto de 2º de Primaria, Santillana 2007

Como podemos ver el 47% de actividades son de lectura y aunque al comienzo de cada unidad hay un intento de formular preguntas de anticipación y planteamiento de hipótesis sobre la lectura, después no tienen ninguna continuidad a lo largo de la misma y las actividades que se plantean después de la misma son de responder preguntas de manera literal. No indagan sobre los conocimientos previos, ni plantean ninguna sugerencia para trabajar alguna información que les pudiera ayudar a comprender las lecturas. En los textos que se presentan no se trabajan la situación de comunicación (quién es el emisor, a quién va dirigido, qué finalidad tiene). En la lectura principal aparecen 12 cuentos y 3 textos de teatro y después en la composición (9%) varios tipos de texto: descripción, noticia, nota, felicitación, cartel, etc. sin embargo el fin no es conocer la estructura y la finalidad de cada tipo de texto ni la utilización de los mismos en situaciones reales de comunicación sino que presentan un modelo y luego le piden al alumnado que hagan otro similar con el mismo modelo donde tienen que completar, rellenar, etc.

En las actividades de expresión oral (4%) también se plantean otros tipos de textos como adivinanzas, chistes, noticias, experiencias personales y se le pide al alumnado hablar, contar, decir.

Las actividades de escritura (9%) que se proponen consisten en responder preguntas, copiar, completar textos o producir otros como notas, felicitaciones, relatos y otros muy guiados, siguiendo un modelo.

En las actividades de Vocabulario (3%), Gramática (10%) y Ortografía (20%) se trabajan conceptos de la lengua. Finalmente hay un apartado “Soy capaz de” (12%) que se supone está orientado a trabajar las competencias pero lo que hacen es repetir las mismas características de las actividades de lectura y escritura planteadas a lo largo de la unidad: completar abecedario, escribir un menú, leer un horario, etc.

En resumen, las actividades están orientadas al aprendizaje de contenidos sobre la lengua como fin en sí misma y no como medio para desarrollar la competencia comunicativa: responder preguntas sobre el texto, unir y copiar frases, hablar con los compañeros y compañeras para practicar la expresión oral, fijarse y reproducir palabras con determinadas letras, copiar y completar palabras, dictados, separación de sílabas y palabras, completar rimas, hacer dibujos relacionados con un texto, etc. En ningún momento se plantea una secuencia para leer y comprender un determinado tipo de texto y ser capaz de escribirlo de manera autónoma.

La mayoría de las actividades son individuales, aunque algunas como las de lectura de imágenes y expresión oral son colectivas “Habla con tus compañeros” (Santillana 2007, Lengua Castellana 2º Primaria, p. 21) y en algunas ocasiones puntuales en pareja “Juega con tu compañero a hablar por teléfono” (Santillana 2007, Lengua Castellana 2º Primaria, p. 45) Todas las demás son consignas individuales, formuladas como órdenes.


En la organización de cada unidad están presentes las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir pero de manera separada, con diferentes tipos de texto.

### ¿Cómo es Fátima?

1. Lee lo que ha escrito Andrés sobre su amiga.

**Así es Fátima**

Mi amiga se llama Fátima. Fátima es alta y fuerte. Tiene el pelo muy corto y rizado. ¡Apenas necesita peinarse! Su piel es muy blanca y está llena de pecas. Lo que más me gusta de ella es lo cariñosa que es con todo el mundo.



2. Contesta.

- ¿Cómo es Fátima?  
Fátima es \_\_\_\_\_
- ¿Cómo tiene el pelo?  
\_\_\_\_\_
- ¿Cómo es su piel?  
\_\_\_\_\_

3. Escribe sobre alguien de tu familia.

Así es \_\_\_\_\_

Mi \_\_\_\_\_ se llama \_\_\_\_\_

Es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ Tiene el pelo \_\_\_\_\_

Lo que más me gusta de \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_

26 veintiséis

COMPOSICIÓN: Describir personas. GRAMÁTICA: La sílaba.

#### GRAMÁTICA

4. Lee con atención.

¡FÁ - TI - MAI ¡VEN!


Quando pronunciamos la palabra *Fátima* damos tres golpes de voz. Cada golpe de voz es una sílaba. La palabra *Fátima* tiene tres sílabas.

5. Pronuncia despacio estas palabras. Acompaña cada golpe de voz con una palmada.

A - BUE - LO   
 SO - BRI - NO   
 HER - MA - NO   
 PRI - MO


6. ¿Cómo son los niños? Ordena las sílabas y escribe palabras.

pe rro li jo   
 gor re de te   
 mus lo so cu



7. Completa el texto con las sílabas que faltan.

Mi mejor ami\_\_\_\_\_ se llama Rubén. Nos conoci\_\_\_\_\_ cuando teníamos \_\_\_\_\_co años. Desde enton\_\_\_\_\_ somos inse\_\_\_\_\_rables. ¡Me encanta \_\_\_\_\_tar con él!

Las palabras se dividen en sílabas. Cada palabra tiene una o más sílabas. 

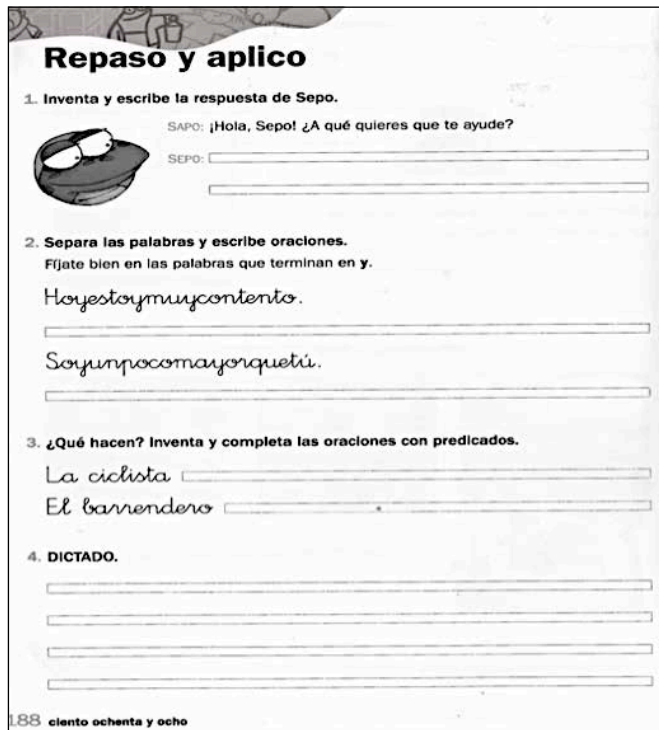
veintisiete 27

**Ilustración 21:** Tipos de actividades de aprendizaje Lengua Castellana 2º de Primaria.  
**Fuente:** Lengua Castellana 2º de Primaria. Editorial Santillana. Proyecto “La Casa del Saber”, 2007, pp. 26-27

### Evaluación

De las 76 actividades de evaluación, la mayoría consisten en repetir los conceptos que se han trabajado a la largo de la unidad, de las cuales el 28% son de gramática, el 26% ortografía, el 33% composición, el 8% de vocabulario, 3% de expresión y el 3% de lectura. Son actividades como por ejemplo: escribir nombres, escribir palabras con j, sustantivos femeninos y dictado (Santillana 2007, Lengua Castellana, 2º Primaria, p. 90). El repaso trimestral que se puede considerar la evaluación del trimestre tiene las mismas características: recuerda los cuentos que has leído, escribe los signos que faltan, escribe el nombre de objetos, sustantivos masculinos

y femeninos, plural, inventa nombres y escribe una felicitación. (Santillana 2007, Lengua Castellana 2º Primaria, pp. 128-129)



**Ilustración 22:** Tipos de actividades de evaluación Lengua Castellana 2º de Primaria.

**Fuente:** Lengua Castellana 2º de Primaria. Editorial Santillana. Proyecto “La Casa del Saber”, 2007, p. 188

No se evalúan las actividades del apartado “soy capaz de” que se supone están encaminadas al logro de las competencias. Por lo que se deduce que tienen poco valor en el aula, ya que se valora lo que se evalúa.

Esto implica que la evaluación se entiende como la medición de los resultados, no existe ningún tipo de actividades de evaluación inicial de los conocimientos previos que los niños y niñas tienen respecto a cada tema, ni evaluación de los procedimientos (éstos están

ausentes). Mucho menos, actividades de autoevaluación o coevaluación.

### Contenidos

Presentan variados tipos de texto: cuentos, textos informativos y poéticos pero no con una función comunicativa sino como pretexto para trabajar conceptos de la lengua, cuando aparecen textos informativos, parece que son adaptaciones de textos reales porque no citan las fuentes, ni las fotos que los acompañan tienen pie de foto.

Los contenidos son conceptuales, hacen énfasis en el estudio de la lengua. Hay un amago de presentar algunos contenidos actitudinales pero entendidos éstos como conceptos que los alumnos y alumnas tendrán que aprender sólo leyéndolos, por ejemplo: Recuerda: no grites, ni hables más fuerte que los demás (Santillana 2007, Lengua Castellana” 2º Primaria, p. 21). Recuerda: cuando hables con alguien, sé amable y di por favor, gracias, buenos días. ( Santillana 2007, Lengua Castellana” 2º Primaria, p. 45)

Con respecto al uso del lenguaje a lo largo del texto, generalmente las consignas están redactadas en forma de órdenes (copia, escribe, contesta) pero cuando da órdenes para trabajar con un compañero o compañera o con el grupo, se nombra sólo en masculino, incluyendo a las mujeres, es decir, se utiliza el masculino genérico. Por ejemplo: “Habla con tus compañeros” (Santillana 2007, Lengua Castellana” 2º Primaria, p. 95), “Dramatiza con tus compañeros la calabaza gigante” (Santillana 2007, Lengua Castellana” 2º Primaria, p. 119).

La selección de los saberes culturales que se transmiten en la escuela a través del currículo, y especialmente a través de los libros de texto, no es inocente ni neutral, sino que tiene un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de los grupos sociales que ostentan la hegemonía de nuestras sociedades. (Lomas, 2004, p. 17)

### *Imágenes*

Aparece un porcentaje muy alto de dibujos, parecidos a los dibujos animados, que no contribuyen a representar la realidad de manera fiel y algunas veces fotos de alimentos, objetos, lugares y animales. Sólo aparecen fotos de cinco niños y 1 niña, como un recurso más, sin pie de página ni conexión con ningún texto. Las fotos aportan una gran riqueza informativa y presentan la realidad tal cual es, por lo tanto la ausencia de las mismas también dice mucho del enfoque del libro. Las imágenes no caracterizan la diversidad personal, cultural y lingüística de nuestras escuelas porque sólo aparece

un dibujo de una niña colombiana al lado de un texto descriptivo como única manifestación de diversidad. No representan diferentes estratos de la población, diferentes ámbitos de la realidad social, económica, política, cultural, etc., diferentes culturas y religiones, diferencias personales y toda la variedad que nos caracteriza a los seres humanos.

En una ocasión aparecen dibujos de hombres en papeles no estereotipados por ejemplo yendo a la compra y cocinando (Santillana 2007, Lengua Castellana” 2º Primaria, p. 152) o una mujer cartera (Santillana 2007, Lengua Castellana” 2º Primaria, p. 51). De todas maneras, esto es excepcional porque existe una ausencia total de textos e imágenes que inviten a la reflexión sobre el reparto de tareas, los papeles no estereotipados o a la valoración de las aportaciones de las mujeres en el mundo de la ciencia y la cultura.


**Repaso y aplico**

1. Completa.  
No olvides escribir las comas.

Los colores del panchis son el verde, el \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Los días de clase son el lunes, el \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Observa y escribe todo lo que hizo Elías ayer.



Ayer, Elías \_\_\_\_\_ . Después \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ . Por último \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. DICTADO.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

152 ciento cincuenta y dos

**Ilustración 23:** Tipos Diversidad y equidad de género  
**Fuente:**Lengua Castellana 2º de Primaria. Edit. Santillana. Proyecto “La Casa del Saber”, 2007, p. 152

Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, Proyecto Duendes 2004

*Unidades didácticas*

Este libro tiene 15 unidades, que se estructuran en torno a tres ejes: me descubro, descubro a los demás y descubro lo que me rodea. Cada eje tiene 5 unidades que están atravesadas, fundamentalmente, por la educación en valores, pero también hay muchos contenidos de educación para la salud y equidad de género.

Cada unidad comienza con una lectura, relacionada con la vida cotidiana de los niños y niñas de esta edad: los amigos y amigas, el deporte, los miedos, etc. Pero también tiene un componente mágico porque aparecen duendes y personajes de fantasía. Este texto inicial va acompañado de una serie de actividades de lectura comprensiva como responder preguntas, completar oraciones, ordenar secuencias que están orientadas a la comprensión del cuento en sentido literal.

Después hay una sección que se llama “Baúl de las palabras” donde se trabajan conocimientos de la lengua: mayúsculas, adjetivos, sustantivos, interrogación, exclamación, sinónimos, antónimos. Posteriormente, aparece una sesión llamada “Taller de poesía” que pretende que los alumnos y alumnas a lo largo del curso aprendan a escribir poesía a través de diversas técnicas como elección de palabras, observación de dibujos, invención de versos...también aparecen pequeños textos para leer y escribir, tales como entrevistas, adivinanzas, cómics, notas, cartas, descripciones, cuentos, textos científicos y otros.

Otra sección es “La emoción de leer”, donde aparecen pequeñas lecturas de la vida cotidiana y en algunos se presenta el reparto de tareas domésticas, la autoestima, el respeto a las diferencias, la discapacidad, la higiene y al final de estas lecturas se invita a los alumnos y alumnas a hacer actividades abiertas como inventar un final, hacer dibujos a partir de lo que sugieren las lecturas, etc.

La última sección de cada unidad se llama “sentimientos” y está orientada al desarrollo personal y emocional porque invita a la reflexión sobre los sentimientos propios y los ajenos, tales como autoestima, estados de ánimo, gustos y preferencias, autonomía, toma de decisiones, escuchar y respetar a los demás, aprender a solucionar conflictos. Las consignas tienen como propósito la reflexión y plantean cuestiones para que los niños y niñas piensen soluciones.

Í N D I C E D E			
L E N G U A			
	Expresión oral y escrita. Vocabulario	Ortografía y gramática	Sistemas de comunicación no verbal
<b>1</b> ME MUEVO DE MIL MANERAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento</li> <li>• Poesía</li> <li>• Narración</li> <li>• Descripción de personas</li> <li>• El cuerpo</li> <li>• Acciones</li> <li>• Antónimos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayúscula al principio del texto y después de punto</li> <li>• La oración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Fotografías</li> </ul>
<b>2</b> ¿CÓMO ME SIENTO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento</li> <li>• Poesía</li> <li>• Narración</li> <li>• Descripción y expresión de emociones</li> <li>• Entonación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinónimos</li> <li>• Los sentimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interrogación y la exclamación</li> <li>• Discriminación de ll/ñ</li> <li>• El sustantivo</li> </ul>
<b>3</b> ME GUSTA HACER MUCHAS COSAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento</li> <li>• Poesía</li> <li>• Entonación</li> <li>• La entrevista</li> <li>• El abecedario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los deportes y los deportistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La coma y el punto final</li> <li>• Silabas <b>ca, que, qui, co, cu</b></li> <li>• El género: masculino y femenino</li> </ul>
<b>4</b> TENGO QUE CUIDARME	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento</li> <li>• Poesía</li> <li>• Narración escrita de una historia</li> <li>• Adivinanzas</li> <li>• El orden alfabético</li> <li>• Los seres vivos y la salud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayúsculas en nombres propios y de lugar de palabras acabadas en singular y plural</li> <li>• El número: singular y plural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Fotografías</li> </ul>

**Ilustración 24:** Organización de las unidades didácticas y contenidos

**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, Proyecto Duedes 2004, p.186

Editorial	Curso	Páginas	Unidades didácticas	Actividades aprendizaje	Actividades evaluación
SM Proyecto Duendes, 2004	2º Primaria	191	15	306	20

**Cuadro 18:** Características de los libros analizados, SM, 2004

### *Actividades de aprendizaje y de evaluación*

El 40% de las actividades están orientadas a leer un cuento. No hay actividades para indagar sobre los conocimientos previos, ni plantean ninguna sugerencia para trabajar alguna información que les pudiera ayudar a comprender las lecturas. En los textos que se presentan no se trabajan la situación de comunicación (quién es el emisor, a quién va dirigido, qué finalidad tiene). Las actividades de comprensión lectora que se proponen están orientadas a la comprensión literal del texto respondiendo preguntas literales sobre el mismo con actividades como contestar, marcar, dibujar, rodear, ordenar, completar. No existen actividades para inferir el significado o hacer una lectura crítica. Con respecto a la lectura y escritura de otros tipos de texto, hay un 21% de actividades relacionadas con la poesía pero se tratan fundamentalmente de leer, completar, dibujar y copiar rimas o estrofas pero no de trabajar la estructura de la poesía como texto o de producir poesías de manera autónoma. Lo mismo ocurre con otro tipo de textos como descripción, viñeta, cuento, entrevista, narración, etc. de los que se trata de leer un modelo y después copiar o completar parte del mismo.

Hay que resaltar que algunas de las actividades de escritura que se proponen (2%) son más abiertas y creativas que en otros textos analizados como por ejemplo inventar el final de un cuento, imaginar otras soluciones.

Algunas actividades de escritura están encaminadas a trabajar valores como sentimientos, gustos, autonomía, toma de decisiones a través de consignas como marcar, completar, escribir. Un 37% de actividades de colorear, escribir, copiar, completar

antónimos, sinónimos, prefijos...están orientadas a conocimientos de ortografía y gramática: rodear, escribir letras, completar palabras con conceptos como coma, punto, sílabas, artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, etc.

Editorial	TOTAL	Lectura y comprensión literal	Lectura y escritura	Escritura creativa	Gramática Ortografía y vocabulario
S.M. Proyecto Duendes, 2004	Actividades				
	306	122 (40%)	64 (21%)	6 (2%)	114 (37%)
	Evaluación				
	20				20 (100%)






Cuadro 19: Tipos de actividades en los libros de texto de 2º de Primaria, SM, 2004

Todas

### Después de leer

- Rodea la respuesta correcta.

¿Dónde se esconde Tristán cuando está triste?

¿Qué hace Tristana cuando encuentra a Tristán?


jugar      regañarle      cantar

- Subraya las palabras erróneas y escribe correctamente las oraciones equivocadas.

Berta me ha felicitado por culpa de Edu. +

Edu se ha enfadado conmigo porque me han marcado dos goles.


Echo de menos el Mundo de las Hadas.



---




---


2

- Colorea las oraciones que recuerdan qué hacían Tristán y Tristana en el País de las Hadas cuando venía Otoño.

Barrer las hojas caídas de los árboles.



Asar castañas en la chimenea.

Jugar con los gnomos y los duendes.

Cantar y bailar con las hojas.

Preparar mermelada de frambuesa.

- Contesta.

A Tristán le llega el olor de Otoño y se siente feliz.

¿A qué te huele el otoño?

---



---



---

- Dibuja y colorea las hojas con color de fuego que pinta Brilada.

**Ilustración 25:** Tipos de actividades de aprendizaje Lengua 2º de Primaria.  
**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, Proyecto Duendes 2004, p. 18-19

las actividades son individuales y están formuladas como órdenes, no aparece ninguna consigna de trabajo en parejas o en grupo.

En la organización de cada unidad están presentes sólo las habilidades de leer y escribir de manera separada, con diferentes tipos de texto. No aparecen consignas en el libro que inviten a hablar o a escuchar.

### *Evaluación*

Las actividades de evaluación aparecen al finalizar las cinco unidades de cada eje, o sea que hay tres actividades de evaluación a lo largo del libro, y en ella se evalúan básicamente los conocimientos de la lengua que se han trabajado en ese eje. Así tenemos un 100% de actividades que evalúan gramática, ortografía y vocabulario de las cuales, un 10% de actividades que evalúan conceptos de vocabulario, un 65% conceptos de ortografía y un 25% de gramática. Todo lo demás no se evalúa, ni la lectura comprensiva, ni los diferentes tipos de texto, ni los valores. Por ejemplo: mayúsculas, completar palabras, abecedario, etc. (pp. 62 y 63). Esto implica que la evaluación se entiende como la medición de los resultados en el aprendizaje de conceptos de vocabulario, gramática y ortografía, no existe ningún tipo de actividades de evaluación inicial de los conocimientos previos que los niños y niñas tienen respecto a cada tema, ni evaluación de los procedimientos (éstos están ausentes). Mucho menos actividades de autoevaluación o coevaluación.

**Lo que has aprendido**

- Completa con za, ce, ci, zo, zu.  
 Hoy \_\_\_\_\_ ha se ha puesto sus nuevas \_\_\_\_\_ patillas a \_\_\_\_\_ les. Se peina sus \_\_\_\_\_ re \_\_\_\_\_ negros con el bonito \_\_\_\_\_ y pequeño \_\_\_\_\_ pullo de la abuela. Su madre le coloca un la \_\_\_\_\_ largo en la \_\_\_\_\_ ntura \_\_\_\_\_ ha se mira al espejo alegre y feliz.
- Compara usando más... que, menos... que o tan... como.  
 El oso es \_\_\_\_\_ suave \_\_\_\_\_ el algodón.  
 El otoño es \_\_\_\_\_ frío \_\_\_\_\_  
 La moto es \_\_\_\_\_ rápida \_\_\_\_\_
- Completa con del, al, a la o de la.  
 Vengo \_\_\_\_\_ plaza.  
 Voy \_\_\_\_\_ mercado.  
 Voy \_\_\_\_\_ biblioteca.  
 Vengo \_\_\_\_\_ ayuntamiento.

**124**  
ciento veinticuatro

- Completa estas palabras con b o v.  
 \_\_\_\_\_ arco    \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ ero    \_\_\_\_\_ eleta    ca \_\_\_\_\_ ra  
 \_\_\_\_\_ elero    \_\_\_\_\_ erenjena    \_\_\_\_\_ alón    to \_\_\_\_\_ ogán
- Observa el dibujo y completa con este, esa o aquel lo que diría el niño.  
 \_\_\_\_\_ cuadro es nuevo.  
 \_\_\_\_\_ sillón era de mi abuela.
- Escribe dos palabras con **br** y dos con **bl**.  
 \_\_\_\_\_ br    \_\_\_\_\_ bl  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- Completa con mi, tu, su lo que dice Carlos.  
 \_\_\_\_\_ molinillo es verde.  
 \_\_\_\_\_ molinillo es rojo.  
 \_\_\_\_\_ molinillo es azul.

**125**  
ciento veinticinco

**Ilustración 26:** Tipos de actividades de evaluación Lengua 2º de Primaria.

**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, Proyecto Duendes 2004, pp. 124-125

*Contenidos*

Al igual que la editorial Santillana y Bruño, S.M. presentan variados tipos de texto: cuentos, poesías, adivinanzas, descripciones, notas, cartas pero no con una función comunicativa sino como pretexto para trabajar conceptos de la lengua y como modelos para escribir otros parecidos pero sin ninguna funcionalidad.

Los contenidos son conceptuales, hacen énfasis en el estudio de la lengua, como se puede ver en las actividades de evaluación, los procedimientos de formular hipótesis, anticipar, verificar las hipótesis, analizar, comparar, etc. brillan por su ausencia. Sin embargo, merece la pena destacar que S.M. hace un esfuerzo importante por educar en valores, ya que muchos de sus textos presentan contenidos de educación para la salud y equidad de género, pero además dedica un apartado en cada unidad para la educación

emocional, haciendo mucho énfasis en los estados de ánimo, autoestima, autonomía, escuchar y respetar a los demás, normas de cortesía y otras (pp. 15-27-39-51-61-75-87-99-111-123-137-149-161-173-183)

Con respecto al uso del lenguaje a lo largo del texto, generalmente las consignas están redactadas en forma de órdenes individuales (completa, escribe, contesta, colorea) y cuando aparece alguna que se dirige a los niños y niñas está escrita en masculino genérico, incluyendo a las niñas. Por ejemplo: “enfadado, contento” (p.27). Sin embargo, como he dicho antes, en algunos textos aparece el reparto de las tareas domésticas entre niños y niñas y la presencia de hombres en tareas del hogar (p. 86) y el respeto a las diferencias como la discapacidad (p.38)

### La emoción de leer

• Lee.

Sonia y Lucía lavaron y contaron las uvas varias veces, y las pusieron en platos.  
 —Niñas, ¿las habéis contado bien? Ya falta muy poco —les preguntó su madre.  
 —Sí, mamá, en cada plato hay doce uvas —contestaron.  
 —Pues yo me las voy a pelar para no atragantarme —dijo el abuelo frente al televisor.  
 —Venga, venid todos, que ya es la hora —gritó Javier, el hermano pequeño.  
 Era un momento especial. El presentador estaba diciendo:  
 —En breves instantes empezará la cuenta atrás.  
 Todos estaban atentos, pero de pronto se oyó un ruido extraño y las luces de toda la casa se apagaron.  
 —¿Y ahora qué hacemos? —dijo el padre.  
 Los tres hermanos se miraron en silencio.  
 Lucía cogió la linterna que guardaba su madre para estos casos, Sonia una cuchara de madera y Javier una gran sartén.  
 —¡Ya tenemos la solución! —dijeron los tres.  
 Dando golpes en la sartén fueron contando las campanadas. Fue el primer año que el abuelo no se atragantó, porque Javier esperó a que tragara con tranquilidad.  
 Se lo pasaron genial y comieron las uvas de una manera especial.

• Contesta.

*¿Qué estaban celebrando Sonia y su familia?*

60  
sesenta

### Sentimientos 5

#### TOMO DECISIONES



Tomar una decisión es elegir la mejor opción teniendo en cuenta cómo va a afectar a los demás. Decidir es saber decir no a una de las opciones.

- Silvia tiene que decidir lo que va a hacer. Numera los pasos que debe seguir para elegir lo que quiere.

Pienso en cada posibilidad. Si salgo con mis amigos, voy a jugar con todos; si me quedo en casa, estaré sola.

Hoy prefiero estar sola. Me quedaré en casa leyendo.

Tengo dos posibilidades: salir con mis amigos al parque o quedarme a leer en casa.

- Colorea la opción que prefieres entre las dos posibilidades.

ir al cine  
ver la tele

dibujar  
recortar

pescar  
montar en bicicleta

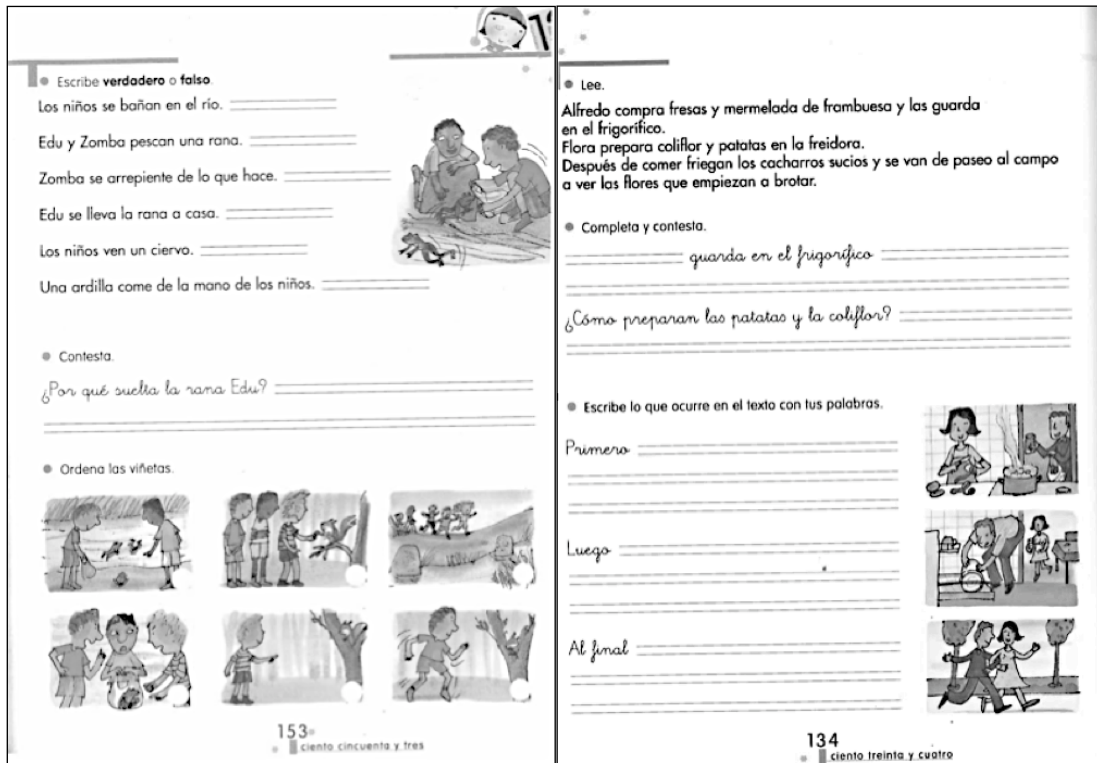
61  
sesenta y uno

**Ilustración 27:** Tipos de contenidos Lengua 2º de Primaria.

**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, Proyecto Duendes 2004, pp. 60-61

Imágenes

Aparece un porcentaje muy alto de dibujos, pero también muchas fotos de niños y niñas reales altos, gordos, bajos y delgados y también algunos dibujos que pretenden recoger la diversidad cultural que hay en nuestras aulas como niños y niñas morenos, otros con rasgos asiáticos (pp. 10-26-54-88-96-128-153). Asimismo, se hace el intento también en imágenes de presentar a varones en papeles no estereotipados poniendo el lavaplatos, cocinando o planchando como se puede ver en las pp. 56-86-132-134.



**Ilustración 28:** Presencia diversidad y equidad de género.

**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, Proyecto Duendes 2004, pp. 153-134

Como los libros de 2º de Primaria analizados eran del 2007 (Santillana) y 2004 (SM), he decidido analizar un ejemplar de SM del 2010, vigente en la actualidad, para

ver si ha existido algún cambio de planteamiento en el enfoque de la lectura y escritura. Como muestra para realizar este contraste, he analizado 3 unidades didácticas, una por trimestre.

Lengua, 2º de Primaria, editorial SM, 2010

Este libro tiene 15 unidades, 5 por trimestre, después de las cuales hay 3 hojas de repaso y evaluación. Al comienzo del libro se explica que algunas secciones destacan especialmente por el tratamiento de las competencias básicas: escribo, leo y taller de comunicación, se identifican con el símbolo + competentes. Hay otro símbolo para trabajar la competencia digital que es una web donde se presentan cuentos animados, dictados locutados, actividades interactivas y la autoevaluación de cada unidad. Luego tiene otro símbolo, en un cuadernillo aparte, que se llama “Diario de mis aprendizajes” cuyo propósito es fomentar la autonomía e iniciativa personal y la competencia para aprender a aprender.

Cada unidad está dividida en las siguientes sesiones: leer y comprender, escuchar, hablar y conversar, conocimiento de la lengua, leer y escribir, componer textos, educación literaria y aprender a aprender. Después de cada unidad hay una sesión de repaso y otra cada cinco unidades, es decir al finalizar el trimestre.

Leer y comprender consiste en leer textos narrativos y otros tipos de texto como: panel de resultados, aviso, mural, etiqueta, cartel, invitación, calendario, la ficha de un cuadro, sms y responder preguntas de lectura comprensiva que básicamente implican lectura literal.

Escuchar, hablar, leer y conversar consiste en responder un par de preguntas después de leer el texto narrativo donde se ponen en juego los valores.

Conocimiento de la lengua: gramática y vocabulario trabaja los conceptos de palabras, sílabas, enunciados, nombres, género, artículos, adjetivos, verbos, oraciones, abecedario, diminutivos, aumentativos, sinónimos, contrarios, etc.

Leer y escribir presenta más conceptos de ortografía como: la mayúscula inicial, punto, guión, signo de interrogación y exclamación, etc.

Componer textos: presenta actividades para escribir titulares de noticias, un cuento, un diálogo, una receta, una carta, un sms, una poesía, etc.

Educación literaria: consiste en leer y responder preguntas sobre adivinanzas, poesías, villancicos, fábulas, refranes, canciones.

Aprender a aprender es un cuadernillo que se llama Diario de mis aprendizajes que se llevan a casa donde, según se dice en la presentación “aplican los aprendizajes de la escuela al contexto personal, reflexionan sobre como han aprendido y demuestran si están motivados para seguir aprendiendo”.

Editorial	Curso	Páginas	Unidades didácticas	Actividades de aprendizaje	Actividades de evaluación
SM 2010	2º Primaria	41	3 (3, 9 y 15)	90	30

**Cuadro 20:** Características de los libros analizados, SM, 2010

### *Actividades de Aprendizaje*

Es evidente que en esta versión de SM del 2010, se han incorporado algunas novedades interesantes, inspiradas por el modelo de competencias del curriculum de Primaria porque se presentan en los libros, las cuatro habilidades de la competencia lingüística: escuchar, hablar, leer y escribir, la competencia digital porque introducen

una página donde se pueden ver y escuchar las narraciones que inician cada unidad didáctica y además se presenta un cuadernillo que se llama “Diario de mis aprendizajes” para hacer entre la escuela y la casa, que dicen pretende desarrollar la competencia de aprender a aprender porque se pide al alumnado que elabore diferentes

**Índice** *+competencias*

	Leer y comprender	Escuchar, hablar y conversar	Conocer la lengua	
			Gramática	Vocabulario
1 Una carrera con trampas	Lectura de un texto narrativo. El panel de resultados	Valoración del cuento	Las palabras	El abecedario
2 Alarma en Ecoplanet	Lectura de un texto narrativo	Valoración del cuento. Explicar las normas de un juego	La sílaba	Los diminutivos
3 Un amigo de madera	Lectura de un texto narrativo. El aviso	Valoración del cuento	El enunciado	Los aumentativos
4 Gigantes y calabozos	Lectura de un texto narrativo	Valoración del cuento. Dar consejos	Los nombres comunes	Los sinónimos
5 Un abrazo de turrón	Lectura de un texto narrativo. El mural	Valoración del cuento	Los nombres propios	Los contrarios
Repaso acumulativo: unidades 1 – 5				

Leer y escribir	Componer textos	Educación literaria	Aprender a aprender
La mayúscula inicial y el punto final	Escribir titulares de noticias	Adivinanzas	Mi diario: Mis propósitos para el nuevo curso. Mis aprendizajes: El comienzo de curso. ¿Qué he aprendido?
El guion	Escribir un cuento con introducción, nudo y desenlace	Poesía: CELIA VIÑAS	Mi diario: Mi cuento favorito. Mis aprendizajes: Trabajo en clase. Estrategias para partir palabras a final de línea
Los signos de interrogación y de exclamación. La raya de diálogo	Escribir un diálogo	Poesía: ANTONIO RUBIO	Mi diario: Un diálogo disparatado. Mis aprendizajes: Trabajo en equipo. Escribir un diálogo
La coma. Los dos puntos	Escribir una receta	Poesía: M. <sup>a</sup> CRISTINA RAMOS GUZMÁN	Mi diario: Una comida fantástica. Mis aprendizajes: Organización del trabajo personal. ¿Qué sé hacer?
La mayúscula en los nombres propios	Escribir una carta	Villancico: ¡Ay del chiquitín!	Mi diario: Mi carta a los Reyes Magos. Mis aprendizajes: Comportamiento en clase. ¿Qué he aprendido?









**Ilustración 29:** Detalle de la organización de las unidades didácticas y contenidos (1-5) Lengua 2º de Primaria.

**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, 2010, pp. 5-6

tipos de texto como cuentos, diálogos, cartas, etc., así como pequeñas reflexiones sobre qué y cómo aprende, ligadas siempre a los contenidos.

**Conozco la lengua. El artículo**

● Observa y aprende.

			
el libro	los libros	la mochila	las mochilas
			
un estuche	unos estuches	una pintura	unas pinturas

Los artículos son palabras que van delante de los nombres.

● Une cada artículo con un nombre.

la ●	● cuentos ●	● un
los ●	● estrella ●	● unas
las ●	● camino ●	● una
el ●	● nubes ●	● unos

● ¿Qué palabra falta? Escribe al o del.




**MENÚ**  **DÍA**

Sopa, merluza y fruta.  
Pregunte  camarero por  
nuestro postre especial

108 ciento ocho







**Conozco las palabras. Las palabras derivadas**

● Observa y aprende.

		
pastel ▶	pastelero	pastelería

Algunas palabras se forman a partir de otras. Son palabras derivadas.

● Escribe palabras derivadas.

		
zapato	_____	_____
		
fruta	_____	_____

● Escribe nombres de profesiones.

guitarra ▶	guitarrista	taxi ▶	_____
deporte ▶	_____	arte ▶	_____
fútbol ▶	_____	flauta ▶	_____
moda ▶	_____	masaje ▶	_____

ciento nueve 109

**Ilustración 30:** Actividades de aprendizaje Lengua 2º de Primaria  
**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, 2010, pp.108-109

Sin embargo, aunque este planteamiento es más interesante que los anteriores, el esquema de lo que significa leer y escribir es el mismo: lectura literal y escritura reproductiva. Es cierto que se presentan diferentes y variados tipos de texto pero se trabaja muy poco su estructura y se dan pocas pautas para producirlos.

Más bien vuelven a ser un pretexto para responder preguntas literales subrayando, completando, rodeando o marcando.

Así de las 90 actividades analizadas un 12% están orientadas a leer un cuento y responder preguntas literales. Sólo un 3% hacen preguntas más abiertas como inventar el final de un cuento. Un 7% son actividades de hablar. Un 11% son actividades más creativas con otros tipos de texto. Un 41% son actividades de gramática, vocabulario y ortografía y un 26 % están relacionadas con otros tipos de texto donde proponen es leer, subrayar, marcar, completar, escribir palabras pero también escribir por ejemplo la ficha de un libro con un modelo (pp. 112-113) o inventar una canción de fin de curso (p. 188).

Editorial	TOTAL	Lectura y comprensión literal	Otros tipos de texto con actividades más creativas	Escuchar y hablar	Gramática Y vocabulario	Escribir ortografía	Leer poesías y otro tipo de textos
S.M. Proyecto, 2010	Actividades 90	11 (12%) Preguntas mas abiertas 3 (3%)	10 (11%)	6 (7%)	18 (20%)	19 (21%)	23 (26%)
	Evaluación 30	7 (23%)			10 (33%)	13 (43%)	

**Cuadro 21:** Tipos de actividades en los libros de texto de 2º de Primaria, Editorial S.M. 2010

Como podemos ver, el énfasis se pone en los conceptos para el conocimiento de la lengua como se puede ver también, en las actividades de evaluación analizadas (he analizado las actividades de evaluación de cada unidad y las de cada trimestre) de las cuales, un 23% evalúan la lectura y la comprensión con preguntas literales y un 76%


Recuerdo lo anterior

UNIDADES

1 Lee y contesta.

A Pupi le encanta la Navidad y pide a sus amigos que le ayuden a adornar la casa de Conchi.

Bego y Blanca llevan unas bolas y una estrella para el árbol. Rosy prepara unas figuritas para el belén y Coque abre unos turrónes. Pero cuando Nachete va a sacar de su mochila el espumillón que ha traído, no lo encuentra por ninguna parte. ¿Dónde estará?



¿Quién ha cogido el espumillón?

¿Qué pone en este tablón de anuncios? Ordena las palabras para formar enunciados.


1	BIBLIOTECA	2	uso
	ABRIRÁ LA		el
	SÁBADOS		móviles
	LOS		de prohibido

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

sesenta y siete 67

1 ¿Qué nombres propios aparecen en este cartel? Escribe.




De persona: \_\_\_\_\_

De lugar: \_\_\_\_\_

Monitores: Teresa y Javier

2 ¿Qué dirán? Escribe con los signos adecuados.



1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

3 Dictado.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

68 sesenta y ocho

**Ilustración 31:** Actividades de evaluación. Lengua 2º de Primaria.  
**Fuente:** Lengua 2º de Primaria, Editorial SM, 2010, pp. 67-68

evalúan los conceptos de gramática, vocabulario y ortografía. Esto es lo que se valora, no la capacidad de leer y producir diferentes y variados tipos de texto. No se valoran por lo tanto las competencias, que se quedan en un discurso, aunque se hace un esfuerzo por presentar distintos tipos de texto y se proponen algunas actividades más abiertas y creativas.

### Contenidos

Los contenidos que se plantean en las unidades analizadas ponen el énfasis en conceptos gramaticales, vocabulario y ortografía, aparecen otros tipos de texto como

poesías, avisos, canciones, etc. donde, en ocasiones, se presenta un modelo para que los niños y niñas hagan otro igual.

### *Lenguaje*

Aparecen consignas individuales fundamentalmente y en el lenguaje se utiliza el masculino genérico para referirse a los niños y niñas (p. 53). La mayoría de las imágenes son dibujos con escasa presencia de la diversidad.

### *3.1.3 Analizando y contrastando los datos*

#### *Organización de las unidades didácticas*

Las unidades didácticas en todos los libros analizados oscilan entre 6 y 7 en primero (Santillana y Bruño), donde prima el aprendizaje del código: letras, sílabas, palabras y alrededor de 15, en 2º de Primaria (Santillana y SM). Estas unidades están organizadas en compartimentos estancos con escasa relación entre sí: lectura, expresión oral, ortografía, vocabulario, expresión escrita, gramática y conocimiento de la lengua. Así, y a modo de ejemplo, en una lección cualquiera de 2º de Primaria los niños y niñas pueden trabajar, entre otras cosas, leer un cuento, lectura comprensiva, sinónimos, palabras llanas o lectura de poesías sin relación con el cuento y sin relación entre si.

Es difícil categorizar esta serie de actividades como una unidad didáctica, si no hay ningún hilo conductor que las haga merecedoras de tal nombre ya que no desarrollan secuencias didácticas completas ni mucho menos proyectos de escritura, siendo mucho mayor el espacio (y tiempo) que dedican a las actividades de vocabulario, gramática y ortografía que a las habilidades de comprender y producir textos. Lo mismo encuentran Ferrer (2001), en libros para ESO y Bachillerato, y

Goikoetxea (2005), en su revisión de varios libros de texto de 3º a 6º de Primaria, en lo que denominan un panorama “desolador”. Ambas autoras señalan, con acierto, que es difícil, en este “picoteo” que un niño pueda encontrar sentido a lo que hace si va “saltando” de una cosa a otra sin unión entre ellas. Es muy difícil denominarla unidad didáctica si no existe conexión, ni coherencia entre los distintos tipos de actividades.

### *Con respecto a los contenidos*

En primero, se inicia el aprendizaje de las letras a partir de palabras u oraciones construidas para tal fin como por ejemplo “La mamá lee un libro” “Mete la pata” (Editorial Bruño) que están relacionadas con algún cuento o lámina de la unidad y lo que se aprende son conceptos: discriminar una letra o sílaba visual y auditivamente y aprender a escribirla con un modelo, no se trabajan procedimientos de interrogación, anticipación, comparación, búsqueda, no se parte de las hipótesis de los niños y niñas y de sus conocimientos previos, ni se utiliza el lenguaje para relacionarse o hacer cosas con las palabras.

A partir de 2º, la mayoría de las lecturas que se presentan son textos narrativos y aunque hay un esfuerzo importante en todas las editoriales por introducir diferentes y variados tipos de texto: retahílas, entrevistas, canciones, juegos, adivinanzas, textos informativos, etc. se observa un cierto eclecticismo entre un enfoque formal presentando conceptos gramaticales y hechos literarios, y un enfoque comunicativo a través de diversos textos y contextos de uso lingüístico y comunicativo (Lomas, 2004).

Sin embargo, el propósito de éstos no es que el alumno o alumna los analice y se apropie de ellos para utilizarlos en diferentes situaciones de comunicación, sino que

están ahí como pretexto para responder a preguntas de lectura comprensiva con respuestas literales y para aprender, ya sean conocimientos de ortografía o de gramática. Es decir, se presentan los textos para aprenderlos y reproducir otros parecidos tomándolos como modelo y se supone que los estudiantes de esta manera sabrán escribir notas, felicitaciones, postales, etc., cuando estén en situación de hacerlo. A este respecto, Goikoetxea (2005), en su análisis de libros de texto de 6º curso de las editoriales Santillana, S.M., Anaya y E.D.B., señala que cuando, en alguna editorial, se acepta la diversidad real de textos y se incluyen en las “lecciones”, pidiendo a los niños y niñas que elaboren alguno, lo habitual es que no haya indicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus particularidades lingüísticas y textuales. No se presenta una mínima secuencia didáctica que guíe el trabajo de escritura del estudiante, sino que simplemente, se le pide que haga un texto. Lo importante es el conocimiento teórico sobre el tipo de texto y no el desarrollo de las capacidades implicadas en su producción, afirma Ferrer (2001), quién también ha comprobado la falta de orientación que existen en las escasas propuestas de producción de textos de los libros de ESO y Bachillerato analizados.

Los contenidos que aparecen son puramente conceptuales, abundan los conceptos relacionados con el conocimiento de la lengua: vocabulario, gramática y ortografía, brillando por su ausencia los procedimientos o habilidades de construcción de significados, las actitudes y las emociones. Los contenidos transversales que pretenden plantear las problemáticas sociales actuales en las que vivimos inmersos como educación ambiental, co-educación, educación para la ciudadanía, educación para la salud no están presentes en la mayoría de las editoriales, exceptuando SM (editorial de la iglesia católica) que introduce ligeramente la educación en valores.

En todas las editoriales analizadas se hace mas énfasis en las habilidades de leer y escribir y se le presta escasa atención a la escucha y al habla. Cuando aparecen

las cuatro habilidades, éstas tienen un tratamiento de compartimentos estancos, es decir, se trabajan de forma aislada con diferentes tipos de actividades.

Con respecto al uso del lenguaje en los textos, es necesario aclarar que el lenguaje, tanto oral como escrito, es pensamiento y que a través del lenguaje se hacen visibles o invisibles a las personas. Esto quiere decir que cuando no se nombra explícitamente en masculino y femenino, sino en masculino genérico sin incluir de manera equitativa, clara y explícita a las mujeres implica hacerlas invisibles y esto es lo que ocurre en todos los libros de texto analizados.

Hay que destacar que sí hay un intento, en algunas editoriales, por presentar textos e imágenes de varones en actividades no estereotipadas como tareas domésticas pero no son suficientes, porque sólo presentan la información pero no invitan a la reflexión y análisis de situaciones que promuevan la equidad de género.

También hay un intento de presentar la diversidad cultural que hay en nuestras aulas y escuelas pero sólo a través de la presencia de dibujos de niños y niñas de otras culturas. Esto es un concepto pobre, desde una visión etnocéntrica, porque la presentación de la diversidad cultural y religiosa requeriría promover la tolerancia<sup>5</sup> y el respeto a las diversas manifestaciones culturales de los pueblos, valorando de manera equitativa los aportes de sus saberes, conocimientos científicos y tecnologías. Es decir, promoviendo la interacción e intercomunicación de las culturas en un plano fundamentalmente de apertura, diálogo y respeto mutuo.

La presencia de la diversidad personal y social es escasa, exceptuando SM que presenta una lectura sobre un niño en una silla de ruedas y una variedad de fotos sobre niños y niñas reales pero en contextos urbanos.

---

<sup>5</sup> Tolerancia en el sentido de considerar las opiniones y prácticas de los demás, aunque sean diferentes a las nuestras.

Las consignas que se dan para realizar las actividades son individuales, no existen apenas consignas para trabajar en parejas y menos en equipo por lo que se puede deducir que se concibe el aprendizaje como un proceso básicamente individual.

*Con respecto a las actividades de aprendizaje*

En 1º de Primaria, existe una secuenciación y graduación de las actividades que van de lo simple a lo complejo, es decir, se priorizan las habilidades de discriminación visual, auditiva y grafomotricidad y más tarde se van presentando pequeños textos y otras actividades de lectura, escritura, expresión oral y conocimiento de la lengua (ésta última sólo aparece en la editorial Bruño).

Estas actividades son ejercicios o pequeños pasos progresivos para aprender primero, las vocales y luego las consonantes, en una secuencia rigurosa desde las vocales, letras p, m, l y s hasta los grupos consonánticos (pr/pl, br/bl...) y gradualmente se van presentando la lectura y escritura de palabras y pequeñas frases de manera más autónoma. Para aprender cada letra se presentan palabras al comienzo de cada lección, los textos están ausentes y sólo en las actividades de evaluación aparecen pequeños textos como adivinanzas y poesías, en los que se le pide al alumnado rodear algunas letras o sílabas. Entre los ejercicios que más se repiten en todas las letras podemos destacar los siguientes: Identificar los elementos ilustrados, señalar con el dedo la grafía de la letra, nombrar los elementos e identificar aquellos que tienen el sonido de la letra, rodear la letra en cada palabra, etc.

Como se puede apreciar, estas actividades ponen mucho énfasis en las habilidades de discriminación visual, auditiva y grafomotricidad, de lo que se desprende que para estos textos, se entiende la lectura y escritura como la adquisición

progresiva y gradual de estas habilidades de las mismas de forma secuencial y acumulativa: primero, vocales, consonantes sencillas, más complejas y grupos consonánticos (letras), sílabas directas e inversas, después las palabras y, por último, los textos cortos como adivinanzas y poesías básicamente. La editorial Bruño hace un intento de situar la decodificación a partir de oraciones y palabras elaboradas para tal fin y que están relacionadas con los cuentos que inician cada unidad, actividad que tiene más sentido que empezar con palabras descontextualizadas.

En general, no existen actividades sistemáticas antes de la lectura de detección de conocimientos previos, formulación de hipótesis, anticipaciones, ni durante y después de la lectura de contrastación de hipótesis, búsqueda de claves de lectura, búsqueda de información que permitan construir el significado de los textos a partir de la interacción y el diálogo con los mismos. Hay que destacar como positivo que la editorial Santillana hace un tímido intento de dramatizar lecturas que aunque no son los cuentos del inicio, son lecturas cortitas cuyo tema está relacionado con los mismos. También hace un intento de movilizar los conocimientos previos de los estudiantes a través de la lectura de imágenes, invitando a formular hipótesis y anticipaciones, antes del cuento que inicia cada unidad, pero es una actividad que no tiene ninguna continuidad en el trabajo sobre la lectura ni después de la misma. Asimismo, la editorial SM presenta actividades de escritura más abiertas y creativas que las demás, dando a los estudiantes la posibilidad de inventar y recrear cuentos, historietas, solución de problemas, etc.

Por tanto y en relación al primer curso: por los porcentajes de actividades de lectura (entendida como lectura de letras, sílabas, palabras y oraciones y escritura como copia y reproducción de modelos), podemos deducir que primero se aprende a leer y luego a escribir. Por la secuenciación de actividades, colocando en las últimas unidades, las de lectura y escritura, un poco más autónomas, se puede llegar a la conclusión de que para poder comprender las palabras y frases es necesario antes,

saber decodificar y para poder escribir, hay que dominar el código alfabético (Llamazares, Rios, Buisán, 2013).

Vargas (2001), analizando libros de 1º de Primaria de Lengua de México, encuentra resultados similares: mucha desatención a la expresión oral frente a la producción escrita; entendida ésta básicamente como una simple copia de letras, palabras u oraciones aisladas, desprovista de sentido comunicativo; y ausencia de trabajo cooperativo entre los niños y niñas.

Este mismo planteamiento aparece en la mayoría de las prácticas de las maestras encuestadas:

“ Normalmente hago la presentación de la letra que voy a trabajar con ellos de forma silábica. Después el alumnado me dice palabras que contengan la sílaba trabajada. Luego leemos las palabras de la pizarra, por último realizamos una lectura individual de cartilla y realizamos una ficha ” (6 años docencia, 1º Primaria, encuesta anónima cursos 2012-2014).

A partir de Segundo curso, en todas las editoriales analizadas, las unidades didácticas están organizadas en las siguientes sesiones: comprensión lectora, expresión oral, ortografía, vocabulario, expresión escrita, gramática, otro tipo de textos y evaluación. La editorial SM es la única que dedica otra sesión orientada a trabajar los sentimientos.

Las actividades de comprensión lectora son preguntas de localización sobre la lectura: completar palabras literales en un párrafo, copiar y completar frases, escribir palabras, frases u oraciones, etc. Es decir, están orientadas a la comprensión literal del texto y apenas existen actividades para inferir el significado o hacer una lectura crítica. Asimismo, las tareas de escritura se refieren a completar palabras en párrafos del texto copiados literalmente, sustituir sinónimos, completar definiciones o copiar

modelos, las actividades de expresión oral son escasas y muy abundantes las relacionadas con el aprendizaje de conceptos de la lengua: vocabulario, gramática y ortografía.

Todas las actividades que se proponen son idénticas para todos los alumnos y alumnas, en principio, no hay indicaciones de temporalidad, con lo cual podría decirse que esta variable no está presente y podría generar prácticas homogéneas donde los ritmos y las diferencias individuales quedaran ignoradas.

Parece que existe mayor preocupación por el conocimiento de la lengua que por la comprensión lectora y la producción de textos, ya que la mayoría de las actividades de comprensión se centran en la búsqueda de información literal, ofreciendo pocas posibilidades de interacción con el texto y de construcción de sentido. La mayoría de las actividades de escritura son muy guiadas y mecánicas y promueven poco la elaboración de pensamientos nuevos con propósito comunicativo.

Podríamos concluir este punto, diciendo que en el análisis de textos realizado, nos encontramos con actividades mecánicas y repetitivas, que no desarrollan procesos de pensamiento como formular hipótesis, anticipaciones, comparaciones, búsqueda de información, etc. No se entiende la lectura como un proceso activo de interacción entre el lector y el texto, en el que el lector tiene que llevar a cabo mucho trabajo de elaboración de significados para desentrañar lo que ha querido comunicar el escritor. Tampoco se entiende la escritura como un proceso complejo que no es solo de expresión de ideas ya contenidas en la mente, sino también de elaboración de pensamientos nuevos con propósito comunicativo, sino tareas muy guiadas y mecánicas que sólo sirven para la escuela y que terminan siendo actividades muy aburridas y poco motivadoras como también confirman algunas de las docentes encuestadas cuando le preguntamos que inquietudes tenía respecto al tema.

“Que todos mis alumnos consigan lectura comprensiva y que disfruten con ello, así como que puedan llegar a expresarse con letra legible...Cambiar algunas de las estrategias educativas para que no sea algunas veces tediosas y monótonas. ” (23 años docencia, 1º de primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

Por lo tanto, como hemos visto en el capítulo I, una propuesta de lectura y escritura como proceso de construcción social, donde a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo textos reales y auténticos de circulación social como periódicos, revistas, novelas, etc. difícilmente se puede entender con el uso exclusivo de los libros de texto diseñados de esta manera, porque éstos “«homogeneizan» las formas discursivas y borran las convenciones textuales y gráficas presentes en los textos auténticos. La homogeneización inevitable de los textos escolares impide el acceso a los lenguajes de especialidad y a las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas”. (Oliva y D’Angelo, 2003, p. 51)

#### *Con respecto a la evaluación de la lectura y la escritura*

En los libros de Primer curso, en Santillana predominan las actividades de evaluación relacionadas con la lectura de letras, sílabas y palabras, seguidas de actividades de discriminación visual, expresión oral, discriminación auditiva y grafomotricidad y en Bruño predominan las actividades de escritura, discriminación auditiva y conocimiento de la lengua. Estas actividades están orientadas a repetir los ejercicios que ya se han hecho para aprender cada letra o solicitan la escritura de algunas palabras y frases.

A partir de Segundo, se evalúan básicamente los conceptos que se han trabajado a lo largo de la unidad: vocabulario, expresión escrita, ortografía y gramática. No aparecen ningún tipo de actividades para evaluar la lectura comprensiva y la escritura autónoma de textos. Este énfasis que pone la evaluación en los conceptos hace que

pierdan valor las actividades de comprensión y expresión escrita e incluso la expresión oral y que se entienda el lenguaje como un conjunto de conceptos teóricos que sirven poco para leer y escribir.

Las actividades de evaluación son sumativas, aparecen al final de una unidad o conjunto de unidades. No he encontrado actividades de evaluación diagnóstica, actividades de evaluación formativas entendida como ayudas o apoyos para aprender, ni actividades de auto-evaluación y co-evaluación.

### *Con respecto a las finalidades y propósitos*

A nivel formal y como aparece en las guías didácticas correspondientes, las competencias y objetivos que persiguen los libros de lengua analizados son los que están en la ley pero en la realidad, a la vista del análisis realizado, las unidades didácticas aparecen los objetivos operativos más tradicionales (taxonomía de Bloom) donde prácticamente se confunden los objetivos con los contenidos. Un ejemplo de ello podría ser: el objetivo siguiente: “correspondencia entre las grafías y los fonemas en lecturas significativas” (Bruño, 2004, Proyecto Ancla, p.12). Este objetivo está formulado como una conducta observable y medible de que el alumno asocie los fonemas y las letras y es, al mismo tiempo, el contenido que se presenta en las primeras unidades de todos los libros analizados de infantil y 1º.

Este enfoque implica una concepción del aprendizaje conductista que va de lo simple a lo complejo a partir de secuencias cortas y simples, mecánicas y repetitivas que se van complejizando y ampliando y la enseñanza como transmisión y repetición de actividades después de las cuales se supone que los estudiantes han aprendido, como se puede ver en los libros de texto analizados.

## RECAPITULANDO

---

Después del análisis realizado, podríamos decir que los textos se orientan básicamente a enseñar el código. En este sentido, las preguntas de comprensión, después de cada texto, pretenden que el alumno repita algunas partes del mismo, es decir, promueven la memoria a corto plazo y la comprensión exclusivamente literal para ordenar secuencias o recordar detalles, pero no están orientadas a la comprensión real del texto. Esta comprensión requiere un proceso interactivo entre lector y texto, donde se ponen en juego sus conocimientos y experiencias previas y que implica toda una reelaboración de significados llevándolo desde el plano literal a un plano interpretativo y crítico. No existen actividades sistemáticas antes de la lectura de detección de conocimientos previos, formulación de hipótesis, anticipaciones, ni durante y después de la lectura de contrastación de hipótesis, búsqueda de claves de lectura, búsqueda de información que permitan construir el significado de los textos a partir de la interacción y el diálogo con los mismos.

Se trabaja mucho texto narrativo, la mayoría de las unidades didácticas empiezan con un cuento, a veces, adaptado por la editorial y pocos textos reales de circulación social: noticias, carteles, instrucciones, textos científicos, etc. y cuando se presentan éstos no es para analizar sus características textuales y aprender a producir otros sino como pretexto para trabajar los contenidos lingüísticos.

Se entiende la escritura como copia y reproducción de modelos, existe una marcada obsesión por el aprendizaje de contenidos gramaticales y ortográficos y se trabaja poco la producción de textos reales con propósito comunicativo que implica un proceso de selección de ideas, planificación y sucesivas escrituras y reescrituras. Es decir escribir siempre es para alguien y para algo.

Para finalizar, se podría decir que los libros de texto analizados contribuyen escasamente a desarrollar la competencia comunicativa y por lo tanto, a la formación de lectores y escritores competentes porque no están orientados a un aprendizaje significativo y constructivo, que parta de los conocimientos previos, intereses, necesidades, contextos y cultura del alumnado, que les permita interactuar con los textos en situaciones reales de comunicación y desarrollar procedimientos de apropiación del código escrito para leer y escribir de manera autónoma.

## CAPÍTULO IV



Fotografía de Elisabeth Rivas Moreno

## LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA VIDA DEL AULA Y LOS PROYECTOS DE TRABAJO



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

En este capítulo vamos a hablar de cómo trabajar la lectura y la escritura y la competencia lingüística en general a través de contextos que reúnan las condiciones claves señaladas para generar un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura relevante: la vida en el aula como un proyecto democrático, cooperativo y emergente, donde los proyectos de trabajo cumplen un papel catalizador de los intereses y necesidades de los niños y niñas, los docentes y la comunidad educativa podría ser una estrategia didáctica privilegiada para estimular estos procesos. Para ello, haremos un breve recorrido por la historia para ver de dónde surgen los proyectos de trabajo, cómo se trabaja la lectura y la escritura a través de los proyectos y cómo evaluar a través del portafolio como instrumento privilegiado para recoger las distintas evidencias que den cuenta de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, desarrollar la responsabilidad y la autorregulación sobre el mismo.

#### **4.1 Antecedentes: ¿De dónde surgen los proyectos de trabajo?**

Siguiendo a Pozuelos (2007) el movimiento de Escuela Nueva europea y progresista norteamericana puso las bases para toda una corriente de pensamiento pedagógico y nuevas propuestas educativas. A lo largo del siglo XIX van tomando forma diferentes alternativas a la escuela tradicional que se concretaron en los principios de los movimientos innovadores y reformistas de la educación a finales del siglo XIX y principios del XX, cuyas señas de identidad fueron: la actividad de los niños y niñas, el interés, la motivación, la experiencia directa, el contacto con la vida, etc. Aquí va tomando cuerpo la propuesta de trabajo por proyectos a través de los planteamientos y experiencias realizadas por Dewey y Kilpatrick, la filosofía, principios y experiencia de Loris Malaguzzi en las escuelas de Reggio Emilia, las propuestas de Stenhouse y Freinet, entre muchos otros, el movimiento de cooperación italiano, y la perspectiva global de integración de las TIC's .

John Dewey concebía la educación como un instrumento de transformación social, para formar a individuos que pudieran construir una sociedad más justa. Su crítica a la escuela tradicional se tradujo en nuevos métodos basados en la experiencia y en la acción de los aprendices encaminados a la formación de ciudadanos para una sociedad democrática. Estas experiencias consistían en “un modo de actividad por parte del niño que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social o es paralelo a él” (Dewey, 1899, p. 92) Sus proyectos estaban centrados en distintas profesiones históricas o contemporáneas. Para los más pequeños se proponían, actividades relacionadas con su hogar y entorno: cocina, costura, carpintería, cultivar o vender en el mercado. Después a medida que iban creciendo, estudiarían historia y geografía locales, grandes personajes de la historia y más adelante períodos históricos particulares, experimentos científicos de anatomía, electromagnetismo, economía, política y fotografía. Los alumnos y alumnas más mayores podían fundar clubs de debates.

Para Kilpatrick influido por Pestalozzi, Herbert y Froebel y posteriormente por Dewey de quien fue alumno y admirador, el aprendizaje está guiado por un propósito dominante que despierta el deseo por aprender y el interés por llevarlo a cabo:

El propósito es aquel impulso interior que hace perseverar al niño frente a obstáculos y dificultades. Esto genera una predisposición a los recursos interiores propios del conocimiento y el pensamiento. Los ojos y las manos se vuelven alertas. El propósito que actúa como meta orienta el pensamiento del niño, dirige su estudio del proyecto y los materiales, extrae lo necesario de sugerencias apropiadas y pone a prueba dichas sugerencias valorando su utilidad en relación al objetivo (Kilpatrick, 1918, p. 325, citado por Landon E. Bayer (1997)

Otra idea fuerza del pensamiento de Kilpatrick era la de educar en la escuela para la democracia y desde la democracia porque pensaba que todas las decisiones que se

toman en la misma tienen una carga y significado político, moral y social, ya que responden a valores, prioridades y perspectivas que fomentan ciertos intereses en detrimento de otros. ¿En qué valores educar? ¿qué experiencias, formas de pensamiento y valores promover? ¿qué conocimientos? Es decir, él pensaba que la educación no es neutral y que las decisiones que toman diariamente los docentes en el aula están sustentadas en creencias, ideas y convicciones interesadas. Por eso, ponía mucho énfasis en que la formación de los docentes fuese crítica sometiendo a examen todas estas creencias y concepciones.

Para él, los niños y niñas eran personas con intereses y motivaciones, comprometidas activamente con comprender y mejorar el mundo en el que les había tocado vivir. Por eso consideraba muy importante que el aula fuese un lugar donde se pudiese explorar, experimentar y promover formas de participación similares a las de los adultos en la vida social, buscando una sociedad mejor, más justa y democrática.

A través del método de proyectos pretendía partir de los intereses y experiencias de sus alumnos y alumnas, ampliándolas, esperaba lo mejor de ellos y ellas y alentaba sus logros. Planteó cuatro tipos de proyectos: para hacer algo concreto (una poesía, una pintura, etc.) para resolver interrogantes o problemas (por ejemplo verificar una hipótesis), para manejar una técnica específica (por ejemplo pintar), para usar un medio, recurso o producto.

Los centros de interés de Decroly (citado en Van Gorp, Simon, Depaepe y Monés, 2006) son otro antecedente del trabajo por proyectos. Decroly pensaba que los niños y niñas percibían la realidad de forma global y planteó la educación a partir de núcleos globales y significativos, de la vida natural, respetando su espontaneidad y sus intereses, basados en las necesidades fundamentales que según Decroly tenían de alimentarse; de luchar contra la intemperie; de defenderse contra los peligros y accidentes diversos; de la acción, de trabajar, de la renovación constante y de la alegría solidaria.

De la misma manera Freinet (1972), a partir de la década de los veinte y tomando como referencia las ideas de Decroly, planteaba el método natural de aprendizaje en la escuela como una continuación de la vida familiar y del medio social, donde la actividad de las criaturas es clave en el proceso de aprendizaje, una actividad que se organiza para responder a sus intereses y necesidades a través de tareas útiles, que tienen mucho que ver con el trabajo manual ya sea individualmente o en equipo. El rol del docente será ayudarlo a avanzar pero siempre partiendo de sus deseos. Para ello, él consideraba que la expresión y comunicación libres permiten a los niños y niñas construirse como personas. Promovía el tanteo experimental porque pensaba que a partir de lo que los niños y niñas saben y conocen adquieren otros saberes, el aprendizaje a través de la cooperación y la participación y a partir de la observación de la vida cotidiana que provoca reflexiones y conexiones como punto de partida para las diferentes asignaturas. Freinet, en lugar de proponer centros de interés como Decroly, propuso los “complejos de interés” elegidos por los niños y niñas y una gran variedad de propuestas didácticas como el texto libre, la correspondencia escolar, salidas al entorno, asambleas, los libros de vida, cuadernos de trabajo, etc.

Otro aporte importante para el desarrollo de los proyectos en el aula fueron las escuelas de Reggio Emilia en Italia. Estas escuelas nacieron en 1945, su promotor fue Loris Malaguzzi cuyo planteamiento central era que el niño no es un adulto en miniatura sino una persona de derechos y planteó una educación basada en el respeto, la escucha y la promoción de todos sus talentos, de todos sus lenguajes. En definitiva una filosofía de respeto a las criaturas que significa a su vez, respetar sus ritmos sin querer acelerar sus procesos de aprendizaje que siempre son particulares y únicos. Para esta filosofía pedagógica, los niños y niñas aprenden en interacción con el ambiente, todos los ambientes, todos los espacios tienen que ser educativos, por eso es muy importante la belleza de los espacios y los recursos que se ponen a su disposición. Aprenden y conocen transformando el entorno a través de proyectos interesantes que atrapan su

atención y curiosidad, también piensan con el cuerpo, la fantasía y la razón, se implican emocionalmente encontrando sentido a todo lo que hacen y aprenden en relación con otros y otras en el diálogo continuo con los adultos o sus pares, y el papel del adulto es aquel del que observa sin juzgar, que respeta sus ideas y sus hipótesis y le anima a seguir investigando, a seguir buscando respuestas. Para las escuelas de Reggio Emilia es muy importante documentar lo que les ocurre a las criaturas para poder seguir ofreciéndole nuevos desafíos y experiencias. De la misma manera que Dewey y Kilpatrick, Loris Malaguzzi pensaba que la escuela es un lugar para vivir y aprender la ciudadanía democrática, aprender a participar y a tomar decisiones sobre lo que ocurre en ella (Hoyuelos, 2009).

Desde Inglaterra nos llegó en la década de los setenta una nueva propuesta que profundizaba en el ámbito curricular y el rol del docente y el alumnado en la construcción del currículum: frente al planteamiento de currículum tradicional como un instrumento rígido, estructurado, externo, Stenhouse planteó el currículum como un proyecto elaborado colaborativamente por los docentes para experimentar en la práctica, que los hace protagonistas y los compromete en la renovación pedagógica. Entendiendo por currículum como toda una visión sociológica, psicológica, antropológica, epistemológica y cultural se plasma en la práctica, en el aprendizaje del alumnado y en todo lo que ocurre en la institución escolar (Sacristán, 1991)

El diseño curricular que planteó Stenhouse es creativo, abierto, flexible, participativo, donde se individualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el docente se convierte en un investigador de su propia práctica y en la medida en que investiga y se autoevalúa va reelaborando el currículum, esto es lo que llamó investigación-acción: los docentes aprenden indagando de manera reflexiva y crítica sobre su propia experiencia cotidiana (Stenhouse, 2007) para ello se requiere que la política establezca un marco flexible y participativo donde participen en la elaboración

de propuestas curriculares, la experimenten en las aulas y puedan introducir los cambios pertinentes. De esta manera, van unidos currículum, autonomía y desarrollo profesional en aras a la mejora permanente de la enseñanza porque parten de una serie de hipótesis diseñadas colaborativamente con sus colegas que trasladan al aula y luego las revisan y evalúan y en este proceso se transforman también sus propias concepciones.

Para ello era importante partir de las necesidades e intereses de los docentes en cada centro donde se iban a llevar a cabo dichas hipótesis y se iban a evaluar los resultados. Es de esta manera como pensaban que se podían transformar las prácticas e innovar en la educación. Con esta filosofía lideró el Humanities Currículum Project (HCP) proyecto integrado de las áreas de humanidades, basado en ciertas temáticas relevantes de interés social y personal, en torno a las cuales el alumnado buscaba información, presentaba evidencias y discutían en el aula para desarrollar juicios propios bien fundamentados. El rol del docente era neutral promoviendo aprendizajes de alto nivel y calidad y acompañándolo de materiales pertinentes.

Otro de los referentes para los proyectos de trabajo fue el movimiento de cooperación italiano (Pozuelos, 2007) que proponía partir de la investigación del medio social y natural cercano y concreto a partir del cual establecer relaciones complejas. Para algunos de sus representantes Tonucci y Ciari, la investigación es la actividad natural que tienen los niños y niñas para aprender, por lo tanto cualquier aprendizaje debe partir de sus ideas y experiencias previas a partir de las cuales construirán nuevos conocimientos y experiencias más complejas. Para ello, se plantean temas o situaciones problemáticas que tienen la complejidad de la realidad, conectan con la motivación del alumnado, se estudian con la concurrencia de las diferentes perspectivas que aportan las diferentes disciplinas y tienen el propósito no sólo de comprender la realidad sino de involucrar a los niños y niñas en su mejora.

Asimismo, las nuevas tecnologías se convierten en un recurso importante como

apoyo a experiencias de aprendizaje de investigación o resolución de problemas, de los que se desprenden preguntas o hipótesis y a partir de los cuales los estudiantes tienen que buscar información individualmente y en equipo en diferentes fuentes que se someten a debate y luego tienen un producto final. En este proceso las tecnologías de la información y la comunicación son recursos muy valiosos para buscar información y también para comunicar y difundir los resultados. En este enfoque de proyectos utilizando las nuevas tecnologías destacan el Aprendizaje por Proyectos (ApP) Moursund (1999) y el Aprendizaje Basado en Proyectos Globales de Hutchings y Standley (2004); el Modelo Big 6 de Eisenberg y Berkowitz (2005); los Proyectos Telecolaborativos de Harris (1998, 2001), citados por Pozuelos, (2007)

#### **4.2. Los proyectos de trabajo en el contexto actual: un currículum emergente para el desarrollo de las competencias en la vida del aula.**

Además de todos los antecedentes anteriores, los aportes de las teorías del aprendizaje del constructivismo socio-cultural y cognitivo, de las neurociencias y las tecnologías de la información y la comunicación (como hemos visto en el capítulo I) los sistemas educativos a nivel europeo, como hemos visto en el Capítulo II, ante los mediocres resultados obtenidos en las pruebas internacionales y las altas tasas de fracaso escolar, liderizados por la OCDE, también han planteado alternativas al academicismo de la escuela tradicional, proponiendo cambios fundamentales orientados al desarrollo de competencias básicas para vivir en el siglo XXI (Informe DeSeCo). Definieron estas competencias como sistemas complejos de reflexión y acción que requieren “saber, saber hacer y querer hacer” y no, como propone la interpretación conductista (Tyler, 1949; Bloom, 1956; Gagné y Briggs, 1974 en Pérez Gómez 2012), como un conjunto de tareas simples y fragmentadas que se yuxtaponen para crear tareas complejas. En este “saber, saber hacer y querer” el sujeto se involucra de manera global con su forma particular de estar en el mundo (pensamientos, sentimientos, deseos, actitudes, valores) para responder a las exigencias del contexto

cambiante e incierto en el que vive, para las que necesita también flexibilidad y creatividad. “Y ante una situación concreta emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento consciente e inconscientemente, reflejo y reflexivo, al construir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de interacción social” (Pérez Gómez, 2012, p. 144).

Desde esta perspectiva por tanto, las competencias tienen una serie de características importantes: tienen un carácter holístico e integrado, donde los conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse de manera separada. Se concretan y desarrollan en los diferentes contextos de acción y tienen una dimensión ética porque se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a lo largo de la vida. Suponen un proceso permanente de reflexión para saber intervenir en cada contexto concreto, se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida y se pueden transferir de manera creativa a cada contexto porque cada contexto es diferente. (Pérez Gómez, 2007)

Este concepto de competencia que adoptan los nuevos currícula tiene una serie de implicaciones en la práctica educativa:

- Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado, así como la aplicación del conocimiento frente al aprendizaje memorístico.
- Proponer diferentes situaciones de aprendizaje que pongan en marcha procesos cognitivos variados. Esto es frente al aprendizaje memorístico desarrollar procesos de pensamiento como saber buscar información, analizarla, formular hipótesis, experimentar, aplicar, observar, clasificar, comparar, debatir, reflexionar y tener opiniones propias, entre otros.

- Contextualizar los aprendizajes, esto es partir de la experiencia vital de los estudiantes y tomar la realidad en la que viven como contexto y aplicación de saberes.
- Utilizar diferentes estrategias metodológicas, haciendo énfasis en las situaciones problema.
- Proponer diferentes tipos de actuaciones, actividades y situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las motivaciones y los intereses del alumnado. Por ejemplo, los proyectos de aula o los centros de interés.
- Promover una metodología de investigación.
- Potenciar la lectura y tratamiento de la información como estrategia de aprendizaje.
- Fomentar estrategias metacognitivas o de reflexión sobre su propio aprendizaje.
- Fomentar un clima escolar de aceptación mutua y cooperación.
- Organizar el aula de manera que propicie distintos agrupamientos: individual, por parejas, en grupos de trabajo cooperativo, en asamblea.
- Buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos.
- Coordinarse en equipos docentes para poder responder a los intereses y necesidades del alumnado.
- Diversificar las situaciones e instrumentos de evaluación y potenciar su carácter formativo o de ayuda en los procesos de aprendizaje.

Esta nueva concepción de la educación que plantean las competencias básicas a nivel europeo quedó recogida en la Ley Orgánica de Educación (LOE) (LEA en Andalucía) y últimamente en la LOMCE, aunque en esta última ley se hicieron algunos cambios, como fue la reducción de las competencias a siete, pasaron a llamarse competencias clave y no básicas, se renombraron algunas de las anteriores, aunaron la competencia científica, matemática y tecnológica y eliminaron la competencia de autonomía personal sustituyéndola por sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

En este marco, los proyectos de trabajo se constituyen en una excelente alternativa para trabajar dichas competencias que, en la actualidad con la LOMCE son las siguientes: comunicación lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresión culturales.

#### **4.3. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de los proyectos de trabajo y la vida del aula como proyecto?**

En este marco de un currículum por competencias, los proyectos de trabajo no son una metodología o una estrategia, son un enfoque educativo, una manera de hacer escuela diferente e innovadora que tiene las siguientes características:

La escuela es un lugar de acogida cálida de los diferentes protagonistas de la educación: alumnado, profesorado, familia, personal no docente e instituciones del entorno que tengan presencia en ella. Es un lugar para el encuentro, el diálogo y la cooperación. Un lugar para ser personas y aprender a quererse y a respetarse. Como todos y todas pertenecemos a una cultura, este diálogo y este encuentro es una conversación cultural o intercultural desde el conocimiento, el respeto y el intercambio, donde se ponen en juego las distintas maneras de entender el mundo, es un espacio inclusivo (Anguita, 2010). En este sentido el currículum se convierte en una narración que van creando las distintas voces, desde sus necesidades, intereses y deseos. Es una narración emergente, algunas veces desde la voz de las niñas y niños, otras veces desde la voz del docente y desde la voz de otros y otras.

De ahí, que los temas pueden surgir de lo que proponen los niños y niñas porque les interesa, por ejemplo las mascotas, los miedos, etc. También pueden responder a la actualidad y al interés que ésta suscita, por ejemplo cuando ocurrió la tragedia del

Prestige y el chapapote diferentes experiencias escolares investigaron en lo sucedido como herramienta de aprendizaje, o por último, los proyectos también pueden surgir a propuesta del colegio y de su proyecto de centro, como por ejemplo la co-educación, la ecología, etc., o sugeridos por las familias como por ejemplo analizar los videojuegos o colaborar en casa.

Esta narración esta hecha de preguntas más que de respuestas, preguntas que abren otros interrogantes e hipótesis para comprendernos, comprender a los demás y al mundo en el que vivimos y poder actuar en él, desde una visión crítica y constructiva que abre la libertad para poder contrastar con argumentos y evidencias distintas miradas de la realidad, distintos lenguajes. Los proyectos de trabajo son excusas para desarrollar la investigación y el pensamiento del alumnado, al surgir o conectarse con sus intereses y necesidades a partir de sus ideas, sentimientos y vivencias previas, formulan hipótesis, buscan información en diferentes fuentes, investigan, experimentan, trabajan en equipo, sacan conclusiones propias y acciones de intervención en la medida de sus posibilidades.

El currículum se convierte, por tanto en una hipótesis de aquello que puede ser importante aprender en la escuela y que da sentido a las diferentes realidades humanas que en ella convergen, por eso el currículum no puede ser parcelado, fragmentado porque la vida que se juega es compleja, global y con múltiples perspectivas (Hernández, 2004). Estamos hablando, por tanto, de un currículum emergente, interdisciplinar y abierto al cambio, a la incertidumbre, a la fragilidad y relatividad de los conocimientos.

En este enfoque, los docentes son acompañantes, guías, mediadores, orientadores en la construcción de la narrativa global. Por tanto, no estamos hablando de unidades didácticas o centros de interés, estamos hablando de la vida del aula y la escuela como

un gran proyecto comunitario y cooperativo donde todos y todas las participantes en esa comunidad tienen voz.

Un medio donde se puede hablar, debatir, decidir, realizar y actuar favorece todos los tipos de aprendizaje no sólo la lectura y la escritura, sino también aprendizajes vitales para adultos y criaturas (Josette Jolibert, 1995). Estamos hablando de clases y escuelas cooperativas donde el enfoque educativo de los proyectos de trabajo lleva a la actividad, a la investigación, a la construcción de sentido y significados compartidos, donde cada participante se compromete con su proceso de aprendizaje. De manera que el alumnado toma sus propias elecciones y no depende sólo de las del adulto, decide y se compromete con su proceso, planifica sus acciones, asume responsabilidades y produce cosas que tienen utilidad y significado. Pero también el docente que se pone en juego, se reinventa, se mira por dentro, se autoconstruye en compañía del alumnado, de los otros colegas, de la familia y de la comunidad.

En este contexto de entender los proyectos de trabajo como un enfoque educativo y la vida del aula como un gran proyecto, la lectura y la escritura serán los soportes naturales de la vivencia en el aula. Así, en la escuela, se tomarán actas en las asambleas de clase o escuela para tomar decisiones, se escribirán las normas acordadas, se distribuirán las responsabilidades a través de listas, se escribirán las normas de funcionamiento de los grupos, se construirán textos con los hallazgos y descubrimientos, cartas para gestionarlos, etc..

Los proyectos de trabajo de todo el centro, como el huerto escolar, la semana cultural, las jornadas de puertas abiertas con la familia, ...etc., serán otra oportunidad para que el alumnado se comprometa en las distintas responsabilidades y otro espacio para leer y escribir de verdad: los turnos del huerto escolar, la lectura de textos científicos para plantar y cultivar el huerto, la lectura de recetas para cocinar los

productos recogidos, la elaboración de dípticos y carteles para la semana cultural, o la preparación de conferencias para dar a las familias.

Los proyectos de trabajo de aula, como por ejemplo escribir un libro de cuentos para los más pequeños, leer y escribir instrucciones para cuidar las mascotas, hacer una enciclopedia de animales, establecer correspondencia escolar con otra aula de otro centro, etc. permitirá al alumnado leer y escribir con sentido.

Se trata pues de que los niños y niñas aprendan haciendo, a leer se aprende leyendo diferentes y variados tipos de texto con todas sus claves y a escribir se aprende escribiendo con todas sus etapas y reescrituras en situaciones auténticas y para hacer cosas: leer y escribir noticias porque queremos hacer un periódico escolar, recetas de cocina porque vamos a hacer bizcochos para celebrar un cumpleaños, comprender un texto instructivo porque vamos a hacer cometas para aprender a volarlas, leer cuentos y novelas porque me gusta, escribir una carta porque le vamos a pedir al Ayuntamiento un parque infantil, etc. En este sentido, se trata de que el alumnado conozca qué se le pide, qué tiene que aprender, aprenda a planificar su trabajo, lea y produzca los textos que necesita, se comprometa personalmente con el proceso ya sea de lectura o de producción y participe con el grupo-clase para confrontar hipótesis y mejorar sus producciones textuales. Es decir, se trata de que cada cual desarrolle sus competencias a su ritmo, para ello es importante que los niños y niñas conozcan todos los componentes de la tarea: su propósito, las diferentes etapas, los tipos de intercambio con los demás y los indicadores de logro.

Como los protagonistas son los aprendices, el rol del docente será el de acompañante que le lleva a crear situaciones de aprendizaje interesantes, comunicar cuáles son las competencias que queremos lograr y sus indicadores, planificar y

construir sus propias estrategias abiertas a la emergencia, proponer fuentes de información, hacer preguntas y promover el pensamiento divergente, proporcionar apoyo y ayuda cuando le solicitan.

En resumen, los proyectos de trabajo se convierten en una excelente propuesta para trabajar las competencias claves e implican un giro importante de la enseñanza al aprendizaje porque parten de las necesidades e intereses de los niños y niñas, del currículum de sus vidas y de sus deseos, y organizan actividades que les ayuden a repensar de manera crítica sus modos de sentir, pensar y actuar.

Los proyectos siguen, normalmente, una serie de pasos:

1. Detección de ideas, sentimientos, situaciones en diferentes momentos del proyecto.

2. Planificación y desarrollo que tiene que ver con qué quieren saber, sentir, experimentar, vivenciar. Es aquí donde se plantean las actividades de búsqueda de información, experimentación, dinámicas, etc. y el análisis, contraste y debate de esa información. Es aquí donde hay que prever la organización de los espacios y tiempos así como las distintas modalidades de trabajo: individual, en parejas, pequeños grupos, gran grupo y la participación de las familias.

3. Valoración y reflexión sobre lo que ha ocurrido para hacer propuestas de mejora.

#### **4.4. Leer y escribir desde la vida del aula y a través de los proyectos**

En el marco de los proyectos, como ya hemos dicho, ya sean de toda la escuela o

del aula se lee y se escribe siempre para algo y para alguien. Por ejemplo, cuando vamos a celebrar el cumpleaños de algún compañero o compañera, necesitamos leer recetas para preparar la tarta, o leer textos informativos en Internet para averiguar si los niños y niñas de África tienen los mismos derechos que nosotros y es, en el contexto de estas situaciones reales, donde se leen y escriben diferentes y variados tipos de texto: recetas, noticias, textos científicos, textos literarios, etc., en función de lo que necesitan saber y saber hacer. Por lo tanto los niños y niñas estarán inmersos desde que empiezan en Educación Infantil en prácticas reales de lectura y escritura con diferentes tipos de textos de circulación social y con propósito comunicativo y destinatarios reales, de la misma manera aprenderá el sistema de escritura al principio, a través del docente, hasta que después puedan hacerlo de manera autónoma (Kaufman, 2007). Cuando el docente lee en voz alta a sus alumnos y alumnas, les presta su voz para que puedan participar activamente en la construcción del significado, para que se puedan apropiarse de las claves de lectura que después irán ensayando poco a poco hasta conseguir la autonomía. Igualmente en la escritura, el docente presta sus manos a las primerizas cabezas infantiles que piensan para escribir: qué tipo de texto, a quien, para qué.

Después, poco a poco, y siempre en contextos de aprendizaje reales pondrá en marcha una serie de estrategias para que los niños y niñas sean capaces de construirse competencias lectoras y puedan producir textos de manera autónoma. Con respecto a la lectura, estas estrategias tienen que ver, entre otras, con identificar los conceptos fundamentales empleados en el texto, hacer inferencias para comprender los conceptos y las relaciones entre las ideas esenciales, establecer unas metas específicas de comprensión, tomar en cuenta lo que dice y la situación a la que se refiere, atender a las diferencias individuales, hacer preguntas que orienten los procesos mentales, compartir la comprensión entre los alumnos y alumnas (Vidal Abarca, 2009).

Con respecto a la escritura, les ayudará a identificar primero para qué quieren escribir, el tipo de texto que quieren escribir, recordar su estructura y características y cómo lo van a hacer, teniendo en cuenta que la escritura implica sucesivos borradores hasta llegar a la edición final.

Josette Jolibert (1995, pp. 162-163) nos propone trabajar en el aula siete claves o niveles, que en el caso de la lectura será de interrogación y conllevan varias capas de lectura y en el caso de la escritura son claves para la producción de textos. Estos siete niveles son:

1. El contexto:

- De la situación: ¿cómo ha llegado el texto a la clase? ¿quién lo ha traído? ¿cuando?
- Del texto: ¿está sacado de otro texto más complejo o es autónomo?

2. Parámetros de la situación de comunicación: emisor, destinatario, objetivo y desafío, contenido.

3. Tipos de texto de circulación social: carteles, cartas, novelas, cuentos, noticias, etc.

4. Superestructura del texto:

- Organización espacial y lógica de los bloques del texto: ¿es un texto compacto como por ejemplo un cuento? ¿o tiene muchos cambios de línea: recetas, texto instructivo, poema? ¿tiene números? ¿cómo es el tamaño de las letras?
- Esquema narrativo si se trata de un cuento, leyenda o novela.
- Dinámica interna (inicio/cierre y progresión interna)

## 5. Lingüística textual

- Personas, tiempos, lugares y sus marcas
- Los substitutos
- Los nexos
- Los campos semánticos
- La puntuación

## 6. Lingüística de la frase

- Sintaxis: clase, grupos, relaciones transformaciones
- Vocabulario
- Ortografía
- Puntuación

## 7. Palabras y microestructuras que la constituyen

- Letras (minúsculas y mayúsculas)
- Combinaciones características de la lengua materna y relación grafías/sonidos
- Microestructuras sintácticas, marcas nominales (singular/plural, masculino/femenino) marcas verbales (personas y tiempos)
- Microestructuras semánticas (prefijos, sufijos, radicales)

Como podemos ver, la decodificación también ocurre en el último nivel pero es una herramienta más de análisis cuando nos enfrentamos con las palabras, no es la única y tiene sentido porque es una clave más para construir el significado de un texto.

### 4.4.1. *¿Cuales son las estrategias de lectura para interrogar los textos?*

Se trata de ayudar a los aprendices a construirse competencias de lectores competentes en el marco de proyectos con sentido.

A continuación siguiendo a Jolibert (1995, p. 181) podemos ver las fases de este trabajo de interrogación.

<p><b>PREPARACIÓN PARA EL ENCUENTRO CON EL TEXTO (5 min.)</b></p>	<p>1. Puesta en marcha/ activación del espíritu de investigación de los niños y niñas. (hipótesis sobre el tipo de texto, crear expectativas sobre el tipo de texto)</p> <p>2. Definición de la doble tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar tipo de texto y explicar las claves y estrategias que utilizó para construir su significado.</li> <li>- Buscar la mayor cantidad de información posible y proponer un significado.</li> </ul>
<p><b>CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURADA DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO (30 a 45 min.)</b></p>	<p>3. Lectura individual silenciosa del texto por los aprendices, utilizando 7 claves de lectura: contexto de la situación (cómo ha llegado) y textual (de dónde ha salido); principales parámetros de la situación de comunicación (emisor, destinatario, objetivo y desafío, contenido); tipos de texto (carta, cartel, receta..); superestructura (organización espacial, esquema narrativo, dinámica interna); lingüística textual (Subtítulos, nexos, puntuación...); lingüística de la frase (sintaxis, vocabulario, ortografía, puntuación); palabras que la constituyen (letras, singular, plural, prefijo, sufijos, ...)</p> <p>4. Construcción del significado del texto: por confrontación y ordenamiento de los 7 niveles de claves, por recapitulaciones parciales del significado construido.</p> <p>5. Síntesis sobre el significado el texto.</p>
<p><b>SÍNTESIS METODOLÓGICA (10min. o + de una sesión)</b></p>	<p>6. Recapitulación metódica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De las estrategias y claves utilizadas.</li> <li>- De los hallazgos de nuevos aspectos del código escrito.</li> </ul> <p>7. Elaboración de herramientas de sistematización: siluetas, ficheros, cuadro de recapitulación...</p> <p>8. Previsión de actividades personalizadas de consolidación para aquellos aprendizajes que todavía no utilicen todas las claves.</p>

#### 4.4.2. ¿Cuales son las estrategias de escritura para producir textos?

De la misma manera para escribir, siguiendo a Jolibert, 1995 se sigue una estrategia general que tiene las siguientes etapas:

1	Para los niños y niñas: el proyecto de trabajo ya sea del centro o el aula en el que tiene sentido escribir.	
	Para los docentes: preparación minuciosa del tipo de texto que se va a escribir.	
2	Contexto y parámetros de la situación de producción (destinatario, estatus, propósito, desafío y contenido) a través del intercambio oral en pequeños grupos o en el grupo clase.	
3	Primera escritura individual	
4	Destacar las características globales del tipo de texto trabajado a partir de confrontar con los otros compañeros y compañeras estas primeras escrituras, teniendo en cuenta la superestructura y aspectos de la gramática textual con la ayuda del docente y comparando con otros textos del mismo tipo (leer para escribir) El docente presentara instrumentos de formalización característicos de la superestructura (silueta, esquema tipológico, etiqueta) y una selección de los aspectos relacionados con la enunciación de ese tipo de texto.	
5 y 6	REESCRITURAS PARCIALES O GLOBALES	Actividades de sistematización lingüística Modos de funcionamiento global del texto, por ejemplo en un texto narrativo: narrador, diálogo, descripción. Aspectos de gramática: sustitutos, nexos, tiempos verbales... Léxico: vocabulario. Tiempos verbales según el tipo de texto. Ortografía.

7	<p><b>Producción final:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maqueta sobre la que se hace las últimas correcciones</li> <li>- Obra maestra, que es el texto terminado para enviar a los destinatarios.</li> </ul>
8	<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De los compañeros y compañeras, del destinatario</li> <li>- La evaluación sistemática:                      Autoevaluación de su producción final y de los progresos al comparar con las primeras escrituras.                      Evaluación global del docente de los logros, dificultades y obstáculos de cada uno de sus alumnos y alumnas.</li> </ul>

El papel del docente tendrá que prepararse minuciosamente antes de empezar las actividades de lectura y escritura para poder ayudar como guía y orientador al alumnado a construir sus competencias lectoras y escritoras, para ello deberá:

- Definir previamente el objetivo de la sesión: ¿qué tipo de texto es más pertinente con el proyecto que están desarrollando? ¿en qué nivel o clave va a poner más énfasis?
- Analizar detalladamente las características del texto que va a presentar y de las claves que van a servir al alumnado para construir el significado.
- Ver la coherencia entre los objetivos, la pertinencia del tipo de texto y el nivel de competencia del alumnado.
- Definir qué se le va a pedir a los alumnos y alumnas: qué y cuántas claves va a manejar para el tipo de texto elegido para el grupo clase, para los más avanzados para los menos avanzados...
- Recordar las herramientas de referencia que ya se han utilizado y que se pueden volver a utilizar para la interrogación del texto.
- Formular hipótesis sobre lo que puede plantear dificultades y aquello en lo que habrá que reforzar.

- Decidir si el texto lo va a presentar a toda la clase, en pequeños grupos, en un grupo grande o individualmente.
- Decidir cómo va a presentar el texto en qué formato y material.

Existen numerosos ejemplos de proyectos de trabajo y de cómo se lee y escribe a lo largo de los mismos en Pozuelos (2007), Kaufman (2007), Nemirovsky (2000), Jolibert (1995), entre otros. El que relato a continuación es un proyecto de mi autoría que realicé en el CEIP Ntra. Sra. de Gracia en el curso 2007-2008, consistió en elaborar el periódico del colegio y en él colaboraron dos cursos 2º y 6º durante un trimestre.

### ***Proyecto: Un periódico para la escuela***

Este proyecto tenía el propósito de difundir a la comunidad educativa todas las actividades que se hacían en el centro. En este caso, yo lo propuse en la asamblea de 2º de primaria, que era el curso que tutorizaba, y les animé a colaborar con 6º, aceptaron de buen grado. Les expliqué lo que íbamos a aprender y cómo, esto quedó recogido en un cartel y colgado en las paredes del aula. Estos indicadores de logro servirían para autoevaluarse en el portafolio:

- Sabe buscar en el diccionario las palabras que no entiende
- Planifica qué va a escribir, para quién y para qué
- Sabe cómo empezar a escribirlo
- Sabe donde poner el título, el nombre del autor y el pie de foto.
- Escribe noticias respetando su estructura
- Lee lo que escribe y lo compara con otros compañeros y con modelos.
- Cuida la ortografía, la presentación y las ilustraciones
- Conoce los periódicos, sus secciones, la primera plana
- Sabe para qué sirven los periódicos y las noticias
- Sabe a quienes van dirigidas y qué dicen
- Sabe identificar el titular, autor y pie de foto de una noticia.
- Sabe cuantas partes tiene y qué dice cada parte.
- Sabe a qué preguntas responden las noticias
- Conoce cómo empiezan y cómo termina un párrafo.
- Conoce cómo son las oraciones y los verbos.

Posteriormente, fuimos debatiendo en sucesivas asambleas cómo íbamos a hacer el periódico, qué sabíamos de: las secciones que tenía, cómo se escribían las noticias, qué otros tipos de texto aparecían en los periódicos y que querían saber. Entre lo que querían saber destacaron cómo iba a ser nuestro periódico, cuántas partes iba a tener, cómo se hacía un periódico de verdad y dónde, qué hacían los periodistas y si podrían escribir en ordenador.

Como resultado de las asambleas elaboramos la siguiente planificación:

QUÉ VAMOS A HACER	CUÁNDO	QUIENES
Planificar el proyecto, si se aprueba la propuesta y escribir la planificación.  Invitar al grupo de alumnos y alumnas de 6º para proponerles el proyecto de participación conjunta.	1 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º  Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Leer todos los días alguna noticia del periódico y colocarla en el panel de clase	1 de Octubre hasta 14 de Diciembre	Alumnos y alumnas de 2º
Analizar las sesiones que tiene un periódico.  Revisar los periódicos que hemos hecho en el colegio los años anteriores, e identificar sesiones.	2 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Organizar comités de redacción de cada sección, una vez decididas las mismas. Elegir un nombre para el periódico	2 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Elaborar una lista de tipos de texto para que cada clase eligiese cuáles quería escribir.  Pasar por las clases, explicando que iban a hacer el periódico, las secciones que habían decidido y la invitación para elaborar un tipo de texto. Explicarían también que pasarían a recoger la lista el día 5 de octubre y que tendrían un mes y medio para escribir los textos, hasta el 16 de Noviembre.	3 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º  Un representante de Alumnos y alumnas de 2º y otro de 6º

Visita a un periódico local para ver cómo se hacen.	4 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Lectura y escritura de los diversos tipos de texto que van a formar parte del periódico. Si vamos a escribir textos y corregir los de nuestros compañeros tendremos que saber cómo son y cómo se escriben.	5 de Octubre al 30 de Noviembre	Alumnos y alumnas de 2º
Invitación al aula de un periodista para que les explicase cómo se escriben las noticias. Escribir carta de Invitación y entrevista	19 y 22 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Visita al aula de un periodista	26 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Invitación al aula al caricaturista Ángel Idígoras (ya ha venido otras veces) para que les enseñe a hacer historietas. Escribir carta de invitación y entrevista	27 de Octubre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Visita al aula del caricaturista	6 de Noviembre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Los alumnos de 2º expondrán a los de 6º una vez a la semana los tipos de texto que están estudiando y los criterios que tienen que tener en cuenta cuando tengan que revisar los distintos textos que lleguen de las aulas para hacer el periódico.	11, 19, 26, de octubre. 2, 9, 16, 23 y 30 de Noviembre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Clasificación de todos los textos escritos por todos los compañeros y compañeras del colegio. Corrección y reescritura de los mismos. Escribirlos en el ordenador, editar el periódico y distribuirlo en la escuela y en el barrio.	3 al 14 de Diciembre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
<b>AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN SOBRE EL PROYECTO.</b>	14 de Diciembre	Alumnos y alumnas de 2º y 6º
Autoevaluación sobre cada uno de los textos estudiados.	14 de Diciembre	Alumnos y alumnas de 2º.
Autoevaluación de la maestra y evaluación de los niños y niñas	17 de Diciembre	Maestra
Invitación a las familias para que les expliquen cómo han hecho el periódico del colegio	17 de Diciembre	Mares y padres de Alumnos y alumnas de 2º y 6º

En este proyecto leímos y escribimos varios tipos de texto relacionados con la tarea que habíamos emprendido, aquí sólo voy a poner un ejemplo de cómo trabajamos el periódico como soporte y la noticia como tipo de texto informativo.

### *Acercándonos a los periódicos...*

- Para movilizar los conocimientos previos, trajimos al aula distintos periódicos para que los miraran, leyeran, se fijaran en las ilustraciones y en lo que estaba escrito y después hablamos sobre: ¿Cómo había llegado hasta nosotros? ¿Dónde solía haber periódicos?
- Observamos distintos periódicos y conversamos sobre qué contenían y en qué se parecían a un libro.
- Comparamos dos periódicos distintos y hablamos sobre las partes que eran iguales y las que eran distintas.
- Hicimos una lista con las secciones de un periódico y anotamos al lado los temas que se trataban en cada sección.
- Hicimos lo mismo con el periódico de la escuela del año anterior.
- Nos fijamos en las primeras planas de distintos periódicos y conversamos sobre lo que encontrábamos en ellas, por qué se llamaba primera plana, qué diferencias había entre las primeras planas de los distintos periódicos. Leímos los títulos de la primera plana: ¿Cómo eran las letras? ¿Qué querían decir?

### *Interrogando un tipo de texto informativo: la noticia*

- Seleccionamos una noticia y nos fijamos bien en ella: ¿Quién era el autor o autora? ¿A quiénes creéis que iba dirigida? ¿Para qué creéis que fue escrita?
- Leímos el texto (noticia) en silencio buscando toda la información posible que pudieran extraer: ¿cómo ha llegado hasta nosotros? ¿de dónde ha salido? ¿quién la escribe? ¿para quién? ¿qué dice? ¿qué será? ¿será una poesía, por qué? ¿será una carta, por qué? ¿qué dirá? ¿cómo sabéis lo que dice? ¿cómo están organizados los bloques de lo que está escrito en el papel? ¿cómo empieza, cómo termina? ¿qué hay en medio? ¿tiene números, fotos? ¿qué dicen las fotos? ¿Cómo es el título y los

subtítulos? ¿Cómo empiezan y cómo terminan los párrafos? ¿qué palabras conoces? ¿cuáles se parecen a otras que tú conoces?

- Intercambiamos y confrontamos las hipótesis que habíamos ido haciendo.
- Leímos el texto entre todos y todas: ¿Qué decía? ¿Qué palabras conocíamos?
- Nos fijamos cómo estaba organizada la noticia: ¿Qué parte era la que más resaltaba y por qué? ¿Cómo era el título? ¿Tenía letras grandes? ¿Cuántas partes tenía el texto? ¿Cómo comenzaba, cómo seguía, cómo terminaba? ¿Había números? ¿Había fotos? ¿Qué decía el pie de foto?.
- Leímos varias noticias sin los títulos. ¿Qué título le pondrían a cada una? ¿Por qué? Comparamos con los títulos que ya tenían puestos y debatimos sobre ellos.
- Leímos varios títulos sueltos y dijimos de qué hablarían las noticias, luego comparamos con las noticias y debatimos nuestros argumentos.
- Nos fijamos en una noticia que tenía el título muy grande y en otra que lo tenía pequeño ¿Por qué eran distintos? Hablamos sobre la relación entre el tamaño del título y la importancia de la noticia.
- Leímos de nuevo la noticia que seleccionamos al principio y nos fijamos en cuántas partes tenía, identificamos estas partes en otras noticias del periódico.
- Nos fijamos en cómo empezaba y cómo terminaba cada párrafo. Contamos cuántos párrafos tenía y cuántas oraciones cada párrafo. En cómo empezaba y cómo terminaba cada oración. ¿Cómo eran las oraciones: largas o cortas? ¿En qué tiempo verbal estaban escritas? ¿por qué? ¿Qué ocurriría si las pusiéramos en presente, y en futuro?
- En parejas intentamos localizar en la noticia la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué ocurrió? ¿Quién lo hizo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué?
- En parejas, buscamos en el diccionario las palabras que no entendíamos. La escribimos en la pizarra, comentamos lo que decía el diccionario.
- Escribimos en la pizarra las oraciones donde iban estas palabras, la sustituimos por la que habíamos encontrado en el diccionario.
- Buscamos palabras que tenían el mismo sonido pero distintas letras y las leímos ¿Por qué se escribían de diferente manera? Nos fijamos en la forma cómo se escribían.
- Individualmente, buscamos palabras en singular y en plural, las clasificamos, ¿Cómo sabíamos que significaban una cosa o varias?
- En grupos, hicimos un resumen del significado de la noticia, contrastamos los diferentes resúmenes y nos pusimos de acuerdo en uno sólo.

- Entre todos y todas, hablamos sobre lo que habíamos hecho para leer: señales que les ayudaron a comprender el texto: fotos, tamaño de las letras, títulos, autor, organización del texto en la hoja... (actividad metacognitiva)
- Repasamos las distintas claves que nos ayudaron a leer noticias (actividad metalingüística):
  - Quiénes son los autores de las noticias
  - A quienes van dirigidas
  - Para qué se escriben
  - Qué dicen
  - Cómo están organizadas en la hoja
  - Cuáles son sus partes
  - A qué preguntas responden
  - Cómo se usan los verbos y cómo son las oraciones.
  - Cómo empiezan y cómo terminan los párrafos.
  - Palabras que no conocíamos, el mismo significado
  - Palabras que indican un objeto o persona y otras que indican varios.
  - Palabras que suenan igual y tienen distintas letras.
- En grupo, hicimos un fichero, sistematizando algunos elementos que nos iban a servir para identificar noticias:, modelos de noticias, la silueta con sus tres partes ( título, copete y desarrollo) preguntas que tenían que averiguar en una noticia, vocabulario.

### *Escribiendo noticias...*

- Hablamos sobre lo que íbamos a escribir: (qué, para quién y para qué). Al final de esta conversación los niños y niñas tenían claro que íbamos a escribir noticias para el periódico del colegio que serían leídas por todos los compañeros y compañeras, madres y padres, vecinos y otros para informar de todo lo que ocurría en el centro y en el barrio.
- Repasamos entre todos y todas cómo se escribía una noticia.
- Elaboramos colectivamente en la pizarra una noticia (pre-texto): el título, cómo empezamos, lo que iba antes y lo que iba después, a qué preguntas responder, en qué tiempo se escribían, cómo se escribían. Después lo borramos porque no se trataba de copiar sino de ver cómo se hacía.

- Escribimos individualmente o en parejas las noticias, cada uno o una como sabía. Las leímos y pensamos si nos habíamos olvidado de algo que nos faltaba.
- Comparamos nuestros escritos con los de otros compañeros o compañeras. Discutimos y analizamos en qué se parecían y en qué se diferenciaban. Anotamos las conclusiones.
- Comparamos nuestros escritos con modelos de noticias que ya habíamos estudiado. Revisamos estos modelos para ver qué nos faltaba o sobraba, utilizando algunas claves que habíamos aprendido.
- Anotamos los resultados de estas comparaciones.
- Reescribimos el texto individualmente o en parejas, incorporando todas las correcciones. Lo pasamos a limpio y lo escribimos en el ordenador.
- Evaluamos, con las claves que nos habían servido para leer noticias si lo que habíamos escrito cumplía con lo que queríamos decir.
- Cómo las habían escrito, qué hicieron, qué claves le sirvieron.

#### **4.5. Otra forma de enseñar y aprender a leer y escribir implica otra forma de evaluar: el portafolio como instrumento privilegiado de evaluación formativa**

La evaluación tradicional, en coherencia con el diseño curricular en la que está inmersa, es una evaluación de resultados, sumativa, basada casi exclusivamente en exámenes de reproducción de contenidos que pueden ser medidos con una prueba de lápiz y papel que se traduce en una calificación, una nota numérica que sirve como base para clasificar, seleccionar y segregar al alumnado, en función de sus rendimientos académicos. Es una evaluación del aprendizaje, entendido éste como la reproducción memorística de contenidos estancos, cerrados y estáticos donde generalmente sólo se evalúa al alumnado y menos al docente y al currículum puesto en marcha.

La evaluación entendida de esta manera se convierte en un acto aislado que no sirve para cambiar nada, sólo para certificar si el alumnado fue capaz de reproducir correctamente los contenidos que se le transmitieron.

Evaluar no es calificar ya que calificar consiste en describir, medir, clasificar y certificar un resultado y no tiene en cuenta las causas ni los procesos que se han puesto en marcha para conseguirlo. Por tanto, la calificación no es suficiente para explicar qué ha ocurrido en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no puede ser al final sino también durante su desarrollo, de manera que nos vaya ofreciendo información tanto a docentes como a estudiantes para introducir medidas de mejora. Entonces la evaluación pasa de ser del aprendizaje para convertirse en evaluación para y como aprendizaje. Es lo que se llama evaluación educativa, formativa o evaluación auténtica.

El propósito fundamental de la evaluación educativa es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos y participativos. Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje.” (Pérez Gómez, Sola y Serván, 2009, p. 5)

El propósito de este tipo de evaluación es ayudar al alumnado a tomar conciencia tanto de los logros como de los obstáculos y dificultades para proponerse medidas de mejora, para autorregularse. De la misma manera, proporciona información fiable y pertinente al docente de los procesos de aprendizaje puestos en marcha para orientar y acomodar las propuestas didácticas a las necesidades, intereses y diferentes ritmos de los estudiantes así como a las características del contexto.

Por tanto, abarca tanto los productos como los procesos y contextos de aprendizaje y se convierte en sí misma en una actividad para aprender y desarrollar autonomía y autorregulación, para ello, los alumnos y alumnas tienen que saber de antemano cuáles son los propósitos o las competencias que tienen que desarrollar y los criterios de evaluación para que puedan valorar en qué medida van logrando las competencias, acompañado de una retroalimentación pertinente por parte del docente

que le permita identificar sus logros, dificultades y obstáculos y ofrezca apoyos específicos y propuestas de mejora.

Si esta retroalimentación está acompañada además de la evaluación por pares y grupal, el alumnado va interiorizando los criterios de evaluación que también le sirven para autoevaluarse y alcanzar el fin último de la evaluación que es la autorregulación (Black et al., 2004) A través de la autoevaluación los alumnos y alumnas pueden reflexionar, a partir de las competencias y criterios de evaluación, sobre lo que han aprendido y les falta por aprender y contribuye a desarrollar su autoestima y confianza porque se apoderan de las herramientas para enfrentarse a nuevos aprendizajes (Broadfoot, 2007)

Por otra parte, la evaluación educativa prioriza las tareas auténticas que son aquellas que se dan en situaciones y contextos reales, en problemas de verdad, donde los estudiantes tienen que usar todos sus conocimientos para poder resolverlas.

Un instrumento privilegiado para llevar a cabo una evaluación educativa que vincula el aprendizaje y la evaluación es el portafolios.

*¿Por qué utilizar el portafolios como instrumento de evaluación auténtica?*

Porque es una colección de trabajos que el alumno o alumna selecciona, tomando como base las competencias que tiene que alcanzar y sus indicadores de evaluación, acompañados de un relato reflexivo sobre sus progresos, dificultades, debilidades y nuevos compromisos, cuyo propósito es desarrollar la capacidad de autoevaluación (autorregulación). Esta colección acompañada del relato reflexivo proporciona una información permanente al estudiante y al docente, similar a una película, de lo que ha ocurrido durante el proceso de aprendizaje y de los resultados, ya que en el portafolio

(Soto, en prensa) el estudiante puede mostrar lo que ha aprendido y cómo, los conocimientos que tiene, las lagunas que detecta, lo que necesita aprender y las estrategias empleadas, proporcionándole al docente toda la información necesaria para poder retroalimentar su proceso y poder ofrecerle una ayuda y orientación pertinente y eficaz. Es necesario destacar que la reflexión (Zubizarreta, 2004) es fundamental para poder indagar en el propio proceso de aprendizaje y poder reconstruir su pensamiento.

### *¿Qué se incluye en el portafolios?*

Aquellos trabajos que el estudiante decide seleccionar y organizar de una manera única y personal y que él o ella piensa que muestran su proceso de aprendizaje y el lugar dónde se encuentra, acompañados de un relato reflexivo a través del cual se puede dar cuenta de las estrategias de aprendizaje que ha empleado, conocerse y proponerse nuevas metas y desafíos. Requiere, por tanto, seleccionar de un conjunto de trabajos aquellos que evidencien el logro de las competencias a partir de sus indicadores y para ello los estudiantes tienen que hacer una reflexión crítica sobre su aprendizaje (Klenowski, 2005) Es un instrumento valiosísimo para que docentes y alumnado puedan discutir sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de evidencias concretas.

En su realización hay cuatro tareas diferenciadas: la recolección de evidencias sobre el proceso de aprendizaje seguido, la selección entre las mismas de aquellas que demuestren mejor el desarrollo de las competencias pretendidas, la reflexión y la presentación o publicación del resultado del trabajo (Barberá, 2005).

Un ejemplo de portafolio en el tema que nos ocupa, inserto en proyectos de trabajo, tendrá una primera parte que será la justificación del proyecto que se está haciendo con sus competencias e indicadores de logro, que serán específicos en el caso

de la lectura y escritura; una segunda parte, donde estarán todos los textos que hemos ido estudiando como modelos, en el contexto de las pequeñas investigaciones de los proyectos, el estudio de sus características y las herramientas que hemos ido construyendo diariamente para cada tipo de texto, así como los borradores de escritos en diversas fases y una tercera parte, donde van los textos seleccionados acompañados de una reflexión metacognitiva sobre las claves que el alumnado ha utilizado para leer y escribir los diferentes textos.

En la primera parte, como hemos dicho, se especificarán las competencias que se quieren lograr y los indicadores de logro en general para el proyecto en el que estén inmersos y en particular para los tipos de texto que se vayan a trabajar en dicho proyecto. Estos indicadores de logro son la guía, el referente claro para que los alumnos y alumnas sepan lo que tienen que aprender y cómo y puedan autoevaluarse.

En la segunda parte del portafolio, después de la interrogación de los diferentes tipos de texto irán las herramientas que vamos construyendo para cada tipo y que serán.

- La silueta: es decir un dibujo, un esquema de la superestructura del texto, títulos, subtítulos, bloques de texto.
- Fichas recapitulativas de sus características textuales: inicio, nudo y desenlace en el caso de los cuentos, números e instrucciones en el caso de los textos instructivos, títulos, subtítulos y preguntas en el caso de las noticias, etc.
- Fichas recapitulativas de sus estructuras oracionales, por ejemplo: “pele las frutas, bata con la batidora...” en el caso de los textos instructivos.
- Fichas recapitulativas de las palabras y microestructuras: tiempos verbales y sus marcas, los nombres y las marcas, adjetivos, adverbios, sufijos, prefijos, etc., dependiendo del tipo de texto.

Estas herramientas les permitirán comparar las escrituras en borrador de los distintos tipos de texto que vayan produciendo para autoevaluarse y mejorarlas. Aquí irán también todos los borradores de las escrituras de los distintos tipos de texto, con las revisiones realizadas por sus compañeros y compañeras y por el docente. Estas se constituirán en las evaluaciones intermedias, formativas que le permite al alumnado ir tomando conciencia de sus obstáculos y dificultades e ir adoptando medidas de mejora en sus producciones.

En la tercera parte, cada alumno o alumna selecciona una muestra de cada tipo de texto, a partir del cual va elaborando los relatos reflexivos sobre cuáles son sus logros, dificultades y obstáculos, tomando en cuenta las revisiones realizadas y la comparación con las herramientas que ha ido construyendo en el proceso de lectura e interrogación de cada tipo. Así como la reflexión metacognitiva sobre lo que ha hecho para leer y escribir, qué pasos ha seguido. En las evaluaciones intermedias, el docente y los pares van retroalimentando la construcción de las competencias lectoras y escritoras que va construyendo cada uno. En la evaluación final, para cada tipo de texto trabajado, los alumnos y alumnas pueden presentar un relato reflexivo final donde aparezca el borrador inicial, los borradores intermedios con las correcciones incorporadas del docente y de los compañeros y compañeras y la obra maestra final. Así como las propuestas de mejora elaboradas en conjunto entre el docente y cada alumno o alumna a partir de la revisión del portafolio.

El portafolio sirve por tanto al alumnado para que se puedan autoevaluar, observando sus avances y dificultades en la lectura y escritura y acordar con el docente las actividades de consolidación que necesita para lograr las competencias.

A los docentes, para comprender mejor los itinerarios, logros y dificultades de cada uno de sus alumnos y alumnas, evaluar qué apoyo necesitan y qué estrategias

nuevas emplear para poder ayudar mejor y para evaluar la eficacia y los resultados de su propio trabajo.

A las madres y padres de familia para informarse, comprender mejor los logros y las dificultades de sus hijos e hijas y poder ayudarles.

Por ejemplo, algunas preguntas que pueden servir para el relato reflexivo y de autoevaluación relacionado con el ejemplo que hemos visto del periódico, podrían ser:

- ¿Qué es lo que más me ha gustado del proyecto? ¿por qué?
- ¿Qué es lo que menos me ha gustado? ¿por qué?
- ¿En qué actividades participo más? ¿por qué?
- ¿En qué actividades participo menos? ¿por qué?
- ¿Qué estoy aprendiendo?
- ¿En qué actividades tengo dificultades?
- ¿Estoy cumpliendo con mis responsabilidades dentro del proyecto?
- ¿Cómo estoy trabajando en equipo? ¿expreso mis opiniones? ¿me siento respetado? ¿cumpló con mis compromisos grupales?

También se trataría de hacer una valoración de los logros, dificultades y obstáculos de los indicadores de competencia expuestos al principio, en el ejemplo del periódico escolar:

- Conoce los periódicos, sus secciones, la primera plana.
- Sabe para qué sirven los periódicos y las noticias.
- Sabe a quienes van dirigidas y qué dicen.
- Sabe identificar el titular, autor y pie de foto de una noticia.
- Sabe cuantas partes tiene y qué dice cada parte.
- Sabe a qué preguntas responden las noticias.

- Conoce cómo empiezan y cómo termina un párrafo.
- Conoce cómo son las oraciones y los verbos.
- Sabe buscar en el diccionario las palabras que no entiende.
- Planifica qué va a escribir, para quién y para qué.
- Sabe cómo empezar a escribirlo.
- Sabe donde poner el título, el nombre del autor y el pie de foto.
- Escribe noticias respetando su estructura.
- Lee lo que escribe y lo compara con otros compañeros y con modelos.
- Cuida la ortografía, la presentación y las ilustraciones.

A raíz del portafolio, algunas preguntas que le pueden servir al docente para reflexionar y autoevaluarse pueden ser:

-¿Les ha interesado el proyecto? ¿Qué tengo que cambiar para la próxima ocasión?

-¿Le he prestado atención a cada niño y niña en sus dificultades? ¿Por qué?

-¿Cómo organizar mejor el tiempo para prestarle más atención a los que más lo necesitan?

-¿Qué actividades les han interesado más? ¿Cuáles menos? ¿Por qué?

-¿Qué mejoraré para la próxima vez con respecto a la ayuda prestada a cada niño o niña, las actividades, la organización del espacio, del tiempo, del aula?

-¿Qué propongo para compartir esta experiencia con los compañeros y compañeras del colegio?

## RECAPITULANDO

---

Trabajar por competencias implica cambiar el enfoque educativo de la vida del aula y la escuela, donde los proyectos de trabajo se convierten en una estrategia privilegiada, el currículum en una narración de historias que se comparten y el deseo en el motor de los aprendizajes. Los proyectos de trabajo contextualizan los aprendizajes porque emergen de los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado o de su contexto, parten de situaciones-problema y a través de la metodología de investigación promueve los procesos de pensamiento crítico: formular hipótesis, experimentar, aplicar, observar, comparar, buscar información en diferentes fuentes, contrastar, sistematizar, crear con dicha información y compartir.

Proponen una gran variedad de actividades de aprendizaje abiertas que permiten a cada alumno y alumna conectar con sus ritmos y características propias y permite el trabajo cooperativo y la organización flexible del tiempo y el espacio.

Asimismo, este giro de la enseñanza al aprendizaje que suponen las competencias implica también otra manera de evaluar, de la evaluación del aprendizaje como medición y calificación al final de un proceso a la evaluación educativa dentro del proceso, o sea evaluar para aprender, para autorregularse, para tomar conciencia de los logros, dificultades y obstáculos e ir introduciendo medidas de mejora y nuevos desafíos. Desde este enfoque de la evaluación auténtica, educativa, el portafolio es un excelente instrumento porque permite al alumno, al docente y a la familia ver el proceso de aprendizaje que cada uno ha llevado, acompañado de una reflexión sobre el mismo, evidencias de logro y también nuevos retos.

Este es el escenario para aprender a leer y a escribir con sentido aquello que interesa y mueve a los niños y niñas en el marco de sus vidas, de sus curiosidades e investigaciones y el rol del docente acompañar estos procesos proporcionando contextos ricos de aprendizaje, conocimientos y recursos que les ayuden a desplegar todas sus potencialidades. Esto es lo que sucedió en el proyecto de hacer el periódico de la escuela, donde leer noticias y escribirlas fue una aventura apasionante porque íbamos a hacer un periódico de verdad para la escuela, nuestras familias y el barrio, así aprendimos todas las claves necesarias para leer: contexto, situación de comunicación, tipo de texto, superestructura, lingüística textual, lingüística de las frases, palabras y microestructuras.

De la misma manera nos apropiamos de todos los pasos necesarios para escribir: contexto de la situación de comunicación, tipo de texto con todas sus características, sucesivas reescrituras y producto final.

En este proceso, cada uno de los niños y niñas tenía su ritmo particular, algunos escribían textos más completos, otros menos pero todos y todas participaron en la elaboración del periódico escolar. Cada uno se iba construyendo sus competencias lectoras y escritoras en función de sus propios procesos de aprendizaje y cada uno a su ritmo pero se las iban construyendo en situaciones reales de comunicación, con sentido y funcionalidad.

## CAPÍTULO V



REAPRENDER A ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR:  
LA RECONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO  
PRÁCTICO Y LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN  
COOPERATIVA (LESSON STUDY) COMO EJES DE LA  
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

En el capítulo I, encontramos que leer y escribir son procesos complejos mediados por la cultura, no sólo cognitivos sino también emocionales y sociales; en el capítulo II ofrezco un diagnóstico de la situación actual, donde hemos visto los resultados tan mejorables de las pruebas externas e internas y la concepción que tiene un grupo de docentes sobre leer y escribir, como aparece recogido en las encuestas, donde siguen reproduciendo la forma en la que aprendieron; en el capítulo III, y a raíz de la importancia del recurso en el uso docente, considero necesario profundizar en el análisis de los libros de texto de 1º y 2º de primaria de varias editoriales para hacer visible la filosofía y proceso de enseñanza propuesto y en el capítulo IV hemos planteado una alternativa innovadora que son los proyectos de trabajo.

Pero hay varias preguntas que están aún sin resolver ¿por qué los docentes manifestamos planteamientos en el discurso, a veces contradictorios con lo que hacemos en la práctica?, ¿Por qué seguimos enseñando a leer y a escribir como nos enseñaron?, ¿Por qué tienen tan poco impacto los cursos de formación permanente?, ¿Por qué a la luz de los resultados nos cuesta tanto cambiar nuestras prácticas? Son interrogantes que motivan, inspiran y fundamentan el desarrollo de la temática que abordo en este capítulo, donde propongo vincular la reflexión sobre el conocimiento práctico en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura con las Lesson Study, una propuesta metodológica de investigación y mejora del aprendizaje del alumnado y de los docentes que se va a convertir en la propuesta de formación permanente que vertebrará el Estudio de Caso desarrollado en la segunda parte de esta tesis.

### **5.1. Una aproximación al Conocimiento Práctico y Pensamiento Práctico de los docentes**

Para responder a las preguntas formuladas anteriormente y según las últimas

investigaciones (Pozo, 2014; Tardif, 2004; Van Manen, 1995; Connelly y Clandinin, 1988; Atkinson y Claxton, 2002; Clemente y Ramírez, 2008; Korthagen, 2005, 2010; Lampert, 2010; Inmordino y Damasio, 2007; Hagger y McIntyre Hazel, 2006<sup>6</sup>) parece que es difícil cambiar las prácticas porque los saberes que los docentes ponemos en juego en el aula son, en gran parte, inconscientes, mecánicos y automáticos cuajados de mitos y errores pedagógicos que a menudo condicionan nuestra forma de actuar y que pueden tener escasa relación con nuestros discursos o teorías proclamadas.

### *5.1.1. Del Conocimiento Práctico al Pensamiento Práctico*

Tal y como destacó Argyris (1993) estableciendo la diferencia entre “teorías en uso” y “teorías declaradas”, una cosa es lo que pensamos y decimos los docentes sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias didácticas, los contenidos, etc., que serían nuestras teorías declaradas o proclamadas y otra es lo que realmente hacemos en las aulas, que serían nuestras teorías en uso o conocimiento práctico.

Estos comportamientos y actitudes inconscientes e involuntarios están empapados de las emociones, habilidades, valores, actitudes y conocimientos que hunden sus raíces en el alumno o alumna que fuimos, la experiencia vivida de nuestros padres, educadores, los modelos sociales en los que vivimos, etc. Este saber profesional no es tanto el fruto de modelos teóricos como de la experiencia vivida y el pensamiento que la acompaña y se compone de esquemas de comprensión y de acción, que nos sirven para intervenir en la inmediatez de la práctica cotidiana (Pérez Gómez, 2012).

---

<sup>6</sup> El trabajo de campo de esta tesis se enmarca en un Proyecto de Investigación desarrollado por el grupo de investigación de la Universidad de Málaga (2011-2014), dirigido por Angel I. Pérez Gómez y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional de I+D+I, (EDU2011-29732-C02-02) “El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: investigación-acción cooperativa (Lesson Study)”. En este sentido, las conclusiones y debates producidos en el proceso de esta investigación han dado soporte y fundamentación al apartado que aquí expongo y han sido a la vez publicado en las siguientes comunicaciones y artículos: Pérez Gómez, Soto Gómez, Serván Nuñez y Peña Traperó, (2015), Pérez Gómez y Soto (en prensa)

Por lo tanto, entendemos por conocimiento práctico aquel que rige nuestra interpretación y nuestra acción en los contextos prácticos. Está compuesto por un repertorio de imágenes, mapas, artefactos, que nos proporcionan informaciones, asociaciones lógicas y connotaciones emotivas (Pérez Gómez 2010) y está impregnado de creencias construidas y organizadas en sistemas poco lógicos y racionales a lo largo de toda la vida. Este tipo de conocimiento es de carácter generalmente implícito y está envuelto en capas de emociones y afectos. Por esta razón, en muchos procesos de intercambio y actuación personal, social y profesional se activan respuestas automáticas e inconscientes que parecen divergir e incluso contradecir nuestro conocimiento racional y consciente (Zanting, Verloop y Vermunt, 1998)

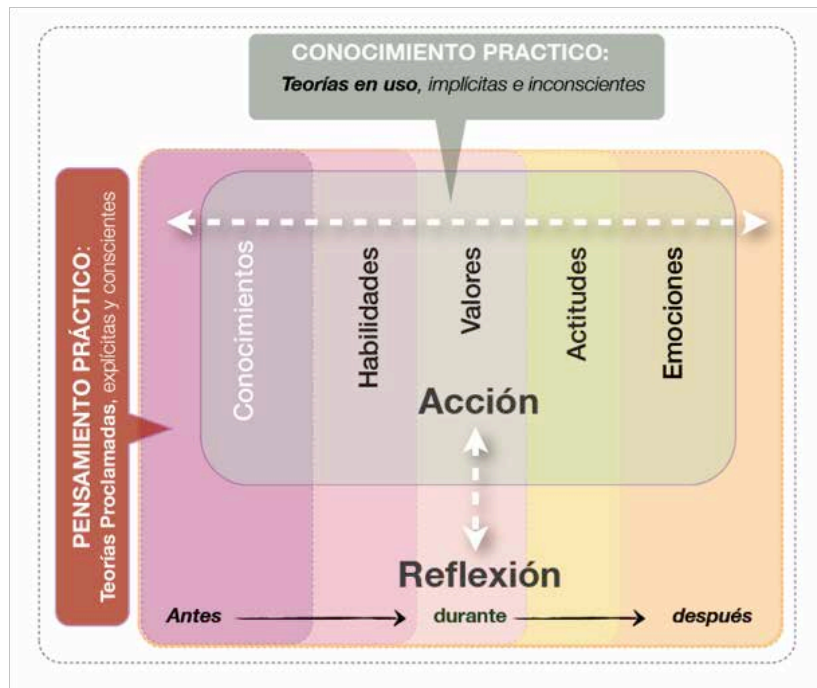
Esto es lo que ocurre cuando enseñamos a leer y a escribir que, a pesar de haber pasado por la universidad y asistir a muchos cursos en los Centros de Profesores, seguimos reproduciendo casi al pie de la letra los mismos contenidos y la misma forma cómo nos enseñaron a nosotros. Parece que la formación inicial universitaria no nos ayudó a reconstruir estos aprendizajes. Diferentes autores afirman que esta formación fue transmisiva, teórica (con poca presencia de las últimas investigaciones de la psicología y las neurociencias en este campo), y alejada de la realidad escolar. La formación permanente del profesorado, de la misma manera que la inicial, también está impregnada de un fuerte academicismo y tiene un carácter eminentemente transmisivo, mecánico y repetitivo dentro de un modelo que prioriza la teorización sobre la práctica eludiendo una reflexión crítica sobre la misma y desconectada de la realidad escolar (Korthagen, 2011; Mata, 2008).

Ambos tipos de formación han estado instaladas en la racionalidad técnica de aplicación de la teoría a la práctica (Schön, 1992; 1998) o en el intercambio de recetas dentro de un enfoque artesanal de la enseñanza, dando escasa respuesta a las necesidades reales de los docentes y a los saberes que realmente ponen en juego en las aulas, por tanto, tienen poca relación con el desarrollo de las competencias

profesionales, ya que es difícil poner en práctica aquello que no se ha aprendido y acabamos imitando modelos de enseñanza de manera inconsciente (Pérez Gómez, 2012).

Como ya hemos visto, por una parte están nuestras teorías proclamadas, nuestros discursos docentes y por otra nuestras teorías en uso, el conocimiento práctico que emerge en las situaciones cotidianas, pero esta división no es tan tajante y en ocasiones establece lazos de relación, ya que aunque no todas las teorías proclamadas forman parte del conocimiento práctico, si que podemos encontrar teorías y saberes explícitos además del inmenso cuerpo que conforman las creencias fundamentalmente inconscientes y que forman parte de los esquemas que sustentan nuestra actuación emergente y automática. Estos esquemas a menudo controvertidos y divergentes de nuestras propias teorías proclamadas como ya se ha expuesto, necesitan reconstruirse de forma continua para encontrar la necesaria coherencia con las prácticas, aquellas que son necesarias para intervenir en el contexto educativo actual. Un proceso denominado por Pérez Gómez como experimentación de la teoría (Pérez Gómez 2012, 2015) (Schön, 1998), (Argyris y Schön 1978) que ampliaremos en el apartado siguiente.

Este análisis nos llevó a distinguir estos dos momentos como fases clave del proceso de reconstrucción del conocimiento práctico, en definitiva reconstruir el mismo incorporando nuevas y contrastadas teorías que les ayudasen a imaginar otros modos de comprender y actuar fundamentados. De esta manera, el conocimiento práctico a partir de la reconstrucción desarrollada a través de estos dos procesos mencionados, pasa a convertirse de forma paulatina en pensamiento práctico. Un pensamiento que cumpliría una función más holística y sistémica, donde se incluye no solo el conocimiento en la acción sino también el conocimiento reflexivo sobre la acción.



**Cuadro 22:** Conocimiento práctico y pensamiento práctico  
**Fuente:** Soto Gómez, Serván Nuñez, Pérez Gómez y Peña Trapero, 2015

El pensamiento práctico, está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional pero dando un paso más, mediante la incorporación de los procesos de reflexión (consciencia) que pueden realizarse, antes, durante o después del desarrollo de la acción (Pérez Gómez, Soto Gómez, Serván Nuñez y Peña Trapero, 2015). Este pensamiento práctico necesariamente incluye el conocimiento práctico, por tanto tiene una serie de dimensiones: pensamiento declarativo o teorías proclamadas y pensamiento tácito o Gestalt (pensamiento práctico, teorías implícitas) que condicionan las actitudes, habilidades, valores, conocimientos y emociones de los sujetos.

El pensamiento declarativo (episteme) o teorías proclamadas es el conjunto de ideas, teorías y significados que siguen una construcción de orden lógico de sistemas de

relaciones conceptuales en el sujeto a partir de la integración de diferentes esquemas de comprensión y actuación. Éste es un tipo de pensamiento conceptual, que nos ayuda a entender las diferentes situaciones y que de alguna manera, explica como vamos construyendo nuestro propio pensamiento declarativo y que va formando parte de él.

En este sentido, el pensamiento declarativo se puede clasificar en tres dimensiones diferentes, los valores o dimensión político-ética y moral, los saberes y conocimientos que agrupan los constructos que vamos elaborando e incorporando a veces de forma consciente y reflexiva y otras por pura socialización e intuición que empapan nuestros intercambios dialécticos, y en tercer lugar, todo aquello que nos mueve desde el plano intuitivo y que procede de un saber tácito y vivencial, escasamente racionalizado y organizado en sistemas claros y explícitos.

#### *Los Valores:*

Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar, elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. Nos proporcionan pautas para formular metas y propósitos personales o colectivos. Reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes (Jimenes, 2008). Podemos distinguir entre los valores personales, sociopolíticos y pedagógicos.

Los valores personales, sociopolíticos y pedagógicos, que podríamos relacionar con la enseñanza son aquellos valores que personalmente creemos que son satisfactorios para nosotros, que nos mueven y emocionan y que los tenemos conscientemente bien elaborados. Estos valores establecen hacia dónde nos queremos dirigir como personas, como profesionales o como docentes, y forman parte de convicciones cuestionadas, clarificadas y elaboradas, y que las sabemos exponer porque ya las hemos decidido:

- **Honestidad:** Desde un punto de vista filosófico es una cualidad humana que consiste en actuar de acuerdo a como se piensa y se siente. Se refiere a la

cualidad con la cual se designa aquella persona que se muestra, tanto en su obrar como en su manera de pensar, como justa, recta e íntegra. Quien obra con honradez se caracterizará por la rectitud de ánimo, integridad con la cual procede en todo lo que actúa, respetando sobre todas las cosas las normas que se consideran como correctas y adecuadas en la comunidad en la cual vive.

- Sinceridad: Es el modo de expresarse sin mentiras ni fingimientos. El término está asociado a la veracidad y sencillez, e implica el respeto por la verdad. Quien es sincero dice la verdad.
- Generosidad: Valor o cualidad de la persona que ayuda y da lo que tiene a los demás sin esperar nada a cambio.
- Autonomía: Es promover el desarrollo integral singular de cada alumno y alumna como ser único a través de una educación personalizada, respetando su ritmo y sus características personales. La enseñanza se debe diversificar y personalizar para favorecer la autonomía de cada individuo y la formación de sujetos sensibles, informados y solidarios.
- Búsqueda de la verdad, la bondad y la belleza: La verdad, la bondad y la belleza son virtudes concretas a practicar, como principios que orientan la vida y enriquecen la experiencia de cada uno de los aprendices (Pérez Gómez, 2012)
- Cooperación, solidaridad, justicia social y democracia:

Cooperación: como la capacidad de trabajar en grupo con un objetivo común.

Solidaridad: como la ayuda efectiva a otras personas que se encuentran en dificultades.

Justicia social: como la defensa de una sociedad justa y equitativa, donde se respeten los derechos humanos.

Democracia: como el desarrollo de una ciudadanía crítica que participa de manera responsable en todas las decisiones que afectan a la vida social.

Por ejemplo, los docentes encuestados expresan a través de sus comentarios los valores que según ellos y ellas, están presentes en el aprendizaje de la lectura y escritura.

“Leer y escribir es una herramienta fundamental de comunicación. Con la lectura recibimos información proporciona placer y nos abre al mundo. Con la escritura podemos expresar nuestros pensamientos, inquietudes, sentimientos” (47 años, 1º de primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“Es una forma de conocer el mundo, la realidad que nos rodea, una manera de aprender, conocer, comunicarme, expresarme, enriquecerme...Una manera deliciosa de crecer interiormente” (50 años, Ed. Infantil, encuesta anónima, 2012-2014)

#### *Los conocimientos:*

Conformado por este variado conjunto de saberes estructurados en conceptos, ideas, modelos o mapas mediante los cuales leemos la realidad, nos planteamos cómo intervenir en ella y cuáles serán las consecuencias (Taber, 2006). Para la mente del individuo, estos conocimientos o experiencias que tiene acerca de un suceso o cosa son verdaderos. Al ser una mera actitud mental, puede ser inconsciente, y no es necesario que se formule lingüísticamente como pensamiento, pero como tal actúa en la vida psíquica y en el comportamiento del individuo orientando su inserción y comportamiento en el mundo.

Con el fin de concretar en aquellos conocimientos y creencias que influyen en mayor medida en la práctica docente, me parece necesario distinguir entre los conocimientos/creencias pedagógicas, y los conocimientos/creencias sociopolíticos, éticos e ideológicos.

Como conocimientos pedagógicos:

Son los que están relacionados con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje (Grossman, 1990). Entre ellos:

- Conocimientos sobre el alumnado y sus características: ¿Cómo concibe al alumnado? ¿cuál es su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué imagen tiene el maestro o maestra de la infancia y cómo lo refleja en su práctica? ¿cómo concibe las relaciones dentro de la escuela?
- Conocimientos sobre el aprendizaje: ¿Cómo entiende el aprendizaje? ¿cuál es su punto de partida? ¿qué se aprende en la escuela? ¿qué colectivos están implicados en el aprendizaje del alumnado?
- Conocimientos sobre la enseñanza: ¿Cómo planifica la enseñanza? ¿Qué estrategias utiliza en el aula? ¿Qué colectivos están implicados en el proceso de enseñanza? ¿cómo evalúa?
- Conocimientos sobre el contexto: ¿Cómo entiende el contexto en el que se produce el aprendizaje? ¿Y el clima del aula?
- Conocimientos Organizativos: ¿Cómo entiende la organización del aula: el espacio, el tiempo, el trabajo por parejas o en pequeños grupos?
- Conocimientos sobre la evaluación: ¿Qué estrategias o procedimientos utiliza para evaluar? ¿Cómo sabe lo que sus alumnos y alumnas han aprendido?

Como conocimientos sociopolíticos, éticos e ideológicos:

Este tipo de conocimiento está relacionado con la manera que tiene la maestra o maestro de estar en el mundo, entender y valorar la sociedad y la cultura en la que vive que le va a permitir valorar de una manera o de otra la educación, la cultura a la que pertenece el alumnado, las familias, el centro, etc. El proceso de construcción de estos

conocimientos, entendiendo por proceso de construcción aquel que incorpora niveles de contraste, depuración y revisión de las propias ideas adquiridas, determinará la naturaleza y fundamentación de los mismos. Así pues, aquellas ideas que parten de la experiencia acrítica incorporada a través de los procesos socializadores, en definitiva recreados a partir de los intercambios de la cultura social en la que vivimos contribuye a adquirir lo que se considera como lo políticamente correcto, ese tipo de cultura que está en la sociedad y en el contexto particular del sujeto y que, por tanto, se asume como “aquello que hay que hacer y/o que se quiere hacer”.

La mayoría de los docentes encuestados están atrapados en el mismo enfoque con el que ellos y ellas aprendieron.

“Descifrar e interpretar un código para poder comunicarnos y entender el mundo que nos rodea (38 años, 5º de primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“En edades más bajas es un proceso neurológico y motor, en el caso de la escritura, y depende de cómo se aborde también requiere la comprensión” (40 años, 1º de primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

Por otro lado, el conocimiento que construimos de una forma sistemática y contrastada procedente de la denominada Cultura Crítica (Pérez Gómez, 1998) es aquel pensamiento científico, teórico académico que ha sufrido el cuestionamiento histórico. Estos son útiles para la inspiración del sujeto para proponer alternativas, para romper los límites de la propia cultura, y para descubrir otras cosas, otras posibilidades, otras fronteras...

Otros docentes encuestados, plantean que leer y escribir son procesos más complejos que simplemente codificar o decodificar.

“Leer no consiste en transcribir oralmente, en vocalizar un texto, consiste en comprender lo que intenta transmitir el texto. Igual ocurre con la escritura, lo que

importa es el significado que se le da al texto” (35 años, Ed. Infantil, encuesta anónima, 2012-2014).

De estas tres dimensiones, una de ellas formaría parte intrínseca del pensamiento práctico como son los valores personales que vamos construyendo a lo largo de nuestra experiencia. El conocimiento adquirido a partir de la cultura crítica, sólo formaría parte en forma de aquellos incidentes críticos en la formación inicial o permanente que han tenido la virtualidad de influir directamente en la práctica docente. Las ideas y en parte creencias procedentes de la cultura social, participaría en aquellas situaciones de nuestra experiencia profesional que han sido determinantes en nuestra práctica docente.

Por último y en relación con los saberes intuitivos, podríamos decir que hacen referencia a la cualidad de comprender las cosas instantáneamente sin necesidad de razonamiento o la percepción íntima e inmediata de una idea o una verdad que aparece como evidente y que se cocina fundamentalmente, de forma inconsciente.

Sin embargo, además de la dimensión de los saberes y creencias o valores, en el conocimiento y el pensamiento práctico intervienen otra serie de dimensiones que lo afectan y constituyen de forma sustancial como las habilidades, las emociones y las actitudes.

Entendemos por *habilidades o conocimiento procedimental*:

Aquellas aptitudes o destrezas que se refieren a ciertas modalidades estructuradas en acción y ciertas técnicas generales para la manipulación de los problemas y materias que se hallan incluidas en el fondo general de conocimientos de la persona (Bloom, 1971).

En este caso cabría destacar las siguientes:

- **Habilidades pedagógico-intelectuales.** Forman parte de las competencias profesionales de los docentes (Pérez Gómez, 2012):
  - Comprender y diagnosticar
  - Diseñar y planificar
  - Intervenir
  - Evaluar
  
- **Habilidades sociales.** Son comportamientos o tipo de pensamiento necesarios para resolver de manera efectiva una situación social, aceptable para el propio sujeto y el contexto social en el que está, en el caso de los docentes serán:
  - Saber comunicar.
  - Saber gestionar las interacciones. La empatía es una habilidad social fundamental para ponerse en el lugar del otro y actuar en consecuencia.

*Actitudes o disposiciones:*

Es la forma de actuar de la persona. Puede considerarse como cierta forma de motivación social que impulsa y orienta la acción hacia determinados objetivos y metas. Pueden ser definidas también como organizaciones duraderas de creencias y cogniciones en general (posturas, disposiciones, ánimos), dotadas de una gran carga afectiva a favor o en contra de un objetivo definido.

Eiser (1989) las define como predisposiciones aprendidas a responder de un modo consistente a un objeto social. Los tipos de actitudes o predisposiciones que nos interesan son las siguientes:

- **Atención:** ¿A qué le presta atención la maestra o maestro? La atención personalizada a cada aprendiz promueve la motivación tanto de estudiantes como de docentes pero a veces la atención está sesgada porque nos

concentramos sólo en un aspecto de la realidad, es lo que Davidson (2011) llama atención ciega. Concentrarse intensamente en una tarea provoca la pérdida perceptiva de todo lo demás. Además las expectativas personales sobre el alumnado también condiciona la forma singular de percibir, interpretar y reaccionar del docente (Ariely, 2011).

- **Participación:** ¿Cómo participan los alumnos y alumnas en el aula? ¿Cómo participa la maestra o maestro en la escuela? La investigación didáctica enfatiza la importancia de la participación activa y democrática de docentes y estudiantes en la construcción de los contextos académicos como comunidades de aprendizaje. Stigler y Thomson (2009) proponen considerar la enseñanza como una actividad cultural, constituida por rutinas que se aprenden implícitamente mediante la participación, cuajadas de supuestos, creencias, valores y posiciones no explícitas que trabajan para mantener el poder del status quo.
- **Compromiso:** Obligación contraída con uno mismo o con otra persona o colectivo. La pasión pedagógica supone la sensibilidad y el compromiso para disfrutar viendo cómo crecen y nos sorprenden los aprendices.
- **Liderazgo:** Es el conjunto de habilidades gerenciales o directivas que un individuo tiene para influir en la forma de ser de las personas o en un grupo de personas determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo en el logro de metas y objetivos.

#### *Emociones:*

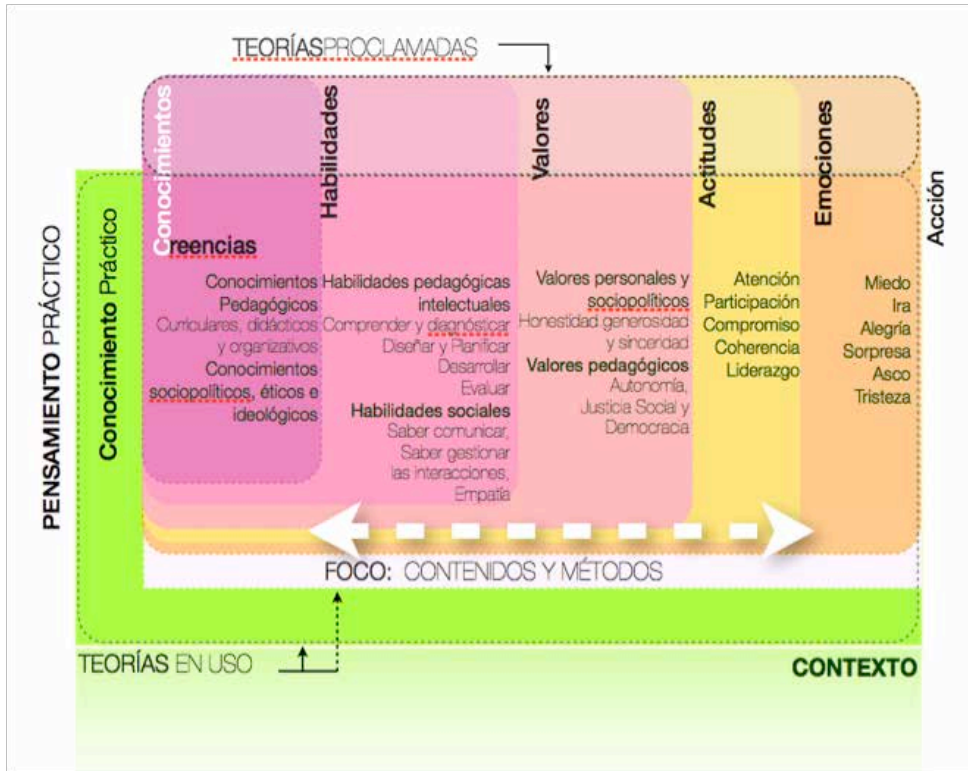
Las emociones están en la base de todos los comportamientos. Son una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Conductualmente, las emociones establecen la posición de una persona con respecto a su entorno que les impulsan hacia las personas, objetos, acciones, ideas y les alejan de otros. También actúan como depósitos de influencias innatas y aprendidas.

A este respecto, siguiendo a Damasio (2010) y Tizón (2011) en Pérez Gómez (2012, 2015), podría distinguir entre emociones y sentimientos:

Las seis emociones básicas (miedo, ira, tristeza, asco, sorpresa y alegría) son reacciones psico-fisiológicas a informaciones y conocimientos a partir del significado que las situaciones y relaciones con el medio tienen para el bienestar personal. Son sistemas de valoración conscientes inconscientes, rápidos y borrosos en gran parte innatos, que se van depurando y modificando en virtud de las experiencias vitales en los contextos culturales en los que se desarrollan (Lazarus, 1993).

Los sentimientos (vergüenza, culpa, celos, orgullo...) son las percepciones que experimentamos cuando el organismo es consciente de las emociones. Estos sistemas secundarios de valoración emocional significan la evolución social y personalmente mediada de las emociones básicas (Damasio, 2010, Tizón, 2011). Son generalmente conscientes, cognitivos y aprendidos, normas culturales y sociales, valores familiares y sociales, sentido de identidad y sentido de contexto (Lazarus, 1993). Mientras que las emociones son inconscientes, sistemáticas y reflejas, los sentimientos, como percepciones de tales emociones, son conscientes.

Todos estos elementos están presentes tanto en las teorías proclamadas, que tradicionalmente han ocupado el contenido de los debates pedagógicos, como en las teorías en uso. Esta posible relación en cada uno de los aspectos y en todos, de una forma integrada, nos ayudan a conocer mejor nuestro conocimiento y pensamiento práctico, así como la posible distancia que puede existir entre nuestras teorías proclamadas y las teorías en uso (Soto, Serván, Peña y Pérez, 2013).



**Cuadro 23:** Dimensiones del conocimiento y del pensamiento práctico  
**Fuente:** Soto Gómez, Pérez Gómez, Serván Nuñez y Peña Traperó (2013)

Como ejemplo de este pensamiento tácito o Gestalt que recoge las creencias, emociones, conductas, actitudes, hábitos, rutinas e intuiciones, me parece interesante reflejar aquí lo que dicen la mayoría de los docentes encuestados, qué hacen para enseñar a leer y a escribir. Creen que leer y escribir son habilidades que van de lo simple a lo complejo.<sup>7</sup>

“1º Conociendo los fonemas, 2º unión de fonemas, 3º sílabas y 4º palabras” ( 39 años, 4º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“Enseño a través de cartillas de lectura y métodos diversos: aprende vocales, consonantes (b, p, m), trabadas, lectura de pequeños cuentos adaptados a su nivel, lecturas de comprensión, con sus correspondientes preguntas.” (28 años, 4º de primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

<sup>7</sup> Estas opiniones, como ya se vio en capítulos anteriores, se han extraído de las encuestas que están en el anexo I.

Manifiestan su preocupación porque se dan cuenta que al alumnado no les interesa.

“A mis alumnos no les interesa leer, lo encuentran aburrido. Tienen muchos problemas con respecto a la lectura comprensiva. No sé cómo enseñarles a expresarse con claridad por escrito” (35 años, 3º y 4º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

Pero siguen reproduciendo el mismo método.

“Normalmente hago la presentación de la letra que voy a trabajar con ellos de forma silábica. Después el alumnado me dice palabras que contengan la sílaba trabajada. Luego leemos las palabras de la pizarra. Por último realizamos una lectura individual de cartilla y realizamos una ficha” (40 años, 1º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

“He partido desde lo más sencillo: letras, fonemas, sílabas, palabras hasta llegar a una frase corta. De la frase corta pasaríamos a la oración completa, al párrafo, al texto” (35 años, 3º y 4º Primaria, encuesta anónima, 2012-2014)

## **5.2. Construcción y transformación del conocimiento práctico**

Como hemos visto, los docentes solemos reproducir en el quehacer cotidiano nuestro conocimiento práctico que nos sirve para responder a las situaciones diarias y que, muchas veces, no es coherente con lo que pensamos y declaramos. Esta manera de actuar también está respaldada por las condiciones institucionales y el enfoque implícito de lo que significa ser docente que transmiten los programas de formación y las políticas educativas.

Como ya hemos dicho, en los programas de formación del profesorado ha imperado el modelo tradicional deductivo “de la teoría a la práctica”, donde la teoría, parcelada, compartimentada en conceptos psicológicos, didácticos y organizativos dejaba poco espacio a la duda, la incertidumbre, la crítica y con tanto peso en los planes de formación que la práctica se ha entendido como ejercitación de la teoría (Korthagen, 2010) o por el contrario, el modelo autorreferido basado sólo en la práctica, donde los futuros alumnos y alumnas se forman profesionalmente con otros docentes expertos en las escuelas pero con la ausencia de la reflexión sistemática desde la teoría que les permita analizar y transformar las prácticas.

Por otra parte, desde las políticas educativas y en la institución escolar, se vive el rol del docente como un técnico, aplicador de leyes y normativas con escasa autonomía profesional para tomar decisiones “la práctica docente está condicionada por las prescripciones legales, por las condiciones organizativas, por las tradiciones institucionales y por las exigencias sociales” (Santos Guerra, 2010, p.186) y estas condiciones son, entre otras: la aplicación acrítica de las prescripciones y normativas legales y del curriculum oficial, a menudo mediatizado por los libros de texto como recurso fundamental, un profundo individualismo y soledad, una gran desconexión de los que se aprende en la escuela con lo que ocurre en la vida, una enseñanza homogénea y homogeneizante, una pretendida neutralidad de la educación y prácticas rutinarias, sin ningún tipo de valoración autocrítica e institucional.

Este es el panorama que presentan los docentes cuando acuden a los cursos de formación permanente en general y a los de lectura y escritura en particular, buscando recetas, modelos e instrucciones mágicas para aplicar en el aula ante los repetidos fracasos de los estudiantes.

Se trata, por tanto, de cambiar estas concepciones y percepciones tanto institucionales como en el campo de la formación. A nivel institucional, es necesario considerar que el centro educativo es la unidad básica de planificación, organización y gestión curricular. Siguiendo a Santos Guerra (2010):

Cada centro tiene unas características propias y particulares que lo condicionan y lo enriquecen, de manera que la aplicación de la normativa, las teorías y los principios se encarnarán de manera diferente en cada centro.

No existe neutralidad en educación, cuando creemos que los docentes somos aplicadores técnicos neutrales, estamos sirviendo a los intereses e ideología de los que hicieron el currículum y las políticas, de hecho la sociedad nos pide que eduquemos en los valores de la justicia, la tolerancia, la solidaridad cuando el alumnado vive en la insolidaridad, la injusticia, la intolerancia... Es necesaria la formación, la intervención y evaluación de la práctica desde una perspectiva crítica.

La práctica profesional no puede ser rígida ni mecánica en la sociedad del conocimiento y de la información, la interculturalidad y globalización donde los cambios son vertiginosos y muy rápidos a todos los niveles de la vida social, cultural, política y económica.

Por estas razones el currículum en cada centro educativo se puede convertir en un campo de experimentación e indagación (Santos Guerra, 2010, Stenhouse, 1975, citado por Elliott 2010) a partir del análisis de los problemas de enseñanza- aprendizaje reales que surgen en las aulas que den lugar a la interrogación, al cuestionamiento, a la reflexión crítica y al diálogo con los otros docentes.

Este sería el enfoque de la formación inicial y permanente: la investigación-

acción sobre las prácticas y problemas reales de los docentes que ya lo ha planteado Elliott (2000, 2010, 2015) cuando, siguiendo a Stenhouse, retoma la idea del docente como investigador en las Lesson y Learning Study. En la investigación-acción, los docentes son los protagonistas y pueden transformar sus prácticas a partir de los problemas que viven en la realidad de sus aulas y escuelas que son la base para que puedan profundizar en la comprensión que tienen del problema, promoviendo comprensiones cada vez más profundas y construyendo conocimiento pedagógico sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista y de los significados subjetivos de quienes actúan e interactúan en la situación. Se trata de describir y explicar lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por los participantes en la vida cotidiana y donde el diálogo y la autorreflexión son necesarios para la comprensión de su realidad por lo tanto, la información circula libremente entre ellos y el investigador sobre la base de la confianza y un marco ético consensuado, por eso requiere de una perspectiva autocrítica y de un marco teórico compartido que puedan experimentar e incorporar en él nuevos conceptos y teorías.

En este sentido, el currículum se convierte en una propuesta provisional para experimentar en la práctica (Stenhouse 1975, citado por Elliott 2015). Una formación que parte de la práctica y vuelve a ella después de analizarla, informarla y reconstruirla para mejorarla.

La investigación-acción formó parte de todo un movimiento de investigación en el aula desarrollado conjuntamente por personas expertas en colaboración con docentes (Véanse Barnes, 1976; Elliott y Mac Donald, 1972; Elliott y Adelman, 1976; Jenkins, 1977; Parlett y Hamilton, 1973; Smith y Schumacer, 1972; Walker y Adelman, 1972; Wald, 1973; citados por Elliott, 2010) Este movimiento cambió radicalmente la concepción de concebir a los docentes como aplicadores de un currículum creado externamente, a creadores de un currículum como experimentación de situaciones de

enseñanza-aprendizaje. Es lo que Stenhouse llamó el modelo proceso donde “el objetivo de la enseñanza consiste en “capacitar para”, “facilitar”, “proporcionar oportunidades para” desarrollar la comprensión” (Elliott, 2010). El docente proporciona los contextos de aprendizaje, los medios, los recursos pero la construcción de dicho aprendizaje depende del alumno o alumna.

La investigación-acción se centra en el proceso reflexivo que se promueve a partir del debate sobre los problemas o situaciones concretas, de las comprensiones particulares de las mismas que éstos aportan y del contraste con los aportes teóricos de las diferentes disciplinas. En este proceso es fundamental el apoyo y guía de los formadores de los docentes para facilitar esta comprensión. Siguiendo a Elliott (2010) tiene las siguientes características:

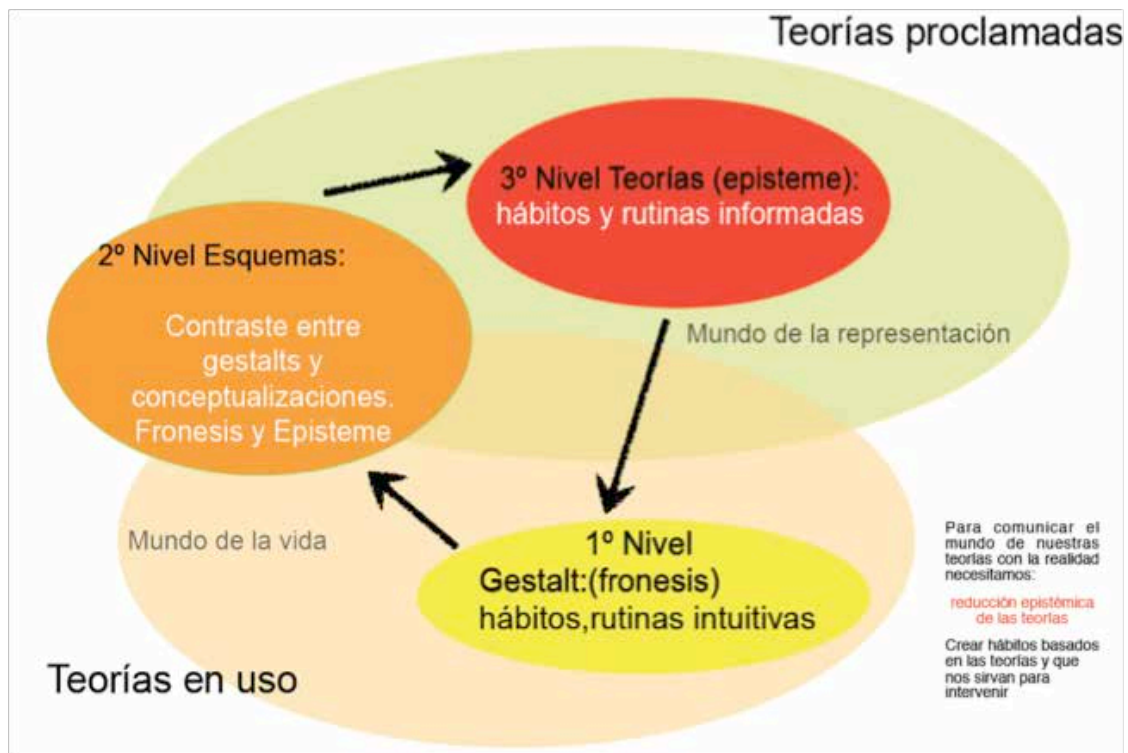
- Analiza problemas prácticos vividos por los docentes y puede ser desarrollada por ellos mismos.
- Pretende profundizar la comprensión del problema en cuestión.
- Para explicar lo que pasa se construye un guión, que puede ser un estudio de casos, una narrativa de la situación.
- Se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista subjetivo de los participantes, de sus comprensiones, creencias, intenciones, objetivos, etc. y con su mismo lenguaje coloquial. Por lo tanto, los diálogos donde se recogen sus interpretaciones y explicaciones tienen que formar parte del informe de investigación y debe haber fluidez de la información de manera que todos los participantes tengan acceso libre a los datos que se producen.

Se trata de unir la teoría y la práctica en continua interrelación y esto es lo que hace también el enfoque realista de formación que plantea Korthagen (2010) donde se trabaja a partir de situaciones reales de la vida de los maestros y maestras. Se promueve

la reflexión e interacción a partir de la situación suscitada, primero contrastando sus propias teorías (t minúsculas) y luego a través del contraste con otras teorías y experiencias (T mayúsculas), reflexionando sobre los aspectos irracionales del comportamiento con una estructura sistemática y en sus aspectos cognitivos, emocionales, volitivos y conductuales. Se produce una toma de conciencia sobre aquellos que necesitan ser modificados, se crean métodos de acción alternativos, se llevan a la práctica y vuelve a comenzar la espiral de reflexión. Este es el modelo ALACT de reflexión, donde es importante indagar en aquellos aspectos profundos de la personalidad que están en la base de los comportamientos y de las competencias profesionales. Es lo que (Korthagen, 2004) llama “The Onion Model” y que tienen que ver con las creencias, la identidad y la misión que sostienen lo que hacemos (comportamiento) cuando nos enfrentamos a una situación (entorno).

Este enfoque de investigación-acción para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y las competencias profesionales de los docentes, reduciendo la brecha entre sus teorías proclamadas y en uso, se complementa y desarrolla en los últimos años a través de las Lesson y Learning Study, que describiré en el siguiente apartado y tienen un marcado carácter cooperativo.

Estos nuevos esquemas conscientes, reflexivos, son marcos mentales explícitos de conceptos y relaciones que gradualmente ganan más interioridad y automatismo si los utilizamos con frecuencia en situaciones y prácticas concretas, orientan y gobiernan las acciones y se convierten progresivamente en nuevos hábitos informados, en lo que Korthagen (2010) denomina como “reducción epistémica de la teoría en hábito” para gobernar la práctica. Por lo tanto, se podría decir que el proceso de crecimiento personal de cada individuo en su contexto social requiere tanto cuestionar, desaprender y relativizar sus propias herramientas del conocimiento, sentimiento y acción, como ampliar el campo de experiencia, de reflexión e intercambio.



**Ilustración 32:** Reconstrucción del pensamiento práctico  
**Fuente:** Soto Gómez, Pérez Gómez, Serván Nuñez y Peña Trapero 2013.

En este proceso de reconstrucción del conocimiento práctico, tal y como ya anunciábamos en el apartado anterior, hay dos momentos claves que: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría.

La teorización de la práctica o “practica theorizing” (Hagger y Hazel, 2006, Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña, 2015) se denomina al proceso que ayuda a visibilizar las teorías que sostienen la práctica docente. Un momento donde el propio docente puede comprender, analizar y reflexionar sobre las acciones que emergen de su práctica

cotidiana. Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede primero identificar y después problematizar las teorías implícitas, creencias, valores y artefactos que condicionan y configuran su práctica (Franke y Chan, 2007; Ghousseini, 2008). Por ejemplo, a los docentes les preocupa mucho que los alumnos y alumnas trabajen en silencio. Observando y cuestionándose este comportamiento, pueden descubrir las divergencias y contradicciones entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso, así como los recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores) que activan realmente en sus prácticas de aula (Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña 2015). Por ejemplo, cuando se dan cuenta que la creencia que existe detrás de ese comportamiento es que no se puede aprender cuando se está hablando, es porque en el fondo creen que el aprendizaje es una recepción de contenidos y para ello, hay que estar en silencio y evitar las interferencias.

La experimentación de la teoría (concreción de la teoría en hábitos para gobernar la práctica, Korthagen, 2010) hace referencia al proceso de traslación de la teoría personal reformulada y de la reflexión sobre la práctica a nuevos esquemas y hábitos, con conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones revisadas ahora por nuestra nueva gestalt informada (Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña, 2015). Por ejemplo, cuando se contrasta el comportamiento anterior con las teorías del aprendizaje y se comprende que en realidad, éste es un dialogo permanente mediado por la cultura y que si el alumnado no habla, debate, construye ideas con los otros y otras, no hay aprendizaje, pues entonces el planteamiento puede ser diseñar actividades que impliquen estos procesos y ponerlas en práctica repetidamente.

En este contexto de investigación-acción las Lesson y Learning Studies ofrecen la oportunidad de contraste y colaboración a través de la reflexión sobre la práctica desde un punto de vista cooperativo.



**Ilustración 33:** Proceso de reconstrucción del conocimiento práctico en pensamiento práctico **Fuente:** Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña (2015)

### 5.3. Del modelo transmisivo de formación del profesorado al modelo cooperativo de investigación acción: Lesson Study

Después de todo lo expuesto anteriormente, y dada la amplia fundamentación y experimentación que tiene en el campo de la formación en los últimos años, optamos por proponer las Lesson Study como un modelo de formación permanente por la potencialidad que han demostrado en la mejora de las prácticas educativas (Chokshi y

Fernandez,2004; Fernandez y Chokshi, 2002; Fernandez y Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Lewis y Tsuchida,1998; Stigler y Hiebert, 1999; Yoshida, 1999) Este modelo fue el que llevamos a la práctica durante los dos años que duró el estudio de caso de la parte empírica de esta tesis.

Las Lesson Study surgieron en Japón a finales del siglo XIX en la era Meiji que supuso una apertura hacia el exterior, invitando a docentes extranjeros a enseñar materias occidentales (Dudley, 2011; Soto y Pérez Gómez 2015) Hacia 1920, promovieron que los docentes propusieran sus métodos de enseñanza a otros docentes, experiencia que dio protagonismo a docentes y alumnado en las clases. A partir de aquí, aparecieron nuevos métodos enfocados a la resolución de problemas, que tuvieron muchos seguidores porque los alumnos y alumnas eran capaces de resolver problemas de manera autónoma.

Las Lesson Study nacieron en la rama de las Ciencias (Lewis, Perry y Hurd, 2004) pero se han desarrollado con mayor profundidad en matemáticas, tienen el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en el contexto real del aula (Stigler y Hiebert, 1999, citado en Rock y Wilson, 2005) Las clases están abiertas a observadores externos que harán aportes a las lecciones que se ponen en marcha. Este sistema funciona muy bien en Japón por lo que le dan mucha importancia a la formación del profesorado a través de esta metodología, donde los docentes investigan sobre su propia práctica.

Esta experiencia, que tiene más de un siglo, llegó a Estados Unidos y luego a Europa a partir de los años 90 después de los excelentes resultados japoneses en la prueba TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study- Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) Stigler y Hiebert publicaron un análisis de los resultados de dicha prueba donde se mostraba que podrían estar

relacionados con la gran diferencia de las prácticas docentes en ambos países como responsable de la gran diferencia en el aprendizaje del alumnado (Feldman, 2004), ya que en Japón se le daba mucha importancia a la enseñanza como comprensión y menos como transmisión de contenidos y que los docentes invertían mucho tiempo en preparar las lecciones de enseñanza para mejorar sus prácticas. A partir de 2003 se estaban llevando a cabo Lesson Study en al menos 29 estados, 140 grupos, 245 escuelas, 80 distritos escolares y 1.100 profesores de todo Estados Unidos (Takahashi y Yoshida, 2004)

*¿En qué consisten las Lesson Study?*

Consiste en que un grupo pequeño de docentes que, generalmente, están en el mismo nivel y enseñan la misma asignatura diseñan conjuntamente una lección de aprendizaje para que los estudiantes aprendan algo en concreto, uno de los participantes del grupo lleva esta lección a su aula y los otros miembros del grupo la observan, después se reúnen para discutir lo que han observado y hacen propuestas para corregir y mejorar la lección, que será llevada nuevamente al aula por otro miembro y los demás vuelven a observar esta nueva versión mejorada, finalmente debatirán sobre las dos lecciones desarrolladas y elaborarán un documento para difundirlo a otros docentes (Chokshi y Fernandez, 2004; Fernandez y Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Stigler y Hiebert, 1999). En definitiva Las Lesson Study en su versión actual, consiste en la reunión regular de un grupo pequeño de docentes (4 a 6) para diseñar, desarrollar, revisar y mejorar una propuesta didáctica o lección experimental que promueve y se centra en los aprendizajes de los estudiantes (Stiegler and Hiebert, 2004, citados por Pérez, A.I y Soto, E., 2015).

Merece la pena describir cada una de las fases del proceso para analizar cómo se desarrolla el mismo:

1. Planificar la Lección o propuesta didáctica:
  - a) Definir el problema, encontrar un foco
  - b) Planificar cooperativamente una "lección experimental"
  - c) Planificar el estudio de la lección
2. Enseñar y observar la lección, recoger evidencias
3. Describir, analizar y reflexionar sobre la propuesta
4. Reformular la lección o propuesta didáctica
5. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y disseminar la experiencia.

*1ª Fase: Planificar la Lección o propuesta didáctica*

- a) Definir el problema, encontrar un foco

Los docentes se ponen de acuerdo sobre cuál será el tema o problema que quieren investigar que puede estar relacionado con algo que a los estudiantes les cueste aprender, algún aspecto que identifiquen en sus clases como un problema de aprendizaje, por ejemplo las dificultades que tienen los alumnos y alumnas en la lectura comprensiva; o algo que a los docentes les cueste enseñar, que implica diseñar una lección para investigar como ésta ayuda a conseguir un objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, qué procedimientos y claves utilizan los lectores competentes para comprender un texto. En Japón, una Lesson Study siempre comienza por una pregunta general sobre las finalidades de la educación del tipo “¿Qué tipo de persona espero que mis estudiantes lleguen a ser? ¿Qué aprendizaje puede considerarse valioso para ayudar a que cada

aprendiz construya su propio proyecto vital?” (Pérez Gómez, A.I., Soto Gómez E., 2015), en este marco ubican la pregunta o problema sobre el que van a intervenir.

b) Planificar cooperativamente una "lección experimental"

Una vez definido el problema los docentes ponen en común cómo han enseñado antes el tema que van a investigar y debaten sobre cómo han aprendido los estudiantes y las dificultades que han tenido.

La planificación requiere partir del objetivo de lo que deberían saber y ser capaces de hacer los estudiantes después de la Lesson y las estrategias para lograr esto. Aquí se necesita teorizar sobre como aprenden los estudiantes y qué procedimientos son más adecuados, necesitan leer e investigar sobre nuevas maneras de hacer en el aula. Esto les ayudará a explicar cómo las actividades y materiales que se seleccionan ayudarán al aprendizaje de los estudiantes.

Cuando están planificando, los docentes tienen que intentar ponerse en el lugar de los estudiantes para anticipar como entenderán el contenido y las actividades propuestas, y cuáles serían las dificultades u obstáculos que podrían tener. Planificar una Lesson es hacer un esquema detallado de objetivos, contenidos, actividades, materiales, recursos, las preguntas que hará el docente y las posibles respuestas de los estudiantes.

c) Planificar el estudio de la lección

Se trata de recoger evidencias sobre cómo los estudiantes aprenden y diseñar estrategias de observación:

¿A quien se observa?: alumnado y actuaciones docentes

¿Qué se observa? (preparar orientaciones para la observación)

¿Cómo registrar los datos?

Especificar otros tipos de evidencias( audios, vídeos..., trabajos, producciones...)

Consolidar y revisar la lección y su estudio (revisión final antes del desarrollo).

*2º fase: Desarrollar la Lesson Study, observar y reunir evidencias.*

En la Lesson Study, un docente pone en práctica el diseño de la intervención educativa que han hecho entre todos y todas y los demás observan. Si no es posible, se graba en video. Antes de poner en práctica, el equipo debería:

- Preparar los materiales necesarios: copias de las guías de observación, horarios equipos y personal, revisar permisos de registro de los datos y fijar fecha de análisis.
- Avisar a los observadores externos y preparar su rol.
- Preparar al alumnado y la situación.

Durante la puesta en práctica de la experiencia se deben tomar medidas para minimizar las distracciones de los estudiantes con los docentes asistentes, para ello se les debe explicar el papel que juegan los observadores o en su caso, la grabación de las clases.

*3º Fase. Describir, analizar y reflexionar sobre la propuesta desarrollada*

Cuando la experiencia ya se ha llevado a cabo, los docentes se reúnen para analizar todo lo que ha sucedido y acordar propuestas de mejora. Esto puede llevar varias sesiones. Este análisis, que parte de una descripción exhaustiva de lo que ha ocurrido, se realizará lo antes posible para no perder la riqueza de los detalles. Hay que

preparar todos los recursos que hemos utilizado para observarla: vídeos editados, notas de observación, registros, etc.

Primero se hace una sesión informativa donde el/la docente que la ha desarrollado en su aula ofrece sus impresiones, notas, reflexiones. Luego, los demás compañeros y compañeras van participando: haciendo preguntas, compartiendo reflexiones, dudas. En este momento todas las voces deben ser oídas y para ello, la figura de un moderador o moderadora se hace necesaria porque es importante mantener el debate en el desarrollo de la lección y el aprendizaje del alumnado, explorando los cambios que se hayan producido. Habrá que organizar las sesiones adicionales que sean necesarias para analizar diferentes momentos claves sobre lo que hemos diseñado para el aprendizaje de los niños y niñas, así como aquellos puntos de reflexión que provoquen debate sobre el contraste entre las teorías proclamadas y las teorías en uso que se ponen de manifiesto en el aula. En este sentido, el grupo de docentes puede diseñar rúbricas, centrarse en las observaciones esenciales que dan cuenta de esta influencia, examinar los resultados de los estudiantes comparando las respuestas entre los que tuvieron pocas dificultades y los que tuvieron muchas, abrir debates sobre la dependencia-autonomía del alumnado, el control del aula, etc.

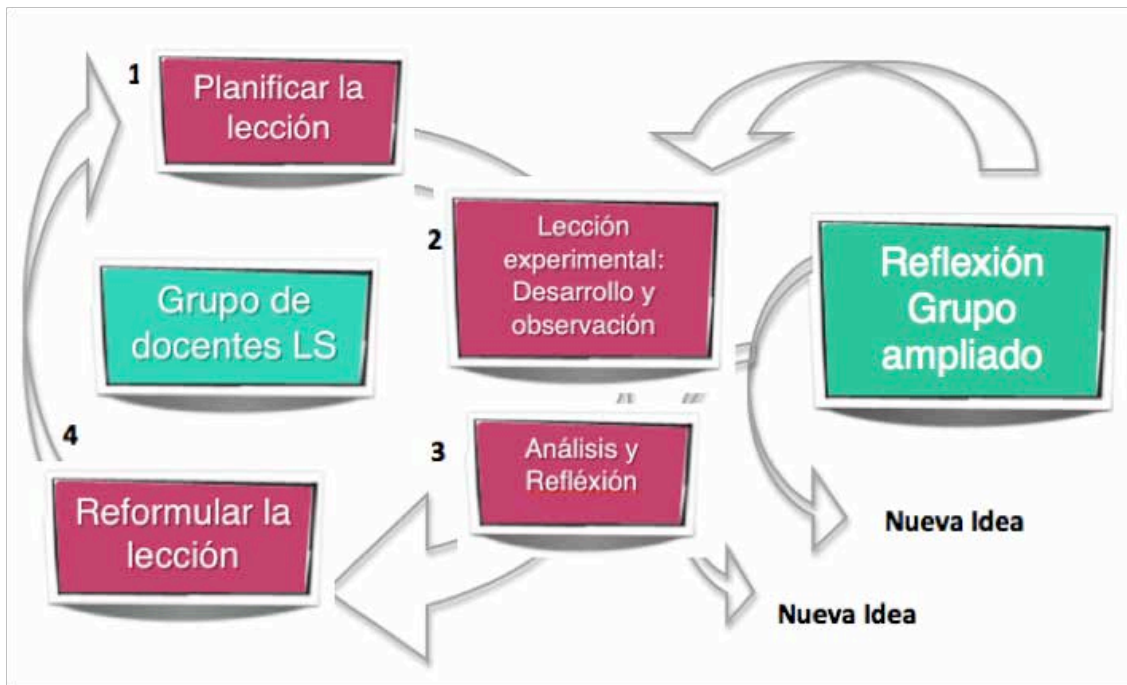
#### *4ª Fase: Reformular la lección o propuesta didáctica*

Todo este análisis está orientado a sugerir correcciones para mejorar la Lesson Study. Con todas las correcciones de mejora acordadas en el grupo, se pone en marcha una propuesta revisada que se vuelve a llevar al aula por otro docente. Se vuelve a observar y se revisa de nuevo. Esta fase es una oportunidad para perfeccionar la recogida de información y hacer énfasis en aquellas actividades que son más potentes para el aprendizaje de los estudiantes y en aquellos elementos emergentes inconscientes de la práctica que hay que cambiar (conocimiento práctico, teorías en uso).

### 5ª Fase final. Documentación y difusión de los resultados

La Lesson Study concluye con un informe final que contiene una copia detallada del plan inicial, la descripción del estudio, análisis y resumen de los datos recabados, reflexiones de los participantes relacionadas con los puntos claves y los materiales complementarios que se han utilizado: grabaciones, hojas de observación, etc.

Es importante la difusión de la experiencia a través de la presentación a otros docentes, en eventos nacionales e internacionales o a través de publicaciones sobre educación.



**Ilustración 34 :** Las fases de la Lesson Study **Fuente:** Pérez Gómez y Soto Gómez (2010)

### *Experiencias de las Lesson Study en varios países del mundo*

Las Lesson Study han tenido un interesante repercusión de crecimiento paulatino en todos los países donde se desarrollan. En Inglaterra fueron introducidas por Pete Dudley, ya entre 2003 y 2005 (Dudley, 2011a,c) quien llevó a cabo un proyecto con 45 escuelas piloto que se plantearon la mejora de la enseñanza de las matemáticas. Estos primeros resultados fueron muy alentadores porque los docentes empezaron a mirar con nuevos ojos a sus estudiantes descubriendo y reevaluando conductas de aprendizaje que nunca antes habían tomado en cuenta. Descubrieron también sus propias debilidades amparados en la seguridad del grupo y la potencialidad de tener un propósito común para mejorar los aprendizajes del alumnado y que implicaba una fuerte motivación para todos los docentes (Dudley, 2015).

En el 2008, las Lesson Study fueron utilizadas por cerca de 400 docentes innovadores que las llevaron a cabo con dos o tres docentes de cada escuela, lo que implicó a alrededor de 1200 escuelas, otras recibieron un paquete estándar de Lesson Study para apoyar al docente coordinador sobre como demostrar, modelar y formar a los docentes y todas las escuelas mejoraron el doble. En el 2010, el gobierno de coalición impuso un currículum centralizado, recortó los presupuestos municipales, centralizó el control de muchas escuelas y establecieron pruebas externas de evaluación. A pesar de todas estas dificultades, el uso de las Lesson Study se ha seguido desarrollando y va en aumento. Actualmente, “más de un millón de libras de la financiación estatal se invierten en la investigación y desarrollo de las Lesson Study.” (Dudley, 2015)

También han sido apoyadas por organizaciones sin ánimo de lucro como el Teacher Development Trust (TDT ) y universidades que la implementan en la formación inicial de sus estudiantes o en Másteres y titulaciones de investigación educativa, entre

ellas, Exeter, El University College of London Institute of Education, La Edge Hill University, a Universidad de Leicester y la Universidad de East Anglia.

Después, se extendieron también por otros países de Europa, Australia, Asia, y Africa y se ha constituido una Asociación Mundial de lesson study (WALS) para el intercambio de investigaciones y experiencias a nivel mundial. Particularmente Hong Kong se convirtió en el centro neurálgico de desarrollo en profundidad de las Lesson Study y su transformación en Learning Study tras el encuentro de John Elliott y Terence Marton, éste último colaboró con el Hong Kong University y el Hong Kong Institute of Education. Las Learning Study también parten de un problema real que experimentan los docentes a la hora de enseñar algún contenido concreto a sus estudiantes pero comparten un marco teórico, una teoría del aprendizaje a partir de la cual diseñan y analizan los resultados, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y los contenidos a enseñar. En medio de estos dos polos está lo que llaman “claves de aprendizaje” que son los aspectos críticos que estos necesitan para seguir aprendiendo y que pueden ser distintos de un estudiante a otro. Antes de la lección se hace un pre-test y después un pos-test para ver si mejoran los resultados del aprendizaje. Se repite en tantos ciclos como los que necesite el docente para encontrar las claves. El marco teórico que comparten es la teoría de la variación que se basa en que todo aprendizaje incluye una variedad de aspectos a experimentar que el alumno o alumna todavía no discierne en contraposición a los que conoce. Por lo tanto, tomar en cuenta sus conocimientos previos es fundamental para que se produzca aprendizaje. Los pasos que se siguen en las Learning Study son los siguientes (Holmqvist, 2015):

1. El objeto de aprendizaje propuesto: ¿qué es lo que los estudiantes van a aprender? Para ello, los docentes discuten sobre lo que han enseñado sobre ese contenido y su experiencia en la enseñanza del mismo, ¿qué saben los estudiantes y qué

necesitan para aprenderlo? Se evalúan sus conocimientos previos constituyéndose en una prueba pre-test y la misma se utiliza, después de la lección, como post-test.

2. Objeto efectivo de aprendizaje: la lección diseñada se lleva al aula por uno de los docentes en el primer grupo de estudiantes, se revisan los resultados y el mismo u otro docente lo lleva de nuevo a la práctica con otro grupo distinto de estudiantes. Las grabaciones en video permiten el análisis de la lección por todos los implicados y de forma conjunta docentes y estudiantes hacen aportaciones al diseño de la misma.
3. Objeto real de aprendizaje será la diferencia entre lo que los estudiantes ya sabían y quedó recogido en el pre-test y lo que muestra que saben después de la lección que queda recogido en el post-test. Si esto no se produce, el grupo analiza lo que ha podido ocurrir durante la lección e introduce cambios en el patrón de variación del objeto de aprendizaje.

En Suecia, también de la mano de Terence Marton, se introdujo el modelo de Learning Study, a partir del 2003 con la colaboración de la University of Gothenburg, la Kristianstad University y las escuelas con docentes y alumnos participantes. Los resultados en los aprendizajes de los estudiantes fueron excelentes.

En varios casos se encontraron mejoras radicales entre lecciones cuando se descubrían los aspectos críticos del objeto de aprendizaje ‘las claves del aprendizaje’, se identificó un efecto más notable en aquellos discentes con un nivel de conocimiento previo inferior y un fuerte compromiso por parte de docentes y alumnos. (Holmqvist, 2015)

También han mejorado los resultados de los estudiantes en Matemáticas, cuyos docentes participaron en el proyecto, en las pruebas nacionales de evaluación y ha disminuido la cantidad de estudiantes que fracasan en esta asignatura. De manera que en Suecia, las Learning Study se han incorporado a la formación inicial de los docentes. (Holmqvist, 2015)

En España, todavía es un método de investigación y mejora de la práctica poco conocido. El Grupo de investigación “Innovación y Evaluación Educativa Andaluza” dirigido por Ángel I. Pérez Gómez, en el seno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga es el que lo ha ido incorporando en diferentes procesos e investigaciones con financiación pública.

La primera de ellas se desarrolló con otras tres universidades de Andalucía, un proyecto de investigación-acción participativo en el marco del Máster en Innovación Educativa impartido on line (Pérez, Soto y Serván, 2010). La segunda es un proyecto de investigación en la formación permanente e inicial (I+D+I EDU2011-29732-C02-02) que se está desarrollando actualmente en coordinación con la Universidad de Barcelona . Se están realizando interesantes experiencias con docentes que ya están en las aulas. En este proyecto es donde se enmarca la presente tesis.

Por otra parte, en la formación inicial en la propia Universidad de Málaga en los últimos años, se están desarrollando proyectos de innovación educativa a través de las Lesson Study tanto en el Prácticum final de la formación de docentes en infantil como en asignaturas del primer curso.

Las Lesson Study<sup>8</sup>, que están resultando de este proyecto de investigación tienen unas características particulares que pasamos a detallar a continuación, como hemos visto, son una metodología de investigación-acción cooperativa que para nuestro grupo de investigación abre una vía de diálogo entre las teorías proclamadas, presentes en el diseño, y la emergencia de lo que realmente sucede en el aula (teorías en uso) tamizado por el debate, el contraste con sus propias experiencias y con literatura pedagógica relacionada con la propuesta didáctica a mejorar. Las observaciones de todos los participantes y el análisis de lo que realmente ocurre, pone de manifiesto diferentes

---

<sup>8</sup> Con las características particulares que esta metodología ha tomado en el equipo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga Proyecto i+D+i EDU2011-29732-C02-02

procesos que contribuyen a evidenciar los efectos que una propuesta diseñada y compartida por el grupo tiene en el alumnado, así como las estrategias que se ponen en marcha de manera espontánea e inconsciente en las situaciones emergentes, dando lugar a la toma de conciencia, contraste y reconstrucción del pensamiento práctico de todos y cada uno de los participantes en la misma.

Es decir, la puesta en marcha de una Lesson Study tiene un doble objetivo:

Por una parte y fundamentalmente, averiguar los efectos que las lecciones diseñadas tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes. Y en segundo lugar, y como consecuencia de la propia dinámica que se establece, contribuir a mejorar los procesos formativos de los docentes implicados ya que les ayuda a focalizar cuáles son las teorías en uso, el conocimiento práctico que ponen en juego en las situaciones emergentes del aula, a facilitar el contraste con sus teorías declaradas y a promover la reflexión y la transformación de las mismas. Cada una de las fases de la Lesson Study contribuye, desde nuestro punto de vista, a enfatizar y promover los dos momentos claves que ya hemos señalado en el proceso de reconstrucción del conocimiento práctico: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría.

La teorización de la práctica, tal y como Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña (2015) ya empieza a producirse en la definición del problema y el diseño cooperativo de la Lesson. En esta primera fase, ya existe reflexión sobre la experiencia e identificación “de saberes, valores, actitudes, habilidades y emociones vinculadas a ella” (Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña 2015, p.10) porque cuando hay una descripción compartida de la práctica ya se pueden visualizar los elementos emergentes del conocimiento práctico y las dimensiones anteriores vinculadas a él y ya se puede producir un primer contraste de estas gestalts primitivas de los docentes y una primera reconstrucción informada con los aportes de los compañeros y compañeras del grupo, es lo que Korthagen (2010) llama “t minúsculas”.

Otros momentos de reflexión, los proporcionarán la observación de la Lesson desarrollada por otros compañeros o compañeras o la visualización de los vídeos de la misma porque permiten a los docentes observadores mirarse en el espejo de otros, contrastar con su práctica cotidiana, reflexionar sobre la misma y aportar medidas de mejora de la lesson en la fase de reflexión. Asimismo en la fase de revisión, cuando se contrastan las evidencias recogidas por cada uno de los participantes, también se pone a debate la propia práctica siendo otro punto importante de reflexión y contraste.

En relación a la experimentación de la teoría, (a través del contraste con teorías de la investigación científica y otras experiencias al respecto, es lo que Korthagen (2010) llama “T mayúsculas”) se pueden identificar dos momentos claves: el diseño y desarrollo de la Lesson en un primer momento y su rediseño mejorado y puesta en práctica en un segundo momento. En estos dos momentos, los docentes con una nueva Gestalt informada pueden experimentar una nueva teoría, nuevos hábitos y valores y observar la plasticidad y flexibilidad de su pensamiento para atender a las situaciones emergentes en su práctica educativa.



**Ilustración 35:** Reconstrucción del Pensamiento práctico y Lesson Study.  
**Fuente:** Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña (2015)

### *Fortalezas de las Lesson Study como modelo de formación permanente*

Las Lesson Study, por las evidencias expuestas parecen una buena opción como metodología de investigación y mejora de la práctica en los procesos de formación permanente sobre todo porque están avaladas por una larga experiencia que ha conseguido construir una cultura distinta sobre el trabajo cooperativo de los docentes, además de por los excelentes resultados obtenidos en las numerosas investigaciones y experiencias a nivel internacional, entre las que podemos destacar las siguientes:

Durante las clases los docentes interaccionan más con sus alumnos y alumnas, estos se implican más, participan mucho más que en el modelo tradicional (Rock y Wilson, 2005) y consiguen mejores resultados (Dudley, 2011c)

Los docentes valoran muy positivamente y como algo muy enriquecedor las sesiones de planificación de la Lesson por la presencia de debates sobre cómo desarrollar un concepto o técnicas concretas que los llevan a analizar aspectos que nunca antes habían tomado en cuenta y les abren la perspectiva de los diferentes caminos de aprendizaje del alumnado y nuevos enfoques desde los que enseñar (Lewis, 2006) (Rock y Wilson, 2005). Esto hace que se impliquen intelectualmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se conviertan en docentes investigadores de su propia práctica.

Su carácter colaborativo permite dar respuesta a las inquietudes y necesidades de mejora de todos los docentes participantes, algunos más expertos y otros menos que la llevan al aula (Dudley, 2011c; Rock y Wilson, 2005) lo que ayuda al crecimiento de la confianza profesional. Colaborar con otros docentes y recoger las opiniones del alumnado también permite mejorar la organización y distribución de los tiempos y recursos didácticos (Dudley, 2011c). En suma, a desarrollar nuevas teorías y concepciones, mirar con otros ojos cómo aprenden los niños y niñas y cómo hacer más eficaz la enseñanza. La formación del docente se produce en el propio contexto de trabajo real y está centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes participantes manifiestan una gran satisfacción con esta metodología porque piensan que mejora la enseñanza y es una forma eficaz de desarrollo profesional (En Japón se hizo una investigación a 125 docentes que habían participado en Lesson Study, de ellos el 98 % manifestaron que les había ayudado a mejorar su enseñanza y el

91% consideraron que era un método muy eficaz de desarrollo profesional) (Murata y Takahashi, 2002)

Asimismo, según las últimas investigaciones (Dudley, 2013, Dudley 2015, Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña, 2015), las Lesson Study permiten a los docentes darse cuenta de cuál es su conocimiento práctico porque a través del diálogo que se establece en ellas, fluye este conocimiento y se puede reconstruir a través de los nuevos ojos con los que miran el aprendizaje de su alumnado para poder ayudarle a aprender más eficazmente.

## RECAPITULANDO

---

Podríamos decir que cuando los docentes actuamos en el aula se pone en juego nuestro conocimiento práctico, nuestras teorías en uso que son mayoritariamente implícitas e inconscientes y que muchas veces entran en contradicción con nuestras teorías proclamadas, nuestro discurso explícito. Es a través de la reflexión antes, durante y después de la acción cuando tenemos oportunidad de que éstas teorías en uso emerjan, las podamos traer a la conciencia, las informemos y las convirtamos en nuevos modos de intervención para mejorar nuestras prácticas y el aprendizaje de nuestro alumnado.

La metodología de formación que nos puede ayudar a realizar este proceso es la investigación-acción cooperativa porque parte del análisis de los hábitos, comportamientos y rutinas que se manifiestan en las prácticas del aula (Gestalt, conocimiento práctico), a través del diálogo, la observación y el contraste se produce por una parte, el contraste interno de las diferentes Gestalts que se ponen en juego y también el contraste externo con otras teorías y experiencias. Estos contrastes permiten arrojar luz sobre las Gestalts primitivas, informarlas, reconstruirlas y convertirlas en

nuevos hábitos, comportamientos, actitudes y emociones, en nuevo pensamiento práctico, es lo que se llama teorización de la práctica y experimentación de la teoría.

Diferentes investigaciones demuestran (Elbaz-Luwisch, 2007; Savvidou, 2010 Pareja, N., Ormel, B., McKenney, S. Voogt, J. & Pieters, J., 2014; Peña, 2013 en Pérez Gomez y otros, 2015) que la participación en procesos reflexivos de investigación-acción cooperativa son un recurso potente para tomar conciencia de las prácticas inconscientes, informarlas y poder transformarlas. Este proceso implica la reflexión del sujeto sobre su propia acción (durante y después), y sobre otras situaciones, con la pretensión de formar conceptos, esquemas, mapas, modelos comprensivos de las situaciones prácticas (de las experiencias).

Las Lesson Study están avaladas por su larga experimentación en Japón y a nivel internacional y hace posible de una manera sistemática la mejora del aprendizaje del alumnado y de las prácticas docentes a través del proceso cooperativo de planificación, observación, análisis, reflexión y reformulación de lo que se llaman lecciones de estudio. En definitiva, su gran potencialidad es su carácter de investigación-acción cooperativa porque cualquier tarea de investigación es más rica si existe contraste, diferentes miradas que ilustren la complejidad educativa. Requiere, pues de un grupo de intercambio y debate con otras voces y otros conocimientos y experiencias que hagan posible la reflexión y reconstrucción del conocimiento práctico. En la colaboración y cooperación se construye un lenguaje común y un conocimiento compartido, ya que la mayoría de los docentes trabajan en el aislamiento y la soledad en el ámbito privado en detrimento de la mejora de la calidad que se puede producir cuando se comparte el conocimiento (Pérez Gómez, 2012). Para construir conocimiento profesional, el conocimiento de los prácticos tiene que hacerse público, compartido y verificable (Hiebert et al., 2007).



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## PARTE SEGUNDA:

# TEJIENDO MIRADAS Y SENTIDOS A TRAVÉS DE UNA LESSON STUDY: UN ESTUDIO DE CASOS



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# CAPÍTULO VI



## EL PROCESO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

En este capítulo presento el diseño metodológico desarrollado en la presente investigación, su foco, las fases, técnicas y categorías utilizadas, así como los diferentes marcos y contextos de la misma: la Universidad, el Centro de Profesorado de la Axarquía y la escuela donde se desarrolló la Lesson Study y el Estudio de Casos.

### **6.1. Definición de finalidades y foco de estudio**

Indagar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde diferentes niveles y miradas, así como analizar la situación en el marco español del desarrollo de la competencia lectora es uno de los ejes de esta tesis. Un Proyecto que ha incorporado de forma panorámica, las voces de los diferentes protagonistas del proceso a lo largo de los diferentes capítulos, tanto en la fase de los antecedentes y diagnóstico actual donde me acerco a los docentes y a los libros de texto como recursos y agentes fundamentales, así como a los diferentes autores que han investigado y descrito los principios claves de este proceso.

Una vez constatada la delicada situación del aprendizaje de la lectura y la escritura en España, validada también por las pruebas externas, con todos los matices que podamos hacer sobre ellas (Alcaráz Salariche, Caparrós Vida, Soto Gómez, et al (2013), (Yus, R., Fernández, M., Gallardo, M., Barquín, J. et al, 2013) (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2013) así como la distancia existente y descrita entre las propuestas teóricas y las prácticas docentes de nuestras aulas, consideré necesario introducir en mi tesis, la descripción del análisis concreto de un proceso de revisión y mejora de la enseñanza de la lectura y la escritura, incorporando a los docentes como protagonistas del cambio dentro de un contexto que les permitiera relacionar e indagar sobre las zonas de incertidumbre de su práctica cotidiana y las propuestas teóricas contrastadas que

pueden contribuir a mejorarlas de forma cooperativa y guiada, haciendo el seguimiento en profundidad de una maestra.

Así, mi investigación tiene como foco general, comprender, identificar y describir el conocimiento práctico de una maestra en relación a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura así como, describir la evolución de su conocimiento y pensamiento práctico, tras la participación en un proceso de investigación-acción cooperativa (Lesson Study), indagando en el posible diálogo y contraste entre sus teorías pedagógicas proclamadas y sus teorías en uso. Por tanto, esta investigación implica un seguimiento de un proceso activo y emergente que se pone en marcha, donde a su vez y en este caso, he compartido el rol de investigadora porque he intentado describir y comprender de la manera más fiable posible, cómo veía las cosas y actuaba la maestra en cuestión (Stake, 2005), utilizando diferentes instrumentos de triangulación. Pero, por otra parte también, he jugado un rol de asesora de un grupo de formación permanente que indaga cómo esta nueva propuesta de formación, puede introducir medidas de mejoras reales en sus prácticas de aula y en consecuencia, contribuir en el desarrollo de sus competencias profesionales de una forma relevante.

En este sentido, como plantea Stake (2005) mi rol de asesora-profesora no es neutral y no ha estado exento de la defensa de un modelo de enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque constructivista, fundamentado por la teoría y las investigaciones al respecto, como tampoco ha estado exento de mi manera de entender la formación permanente. Así lo puse en conocimiento de los dos grupos de Lesson Study. Ha sido muy difícil mantener el equilibrio entre estos dos roles pero creo que lo he conseguido, describiendo la realidad de la manera más detallada posible y triangulando diferentes fuentes de recogida de información, como han sido: diarios, grabaciones del aula, entrevistas, encuestas y fotos.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores he podido asesorar, facilitar y promover desde el acompañamiento (Elliott, 2000) las capacidades de aprendizaje de las docentes implicadas desde el análisis de sus problemas reales. Esto ha supuesto proponer y explicar la metodología de la Lesson Study, proporcionar la información que se solicitaba, asesorar durante las distintas fases del proceso, acompañar dicho proceso a través de la recogida de datos, promover el análisis y el contraste tanto interno como externo, la reflexión crítica y la elaboración de nuevas propuestas de intervención.

La complejidad de mi rol, a caballo entre la asesoría como acompañamiento y la observación participante como investigadora, ha sido tenido en cuenta durante todo el proceso. Además como soy docente (aunque no del mismo centro) me he sentido muy cercana al espacio, temática y preocupaciones compartidas durante todo el foco de la Lesson, por lo que he tenido que ser rigurosa al explicitar y describir los diferentes momentos, hallazgos y dificultades encontradas, así como, sobre todo, para dar el necesario protagonismo a las docentes que conformaban el grupo.

Esta investigación tiene por tanto un doble objetivo tanto descriptivo como propositivo: Por una parte, indagar y experimentar en las posibilidades de las Lesson Study como un modelo nuevo de formación permanente en España que parte de la misma práctica y tiene como eje, el trabajo colaborativo focalizando en cómo este proceso puede influir o no en la reconstrucción del pensamiento práctico de una de las docentes implicadas, y por otro, experimentar la enseñanza de la lectura y la escritura con un enfoque textual, funcional, con sentido y en contextos reales de comunicación que contribuya al desarrollo de la competencia lingüística en Primaria.

En síntesis, el foco de esta investigación se centra en:

-Describir el conocimiento práctico en una docente de Primaria, con respecto a su comprensión subjetiva y personal de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, su práctica y el sentido que la orienta.

-Comprender como la participación en un proceso de diseño y desarrollo práctico cooperativo contribuye a provocar la reconstrucción de algunas dimensiones de su pensamiento práctico, en particular en dos aspectos básicos: la selección y relevancia de los contenidos de lectura y escritura y el diseño y desarrollo metodológico (Schön 1992,1998, Argyris 1993, Bordieu 1995, Polanyi 1983 y Korthagen 2010).

## **6.2. Diseño metodológico y técnicas de investigación utilizadas**

Una vez expuesto el foco de investigación y como consecuencia de la naturaleza y finalidades de la misma, es necesario entender que el modelo cualitativo de investigación se convierte en un marco privilegiado que nos ayuda a comprender en profundidad este proceso, entendiendo las características singulares y emergentes del mismo. Por tanto, la estructura metodológica se vertebra en torno a un estudio de casos que consistió en el seguimiento individual del conocimiento práctico de la maestra antes, durante y después de su participación en un proceso de Lesson Study.

### *6.2.1. ¿Por qué estudio de casos?*

Porque permite comprender en profundidad la particularidad de una situación educativa en su contexto natural, teniendo en cuenta no sólo la observación de la realidad sino también los significados manifiestos y latentes que le da la docente en cuestión, entendido éste como un enfoque metodológico que permite comprender en

profundidad las peculiaridades de una situación, persona o realidad concreta.

La forma de explicación utilizada en los estudios de casos es naturalista en vez de formalista. Las relaciones se ‘iluminan’ mediante la descripción concreta, en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional. (Elliott, 2010, p. 25)

El estudio de caso es una narrativa de lo que ocurre en el aula e intenta profundizar en la comprensión que tienen los docentes de lo que sucede, a través de una actitud exploratoria. Se trata de interpretar lo que acontece desde el punto de vista de los participantes, a partir del lenguaje que ellos utilizan y a través del diálogo abierto en los procesos de reflexión y autorreflexión.

Asimismo, el estudio de casos, dada su naturaleza, es coherente con la estrategia metodológica de investigación que ya hemos presentado en el capítulo anterior: la Lesson Study. Podríamos decir que estamos utilizando dos enfoques dentro del paradigma interpretativo que pretenden desde cada una de sus perspectivas y propuestas, comprender, analizar y mejorar una práctica educativa a la vez. Cómo proponen Pérez, Soto, Serván y Trapero (2015), el sentido del estudio de casos realizado es intentar comprender si la Lesson Study desarrollada contribuye a la transformación del pensamiento práctico de los docentes implicados.

Por tanto, el diseño metodológico consiste en un estudio de casos individual (EC-I) sobre la experimentación de un proceso de Investigación-acción cooperativa, a través del desarrollo de las denominadas “Lesson Studies (LS)”, con maestras de primaria (EC-II) analizando si en el transcurso de la Lesson Study propuesta, la docente de este

estudio pudiera repensar y reelaborar el saber profesional que sostiene su práctica educativa e introdujera cambios en la misma.

### 6.2.2. Categorías

Las categorías iniciales utilizadas para describir el conocimiento práctico, fueron elaboradas por el grupo de investigación de la UMA<sup>9</sup> y desarrolladas en el capítulo anterior como dimensiones del conocimiento práctico, a partir de una bibliografía básica donde se definió que el conocimiento y pensamiento práctico se sustentan en patrones tácitos y declarativos que condicionan la manera de pensar y actuar de los docentes y que se va complejizando y reconstruyendo mediante su participación en la cultura social y crítica (Schön 1998) y, como ya avancé, se pueden separar en las siguientes dimensiones:

**Conocimientos conscientes e inconscientes** (Taber, 2006): **conocimientos pedagógicos** (Grossman, 1990), **conocimientos socio-políticos e ideológicos**. En definitiva, se trataría de partir del conocimiento elaborado por la docente a partir de sus intercambios con la Cultura crítica. Es decir, el pensamiento científico que tiene la maestra como parte de su pensamiento declarativo sobre los conocimientos que ha construido en los diferentes procesos formativos y autoformativos. Para explorar esta dimensión, le pedí que reconstruyera su itinerario formativo tanto inicial como después de la diplomatura o licenciatura, deteniéndose en aquellos docentes, materias, actividades o recursos (incidentes críticos) que les impactaron y que considera que le habían influido en su práctica docente en este ámbito. Igualmente, le pedí que pensara sobre aquellas lecturas que más le habían influido. Del mismo modo que la animé a indagar en la Cultura social: aquella que tiene que ver con su trayectoria profesional, en qué

---

<sup>9</sup> Proyecto de Investigación UMA y Dimensiones del conocimiento práctico, Anexo III (carpeta 2)

centros ha trabajado, qué ha podido hacer en cada uno de ellos, cómo le ha influido la cultura institucional del centro en su práctica docente y en las distintas posibilidades de acción que ha tenido en cada lugar, particularmente relacionadas con la enseñanza del lenguaje escrito.

**Habilidades o conocimiento procedimental** (Bloom, 1971): **Habilidades pedagógico-intelectuales** (Perez, 2012), **habilidades sociales**.

**Emociones y sentimientos** (Damasio, 2010; Tizón, 2011). Qué emociones y sentimientos parece embargar a la maestra en las clases observadas: alegría, entusiasmo, tranquilidad, afectividad, irritación, impaciencia, tristeza, miedo y en relación a qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Valores** (Jimenes, 2008): **Valores personales y sociopolíticos, valores pedagógicos. Valores personales y profesionales**: sobre su misión como docente, el sentido del aprendizaje, la enseñanza y la educación, así como de la escuela, qué valores intenta promover en sus clases, cómo debe ser la relación con los estudiantes y con las familias, cómo debe ser la relación con las compañeras, cuál es su utopía, su ideal. En definitiva, creencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura.

**Actitudes o disposiciones** (Eiser 1989): Atención (Johnson, 2011; Davidson, 2011; Ariely, 2011), participación (Stigler y Thomson, 2009), compromiso, liderazgo. Es decir atender a la manera de estar en el aula de la maestra, la manera en que se posiciona respecto a los estudiantes, si les escucha o no, cuándo les escucha y cuándo no, cómo reacciona a lo que escucha, cómo relaciona lo que escucha con el conocimiento académico, cómo es su relación

con el conocimiento académico, lo ve cómo algo cerrado o que se va construyendo, cómo lo presenta a los estudiantes.

Todas estas dimensiones están presentes tanto en las teorías declaradas como en el conocimiento práctico de la docente. El análisis de cada uno de estos aspectos en cada uno de los momentos de su práctica nos ayuda a conocer mejor la distancia que pueda existir entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso (Soto, Serván, Peña y Pérez, 2013).

Para describir sus Teorías en uso, me interesaba conocer lo que ocurría y hacía en su aula. He indagado particularmente en la enseñanza de la lectura y la escritura, cómo la organizaba, qué estrategias metodológicas solía utilizar, qué tipo de actividades planteaba, qué contenidos solía trabajar, cómo evaluaba su práctica y el progreso de sus estudiantes, qué materiales o recursos eran fundamentales en su día a día escolar, cómo organizaba el espacio y el tiempo, cómo agrupaba a los estudiantes, etc. Todas estas dimensiones del currículum escolar desde una perspectiva ecológica donde todos estos elementos están interrelacionados entre sí (Doyle, 1977a; Tikunoff, 1979; Bronferbrenner, 1979) formando redes de significados que conforman la vida real del aula.

### *6.2.3. Técnicas de investigación*

Tomando como referente estas dimensiones y partiendo de ellas como categorías previas y abiertas, por supuesto, a la emergencia de cualquier otra que pudiera ayudarnos a identificar o relacionar aspectos sustanciales del proceso vivido, hemos utilizado distintas técnicas del enfoque cualitativo para recoger información (Kemmis y McTaggart, 1988) como la autobiografía o relato de la maestra, la encuesta, entrevistas, observaciones, fotos y grabaciones en el aula, así como un diario de sesiones (sobre

cada una de las fases de la Lesson: diseño, desarrollo y análisis), y un análisis documental<sup>10</sup> Describiré brevemente el sentido de cada una de ellas para la investigación desarrollada:

**El relato autobiográfico**, como técnica que recoge las experiencias vitales e interpretaciones propias contadas por la maestra desde su perspectiva, particularmente relacionadas con sus vivencias en el aprendizaje de la lectura y escritura como alumna. Este relato personal orienta los elementos significativos que vertebran el sentido de su práctica docente de manera natural y espontánea, ya que “todas sus vivencias como sujeto educado, resultan determinantes de una manera especial, tanto en la elaboración de modelos educativos específicos como de estilos cognitivos o de modalidades específicas de aprendizaje” (D. Novara, 2003, p.86)

**La entrevista semi-estructurada**, como técnica orientada a obtener información de formal oral y personalizada sobre lo que piensa, vive y siente la maestra en relación a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Con preguntas de evocación de hechos pasados, de reacciones afectivas, de causa-efecto, de informaciones complementarias, de indagación. Ha servido para profundizar en su pensamiento declarativo y aclarar algunos aspectos de la biografía y encuesta. Se realizaron 4 entrevistas, la primera para conocer sus teorías declaradas, la segunda para analizar su participación en el proceso de diseño de la unidad didáctica, la tercera para analizar y valorar las primeras fases de la Lesson Study y la cuarta para valorar las últimas fases. Además de numerosas charlas informales donde en el curso de las conversaciones también iban emergiendo sus ideas, creencias, sentimientos, etc.

**La encuesta escrita** ha estado orientada a detectar específicamente cuáles son sus

---

<sup>10</sup> Se adjuntan en el anexo III (carpeta 3), ejemplar de cada una de las técnicas utilizadas. El análisis documental de una investigación sobre los libros de texto está recogido en el capítulo III y las matrices en el anexo II.

ideas y experiencias sobre lo que es leer y escribir, cómo lo hace y qué mejoraría. Las preguntas de la encuesta eran tres: ¿Qué es para mí leer y escribir?, ¿Cómo enseño yo a leer y a escribir? ¿Qué hago? ¿Qué pasos sigo? y ¿Qué inquietudes tengo respecto a la lectura y escritura?

**La observación en el aula** ha sido el instrumento de recogida de información fundamental para evidenciar sus teorías en uso. Ha sido una observación participante que ha permitido describir a través del diario, fotografiar y grabar los comportamientos y actividades que sucedían en la misma, en su escenario natural y participando en la dinámica establecida (Marshall y Rossman, 1989; Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; DeMunck y Sobo, 1998; DeWalt y DeWalt, 2002), es decir, ser parte de la comunidad y observar lo que sucedía y luego, ser capaz de salir de ese escenario para analizar los datos y poder comprender lo que estaba ocurriendo. Para ello, ha sido necesario tener una actitud abierta a lo inesperado para aprender de lo que sucedía, libre de prejuicios, observar cuidadosamente y desarrollar la escucha activa. Esto ha sido fácil para mí porque yo conocía muy bien la dinámica del centro y a la maestra objeto del estudio de casos, ya que es uno de los centros de referencia donde yo soy asesora desde hace más de 6 años. Este conocimiento y participación asidua en la vida del centro me ha permitido observar a los protagonistas de una manera natural y comprender mejor sus comportamientos y actividades, así como desarrollar entrevistas y conversaciones informales y contrastar los hallazgos.

La observación en el aula ha tenido cuatro momentos importantes:

- El primero, tenía como propósito observar cómo trabajaba la maestra la lectura y la escritura antes de iniciar el proceso de Lesson Study (5 observaciones).
- El segundo momento, cuyo objetivo fue grabar cómo se llevaba a cabo la

propuesta didáctica diseñada (10 sesiones de grabación) por el grupo de LS donde participaba la docente y que además desarrolló la primera propuesta.

·El tercero, tuvo lugar durante las sesiones donde las docentes compartían y contrastaban las evidencias recogidas y diseñaron la propuesta mejorada del diseño inicial (7 sesiones, 6 sesiones de observación y una de grabación)

·El cuarto y último momento fue cuando Elena desarrolló en su aula el diseño mejorado de la propuesta didáctica. (6 observaciones)

Asimismo, para el análisis de las distintas dimensiones del curriculum escolar relacionadas con la enseñanza de la lectura y escritura (contenidos, actividades, metodología, recursos, evaluación, espacios, tiempos, relaciones y gestión del aula) me propuse describir los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producían en este contexto sociocultural del aula de la maestra, analizando el significado real de las tareas y actividades que se proponían. Así fue como llegué a la conclusión de la importancia de **analizar el libro de texto** que estaban utilizando porque descubrí en la fase previa al proceso de Lesson Study, que era el principal recurso utilizado por la maestra y se constituía en el contexto de enseñanza y aprendizaje de significados compartidos<sup>11</sup>.

Es decir el libro de texto se convertía en la guía metodológica y curricular del aula, estructurando tiempos y tareas en relación a la propuesta contenida en el mismo. Por lo tanto, hice un análisis del libro de texto para poder determinar los objetivos, competencias, contenidos, actividades y tipo de evaluación que se llevaba a cabo en el aula. También hice una entrevista a un alumno para que nos explicara cómo había vivido él todo el proceso de producción del texto informativo sobre el Titanic<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Análisis libro de texto Entre Amigos 1º de primaria, 1º y 2º trimestre, edit. Santillana, 2011 en Anexo II

<sup>12</sup> Entrevista a un alumno en Anexo III (carpeta 9)

(rediseño de la unidad didáctica).

Cuadro resumen técnicas empleadas	Número	Abreviatura
Biografía	1	B
Encuesta	1	E
Entrevistas	4	ET
Charlas informales	12 aprox.	CHI
Grabaciones	11	G
Diario observaciones	17	DO
Sesiones de trabajo con todo el grupo de la lesson study  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir el foco 1</li> <li>- Poner en común bibliografía 1</li> <li>- Sesión formativa 1</li> <li>- Diseñar unidad didáctica 3</li> <li>- Evaluar funcionamiento unidad didáctica 1</li> <li>- Poner en común propuestas de mejora 1</li> <li>- Rediseño unidad didáctica 2</li> <li>- Evaluar funcionamiento de rediseño 1</li> <li>- Poner en común propuestas de mejora y valoración final 2</li> </ul>	13	SG
Entrevista a un alumno	1	EA
Análisis documental	1	AD

**Cuadro 24:** Técnicas de investigación empleadas

### 6.3. El marco de la investigación, un triple contexto: la investigación, la formación permanente y la escuela

En primer lugar y como ya avanzaba, el primer contexto se sitúa en un proyecto de investigación desarrollado por el Grupo de Investigación de la Facultad de Educación

de la Universidad de Málaga al que pertenezco y dirigido por Ángel I. Pérez Gómez, “Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía”. Este Proyecto se denomina “Dimensiones y procesos en la formación del conocimiento práctico de los docentes, y sus implicaciones en la formación del profesorado. Estudios de casos e investigación-acción cooperativa (Lesson Study)” y está financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del Plan Nacional y coordinado con la Universidad de Barcelona.

Uno de los propósitos de este proyecto es “repensar los componentes de la formación y diseñar experiencias, vivencias y procesos de reflexión sistemáticos y tutorizados sobre la práctica singular de cada estudiante o docente, que le ayuden a identificar, formular y reformular su conocimiento práctico convencional para transformarlo en conocimiento práctico informado y fundamentado.” (I+D+I EDU2011-29732-C02-02, p.3). En este proyecto existen dos líneas complementarias “El desarrollo del saber de la experiencia” (Grupo de Barcelona, coordinado por José Contreras), y “La formación del conocimiento práctico” (Grupo de Málaga, coordinado por Ángel I. Pérez Gómez).

En el grupo malagueño, se experimenta como espacio de reconstrucción del conocimiento práctico, el recurso metodológico de mejora de la enseñanza e investigación denominado Lesson Study, descrito en el capítulo V de la primera parte de esta Tesis. Es decir, se busca describir, entender y estimular, a través de esta estrategia de investigación-acción-cooperativa, los procesos de comprensión y reconstrucción del conocimiento práctico de diferentes docentes y en mi caso, para la investigación eje de esta tesis, de una maestra de 1º de primaria, indagando las distancias habituales entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso, permitiéndonos así, encontrar nuevas y

más relevantes modalidades formativas en la formación permanente<sup>13</sup>.

En consecuencia, y como segundo contexto, nos situamos en el Centro de Profesorado (CEP) de la Comarca de la Axarquía en Málaga del cual soy asesora y donde me planteé incorporar las Lesson Study como parte de un proceso de autoformación, dentro de una de las modalidades promovidas por el CEP como son los grupos de trabajo.

En tercer lugar y como tercer y último contexto, la demanda de formación de un grupo de docentes del CEIP Arco Iris<sup>14</sup>, que a raíz de los resultados obtenidos en las Pruebas anuales de Evaluación de Diagnóstico<sup>15</sup>, se planteó mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas en competencia lingüística, y para ello solicitó al Centro de Profesores de la Axarquía, el asesoramiento necesario para la formación del personal docente en este tema.

---

<sup>13</sup> El proyecto tiene los siguientes objetivos:

1. Estudiar el conocimiento práctico en docentes de educación infantil y primaria, tanto en relación a sus comprensiones subjetivas y personales, como en cuanto a sus prácticas docentes y el sentido y comprensión que las orienta.
2. Comprender los procesos de reconstrucción de algunas dimensiones del pensamiento práctico de los docentes estudiados, en particular los procesos de identificación de la distancia entre sus teorías pedagógicas proclamadas y sus teorías en uso, mediante procesos de investigación-acción cooperativa, LLS, de reflexión sobre la práctica, en dos aspectos básicos: la selección y relevancia de los contenidos y el diseño y desarrollo metodológico.
3. Comprender las posibilidades y limitaciones de la investigación-acción cooperativa, desarrolladas en la estrategia de LLS, para la reconstrucción del conocimiento práctico de docentes de infantil en nuestro contexto.
4. Contribuir al saber pedagógico mediante la difusión de los conocimientos profesionales de los docentes y mediante las reconstrucciones realizadas para incorporarlas en los saberes disciplinares de la formación del profesorado.

<sup>14</sup> Todos los nombres que aparecen en referencia al centro escolar así como a las personas que participan en la investigación no son reales para respetar así el derecho al anonimato y la confidencialidad de los procesos seguidos.

<sup>15</sup> Como ya describíamos en el segundo capítulo, son pruebas de evaluación interna del Sistema Educativo Español que se realizan cada año para evaluar si los alumnos y alumnas de Primaria y Secundaria van logrando las competencias básicas propuestas en la ley para estos niveles educativos.

El CEIP Arco Iris es un Centro de educación Infantil y Primaria que oferta dos líneas y un aula de apoyo a la integración. Tiene un total de 24 unidades, biblioteca, sala de usos múltiples, sala de ordenadores, gimnasio, aula matinal, comedor y dos patios de recreo, un huerto escolar, un jardín, un ascensor para eliminar las barreras arquitectónicas y transporte escolar para el alumnado que viven en zonas alejadas.

Con una plantilla de 37 docentes, entre tutores de Infantil, Primaria y especialistas y una media de 590 alumnos y alumnas, desarrolla también diferentes proyectos y planes, entre ellos un Proyecto Bilingüe y Plan lector así como los de Alimentación Saludable, Aprende a Sonreír, Cuidemos la costa, Crece con tu árbol, Mira y Ecoescuela<sup>16</sup>.

Este centro público urbano acoge a los hijos e hijas de una población joven, donde trabajan el padre, la madre o ambos en el sector servicios, ya sea como empleados o como empleadores. Tienen un nivel económico medio, aunque también en una minoría se dan los dos extremos. Alrededor del 30% no vive en la zona de influencia del colegio. También tiene un cierto número de familias inmigrantes y de niños y niñas con necesidades educativas especiales, por lo que un objetivo educativo prioritario del centro es educar para la diversidad cultural, intelectual, física y social. La participación de las familias se materializa a través de las tutorías, la AMPA y los representantes en el Consejo Escolar.

#### **6.4 Fases de la investigación**

La investigación realizada ha tenido tres fases importantes:

A continuación describiré brevemente el desarrollo de cada una de estas fases.

---

<sup>16</sup> Información extraída de la página web del Colegio y entrevista con la directora.

La *fase preparatoria*: presentación, negociación, formación de grupos y selección del caso.

El *estudio de caso* con sus tres fases y recursos metodológicos correspondientes:

*Fase previa*: descripción y el análisis del pensamiento práctico de la maestra.

*Fase Intermedia*: descripción del proceso vivido por ella en la Lesson Study.

*Fase Posterior*: descripción y análisis del pensamiento práctico posterior a la LS

La *fase final* de elaboración de informes, negociación final y diseminación del Informe de este estudio de casos en un grupo ampliado

Como ya hemos indicado este estudio de caso tiene como foco general comprender e identificar la coherencia o armonía entre las teorías pedagógicas proclamadas y las teorías en uso de la docente estudiada, mediante un proceso de investigación-acción cooperativa (LLS), en dos aspectos básicos: la selección y relevancia de los contenidos y el diseño y desarrollo metodológico para introducir medidas de mejora en sus prácticas de aula en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para ello establecimos de modo orientativo, las fases y ciclos de la investigación indicadas y desarrolladas entre octubre de 2012 y octubre del 2014:

#### *Fase preparatoria (Octubre 2012)*

El centro solicitó al CEP de la Axarquía asesoramiento para elaborar el proyecto de los dos grupos de trabajo con esta metodología de Lesson Study. En esta fase, se formaron los dos grupos de trabajo de siete miembros cada uno; uno con docentes de educación infantil y primer ciclo de primaria y otro con docentes del 2 y 3º ciclo.

Definí y presenté la metodología deteniéndonos en cada una de sus fases, estableciendo los tiempos y seleccioné a la docente protagonista del presente estudio de casos, que se ofreció voluntaria. Además desarrollé el proceso de negociación con el centro educativo, el Centro del Profesorado de la Axarquía, el grupo y la docente implicada como parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral.

### *Estudio de casos*

#### *Fase previa (Noviembre 2012 y Enero 2013)*

La descripción y análisis del pensamiento práctico de la maestra en su fase previa se desarrolló entre noviembre del 2012 y enero del 2013. La maestra en cuestión, junto con sus trece compañeras y compañeros, comenzaron escribiendo sus relatos biográficos (para los cuales se les dio una pequeña guía) y contestaron la encuesta.

Posteriormente tuvieron lugar varias reuniones para la puesta en común de sus biografías y sus pensamientos e ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en el aula. El propósito de estas reuniones, como ya hemos podido describir en el apartado desarrollado sobre el pensamiento práctico, era facilitar que emergieran las raíces de su pensamiento como soporte de sus teorías implícitas y explícitas en todas sus dimensiones. Compartir estas experiencias y pensamientos nos ayudaría a construir un mapa común de deseos e incertidumbres que sustentara el plan de mejora que desarrollarían a través de la Lesson Study.

Durante el tiempo en el que las docentes realizaban el relato biográfico y antes de la fase de discusión, análisis y revisión bibliográfica, se desarrollaron las sesiones de observación del estudio de casos en el aula de Elena. Conocer a la maestra en el día a día del aula fue un espacio privilegiado para contrastar con las teorías expresadas en biografía, encuesta y entrevistas mantenidas con ella. Con este sentido, realicé un diario,

tomé fotos y grabé su clase en la hora de Lengua, durante cinco sesiones<sup>17</sup>.

### *Fase intermedia (enero-septiembre del 2013): Lesson Study*

*Discusión del foco de la Lesson Study* (enero-febrero 2013): es decir, qué elementos querían mejorar y cuál podría ser el foco de la investigación. Una vez elaborado este mapa y detectadas las lagunas, se facilitaron lecturas de diferentes documentos y fuentes bibliográficas<sup>18</sup> para concretar, debatir, analizar y sustentar el foco. Trabajar la lectura y la escritura desde un enfoque constructivista, con sentido, funcional y en contextos reales de comunicación, era una idea nueva para todas las maestras que demandaban formación y revisión de bibliografía. En este contexto, yo, como asesora, fui también una fuente más de información en este nuevo enfoque de la lectura y escritura.

*Diseño* (febrero de 2013): se les proporcionó a las maestras, una guía para el diseño de la intervención didáctica y diseñaron una propuesta didáctica sobre “el agua”<sup>19</sup> que fue un pequeño proyecto de investigación, donde se trabajaron diferentes tipos de textos auténticos, significativos y con sentido. Para el presente estudio de casos y durante esta fase, nos centraremos en la participación de Elena en el diseño de la unidad<sup>20</sup>.

*Desarrollo* (mayo del 2013): se lleva a cabo el desarrollo de la unidad didáctica en todas las aulas de las maestras participantes pero fue grabada en el aula de la maestra

---

<sup>17</sup> La biografía, encuesta, entrevista a la maestra, sesiones de observación en el aula, fotos y grabaciones están en Anexo III, carpeta 4

<sup>18</sup> La bibliografía que se les proporcionó a las docentes está en el anexo III (carpeta 5)

<sup>19</sup> La guía y unidad didáctica sobre el agua está en el anexo III (carpeta 6)

<sup>20</sup> La entrevista a la maestra valorando su proceso de participación en el diseño de la unidad didáctica se encuentra en el Anexo III, carpeta 6

objeto de este estudio de casos. Esta grabación fue editada y entregada a las maestras para su análisis, junto con una ficha de valoración.<sup>21</sup> El proceso de Lesson Study incorpora siempre una observación simultánea por parte de todos los docentes que asumen el rol de observadores y van anotando todo el proceso de desarrollo de la misma para hacer las propuestas de mejora. Pero cuando esto no es posible, por dificultades de contexto o porque no existe posibilidad de que otros docentes observen, se hacen videograbaciones que después se visualizan y analizan cumpliendo el mismo papel que las observaciones directas.

*Análisis de la LS* (junio-septiembre del 2013): se mantiene una primera reunión de evaluación del funcionamiento de la unidad didáctica y por problemas de calendario en el funcionamiento del centro, se pospone el análisis de la unidad didáctica para septiembre del 2013, donde se ponen en común las propuestas de mejora que cada maestra había elaborado después de visionar la grabación<sup>22</sup>. En esta reunión se decide hacer un mapa de todos los textos trabajados en la propuesta del agua<sup>23</sup>, como referente, para ir profundizando en cada uno de ellos en el siguiente ciclo de la Lesson Study. Se hizo una entrevista a la maestra para apreciar su valoración sobre el desarrollo de la propuesta<sup>24</sup>.

Paralelamente en septiembre se realizaron 6 observaciones<sup>25</sup> en el aula de Elena para ver los cambios que se habían producido después del primer ciclo.

---

<sup>21</sup> Se adjunta ficha de valoración y grabación del desarrollo del texto informativo en el desarrollo unidad didáctica en el anexo III (carpeta 7) Se adjunta otro video de la grabación de toda la unidad didáctica.

<sup>22</sup> Resumen de la valoración hecha por las maestras del funcionamiento de la unidad didáctica en anexo III (carpeta 8)

<sup>23</sup> Mapa de textos trabajados en la unidad didáctica del agua en anexo III (carpeta 8)

<sup>24</sup> La entrevista de valoración de la maestra del desarrollo de la unidad didáctica en anexo III, carpeta 7

<sup>25</sup> Diario observaciones después de primer ciclo en anexo III (carpeta 8)

*Diseño mejorado* (marzo-mayo de 2014): en esta fase se diseñó la propuesta mejorada a partir de todas las reflexiones que emergieron del análisis del desarrollo de la misma. Las maestras decidieron profundizar y focalizar más el trabajo sobre uno de los tipos de texto que ya habían trabajado: el texto informativo y se procedió al rediseño de la propuesta tomando como base solamente este tipo de texto y utilizando para ello una ficha de planificación<sup>26</sup>.

Por problemas de organización y calendario del centro no se pudo desarrollar la nueva propuesta elaborada hasta mayo del 2014. Fue grabada en otra clase de 2º y observada en la clase de Elena, la maestra objeto de este estudio de casos, donde se hicieron seis observaciones y una entrevista grabada a una pareja de alumnos para que nos explicaran cómo habían vivido ellos este proceso<sup>27</sup>.

#### *Fase posterior (junio-septiembre 2014)*

La descripción y análisis del pensamiento práctico posterior a la LS comenzó en junio y terminó en septiembre con la última entrevista a la maestra<sup>28</sup>.

En esta fase, se procedió a la edición de la grabación de la segunda clase donde se llevó a cabo el rediseño elaborado y se procedió al visionado del video con una guía de campo, donde cada participante iba anotando los aspectos que le llamaban la atención y las propuestas de mejora<sup>29</sup>. Posteriormente, tuvimos otra reunión donde pusimos en común todas las propuestas de mejora y debatimos sobre uno de los elementos nucleares que ya habían salido durante la primera experiencia puesta en práctica, que está

---

<sup>26</sup> Ficha de planificación rediseño unidad didáctica: texto informativo en anexo III (carpeta 9)

<sup>27</sup> Diario de observaciones después del rediseño, fotos y entrevista grabada a un alumno en anexo III (carpeta 9)

<sup>28</sup> Entrevista a la maestra de evaluación del proceso seguido en anexo III (carpeta 10)

<sup>29</sup> Las propuestas de mejora después del rediseño de la unidad se encuentran en Anexo III, carpeta 9

relacionado con creencias y comportamientos inconscientes de cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y repetición de información. Finalmente, se procedió a la valoración por parte de todos los involucrados del proceso seguido a lo largo de estos dos años de Lesson Study.

### *Fase final*

*Elaboración de informes, difusión y negociación final (octubre 2014).*

Una vez considerada y recogida toda la información posible en cada una de las fases, comenzamos el análisis de datos provenientes de las fuentes anteriormente indicadas, tratando de obtener categorías generales y específicas de análisis previas y emergentes que han contribuido a dibujar toda la complejidad del trabajo de investigación desarrollado. El objetivo final de esta fase no es otro que realizar un informe de investigación completo, sistemático y veraz donde todas las implicadas se sientan identificadas con el diseño y desarrollo del proceso. Estos resultados se presentaron al claustro de profesores y profesoras y en el Centro del profesorado de la Axarquía<sup>30</sup> como contexto ampliado de difusión de los resultados. Aunque mi tesis se centra en Elena y no en los grupos de Lesson Study, si ha sido importante difundir estos resultados y que las docentes participantes tomaran la palabra para explicar a sus compañeras y compañeros del claustro cómo habían vivido este proceso y los beneficios positivos en el aprendizaje de su alumnado. De hecho, escribimos un artículo para la revista Andalucía Educativa que ha sido publicado el 8 de septiembre de 2015<sup>31</sup>.

A raíz de este proceso de Lesson Study, esta maestra con una parte de la docentes del grupo de trabajo inicial, decidieron dejar los libros y trabajar por proyectos. Un

---

<sup>30</sup> Las presentaciones de los resultados al claustro del CEIP Arco Iris y del Centro de Profesores de la Axarquía se encuentran en el Anexo III, carpeta 12

<sup>31</sup> Enlace a la Revista Andalucía Educativa: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/comunidadeducativa/profesorado/experiencias/noticia/detalle/experimentando-la-investigacion-accion-cooperativa-como-modelo-de-formacion-permanente-1>

alumno del Máster “Políticas de Innovación” de la UMA decidió hacer su Trabajo de fin de Máster acerca del proceso de esta maestra. En julio de 2015, nos propuso a las dos una entrevista<sup>32</sup> para ver y valorar la continuidad de los cambios iniciados en la Lesson Study. Fue interesante comprobar cómo esta docente ha seguido trabajando y profundizando sobre el enfoque de lectura y escritura iniciado en la Lesson Study dentro de los proyectos de aula que han llevado a cabo durante el curso escolar 2014/2015.

En el siguiente cuadro, podremos observar el desarrollo cronológico del estudio<sup>33</sup>, integrando las herramientas utilizadas en sus fases correspondientes en el contexto del proceso que ha vivido esta maestra (EC I) en el contexto de la Lesson Study grupal (ECII)

Fases	Curso 2012-2013
Fase Preparatoria: Octubre 2012	Presentación, negociación inicial y formación de grupos
Estudio de casos I: Fase previa Noviembre 2012- Enero 2013	Relatos autobiográficos, encuestas y entrevistas y desarrollo del análisis del conocimiento práctico de la docente
Fase Intermedia Estudio de casos II: LS Enero-Febrero 2013	Diseño del foco: mejorar la competencia lingüística. Contraste entre las teorías declaradas de las docentes a través de sus relatos autobiográficos y experiencias de aula

<sup>32</sup> La entrevista final a la docente (Julio 2015) se encuentra en el Anexo III (carpeta 11)

<sup>33</sup> EC.I es el caso de la maestra sobre la que se centra esta tesis, pero el contexto en el que se desarrolla es la Lesson Study cooperativa que se llama EC II, que aunque no se describa en profundidad, es el escenario en el que se va desarrollando el estudio de casos I.

Iniciando el Ciclo	El grupo de LS:
Estudio de casos (EC) I y II	Diseña una propuesta didáctica y de investigación para mejorar la competencia lingüística de su alumnado.
Febrero 2013	
Mayo-Junio 2013	
EC I: Fase intermedia	Desarrolla el diseño en las diferentes aulas.
Septiembre 2013	Analiza y revisa el funcionamiento de la propuesta didáctica elaborada en relación a los objetivos establecidos a través de la experiencia grabada en el aula de Elena.
	Se realizan 6 observaciones en el aula de Elena para ver los cambios que se habían producido en este período.
Fases	Curso 2013-2014
Marzo-Mayo 2014: EC I y II	Desarrollo y observación del diseño mejorado
Fase Final: Mayo 2014	Observación del aula de Elena y entrevistas a la docente
EC I: Fase post	
EC I y II Octubre 2014	Elaboración de informes finales y Negociación final.
Octubre 2014-Julio 2015	Diseminación de la experiencia.
Seguimiento estudio de casos I	Seguimiento a Elena en el trabajo por proyectos y entrevista final

Cuadro 25 : fases de la Lesson Study

## 6.5 Negociación de la investigación

Tal y como ya se ha comentado en la descripción de las fases del proceso, el Centro de Profesores de la Axarquía, ante la demanda del Centro escolar, ofertó la modalidad formativa de “Grupos de Trabajo”. En noviembre del 2012, se presentaron dos proyectos y a través de mi figura como asesora de referencia, se le ofreció la posibilidad de realizar este trabajo experimentando con la metodología de formación que se ha descrito y hecho referencia en el capítulo anterior: Lesson Study.

La directora del Centro escolar animó a trabajar este enfoque sobre lectura y escritura que ella misma había llevado a cabo cuando era docente: le propuso al claustro que las Lesson Study podrían desarrollarse teniendo como eje, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y desde el aula como espacio comunicativo en el que la información fluye a través de procesos discursivos e interactivos entre docente y alumnado y del alumnado entre sí.

Al inicio del proceso y en una primera visita, expliqué las fases que establece esta estructura metodológica de investigación y mejora de la enseñanza donde la observación mutua es un factor importante, por lo que expuse la necesidad de observar o grabar en un aula en cada una de las fases si el profesorado implicado no podía asistir a los desarrollos diseñados.

Además solicité el permiso para hacer un seguimiento de este proceso como eje de la investigación que estaba desarrollando para mi tesis doctoral relacionada con los modos de enseñar a leer y escribir: desarrollar un estudio de casos de una de las docentes participante en uno de los grupos de trabajo y por lo que solicité voluntariamente la participación. Fue así, como Elena se ofreció voluntaria para mi

estudio de casos y para ser grabada en la primera fase de desarrollo de la propuesta didáctica de la Lesson y otra maestra, se ofreció para ser grabada en las sesiones de la propuesta mejorada. Aceptaron de buen grado esta invitación después de negociar y consensuar, dejando constancia por escrito de lo que esto suponía, con el permiso pertinente<sup>34</sup>. Todo ello fue desarrollado con el apoyo del primer contexto: el grupo mencionado de la UMA y en el marco de la investigación señalada.

Asimismo, como esta investigación forma parte de mi trabajo como asesora en el CEP, el documento de negociación firmado por la directora y la maestra también fue firmado por el director del CEP. En este documento y de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, se especificaron los principios éticos habituales en procesos de investigación de esta naturaleza:

Se mantendrá el anonimato en cualquier informe de la investigación.

El proceso investigador debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de todos los protagonistas del mismo.

Ninguna persona o parte implicada tendrá poder unilateral de veto sobre el contenido de los mismos.

Los alumnos/as y familiares implicados en dicho informe, tendrán los mismos derechos que el profesorado.

Cualquier descripción del contexto en el que se investiga o del punto de vista de otros, debe ser negociado con los protagonistas antes de hacerse público.

El informe definitivo, será revisado por los componentes de dicha investigación.

Toda información y datos recopilados se utilizarán con fines específicos para la investigación y se dirigirán en exclusiva para fines educativos.

---

<sup>34</sup> El documento de negociación está en Anexo III (carpeta 1).

Agradezco la facilidad y la apertura con la que estos dos grupos de trabajo de este Centro de educación infantil y primaria, aceptaron poner en marcha esta modalidad formativa y en especial, la disponibilidad de Elena para aceptar ser el estudio de casos de esta tesis. Su curiosidad y estrecha colaboración en todas las fases de la investigación ha sido constante y comprometida.

Una vez terminado el informe final, se entregó para su revisión a la maestra en cuestión, a la directora del centro y a el director del CEP. Tuvimos una reunión de negociación final para aclarar aquello que no se había entendido y recoger los nuevos aportes y sugerencias al informe.

## 6.6 La maestra

Elena es una maestra joven que lleva 9 años en la docencia y apenas 3 años enseñando a leer y a escribir pero con muchas ganas de aprender cosas nuevas.

Aunque su formación inicial estuvo orientada hacia la Educación Física, por razones laborales terminó aprobando las oposiciones de Primaria y aunque no estaba muy preparada para ejercer otra especialidad diferente a la suya, decidió formarse para enfrentar su desempeño con éxito (autobiografía). Es una maestra entusiasta y comprometida con su profesión. Su propósito pedagógico es servir de guía para que sus alumnos y alumnas sean protagonistas de sus aprendizajes. Los criterios para la selección del caso fueron los siguientes:

- Esta docente reunía el requisito básico propuesto por mi investigación para la selección del caso: ser tutora de 1º de primaria, ya que es el curso donde se inicia de manera formal según la ley, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Es un caso intrínseco (Stake, 2005) porque nos interesaba aprender lo que ocurría en esa aula en particular, en función de los objetivos propuestos, de una manera empática y lo menos intervencionista posible. Nos ofrecía la oportunidad para comprender la visión de la maestra estudiada en la complejidad del aula y con diferentes miradas, incluso contradictorias, que esto suponía.
- Otro criterio en la selección de este caso fue la acogida y disponibilidad de la docente y por lo tanto la facilidad para hacer este estudio.

## RECAPITULANDO

---

Esta investigación ha tenido un doble objetivo: Por una parte, indagar y experimentar en las posibilidades de las Lesson Study como un modelo nuevo de formación permanente en España y por otro, experimentar la enseñanza de la lectura y la escritura con un enfoque competencial en contextos reales de comunicación.

Como consecuencia ha tenido un doble foco: por una parte describir el conocimiento práctico de una maestra de Primaria con respecto a la lectura y escritura antes, durante y después de una Lesson Study que se desarrolló en su centro junto con otros docentes. Por otra parte, ver cómo la participación en dicha Lesson Study ha contribuido, a través de la reflexión y el contraste, a transformar algunas dimensiones de su conocimiento práctico.

La selección del caso de una maestra de 1º de Primaria se justifica porque en este curso es donde formalmente, se iniciaría el aprendizaje de la lectura y escritura. Además, casualmente, fue la que manifestó una mayor acogida y disponibilidad.

El diseño metodológico se vertebra en torno a dos estrategias cualitativas de investigación: el estudio de casos, la investigación-acción cooperativa: Lesson Study, además del análisis documental del libro de texto utilizado.

Las categorías iniciales utilizadas han sido aquellas que se definieron en el Proyecto de investigación de la UMA que reflejaban y nos ayudaba a comprender todas las dimensiones del conocimiento práctico, presentes tanto en las teorías proclamadas como en las teorías en uso, en mi caso, relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura: Estas categorías han servido para recoger información de las mismas a través de técnicas de investigación cualitativa: la autobiografía, la encuesta, la entrevista (para valorar las teorías proclamadas), las observaciones, fotos y grabaciones en el aula, la grabación de las reuniones y sesiones de valoración y el análisis del libro de texto que se utilizaba en el aula (para valorar las teorías en uso).

La investigación ha tenido tres fases: una fase preparatoria de negociación, información sobre las Lesson Study y selección del caso.

El estudio de casos en sí con sus tres fases: pre (descripción y análisis de las teorías proclamadas de la maestra); durante (el proceso vivido mientras se hacía la Lesson Study); post (descripción y análisis del pensamiento práctico posterior a la Lesson) y comunicación de la experiencia en un grupo ampliado. Posteriormente, la fase final de elaboración de informes y negociación final.

## CAPÍTULO VII



### EL PENSAMIENTO PRÁCTICO DE LA MAESTRA EN UN PROCESO DE LESSON STUDY



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Como hemos dicho en el capítulo anterior sobre la metodología y técnicas empleadas, esta experiencia de Lesson Study (LS), se llevó a cabo en dos grupos de trabajo y a lo largo de dos cursos escolares. El primer año con un grupo de 14 maestras y el segundo año con cinco maestras con las que mantuvimos un total de 13 sesiones de trabajo donde se habló de:

El sentido de la Lesson Study.

Las biografías y encuestas que habían realizado.

Las ideas y experiencias que desarrollaban en el aula con la lectura y la escritura.

Las lecturas compartidas y finalmente, se definió el foco como paso previo a la construcción colectiva de los elementos del diseño de la unidad didáctica así como el proceso de investigación y de su puesta en marcha. A continuación, en un segundo momento y tras el visionado de la grabación, se revisó la propuesta y se evaluó todo el proceso.

En este capítulo profundizaré y describiré este proceso, en el contexto de la Lesson Study desarrollada, así como en el recorrido por el mismo, el conocimiento práctico de la maestra que constituye el caso individual de mi investigación, antes de la Lesson, y en las posibles reconstrucciones que fue realizando durante y después de la misma.

### **7.1. Conociendo a Elena: Fase previa. Estudio de su pensamiento y conocimiento práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura**

En esta fase previa, todas las docentes participantes escribieron sus relatos autobiográficos. Con este relato se pretendía recoger sus experiencias vitales e interpretaciones propias, particularmente relacionadas con sus vivencias en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura. También respondieron a una

encuesta con las características que se especificaron en el capítulo anterior de metodología.

Posteriormente, se mantuvieron varias reuniones de puesta en común de estas biografías y de cómo entendían la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. El propósito de estas reuniones, era facilitar que emergieran las raíces de su conocimiento práctico como soporte de sus teorías implícitas y explícitas en todas sus dimensiones. Compartir estas experiencias y pensamientos nos ayudaría a definir y precisar el foco que querían mejorar a través de la Lesson Study.

En esta fase previa identificamos algunos elementos importantes de lo que las maestras entendían que era enseñar, leer y escribir: La mayoría de ellas manifestaban el carácter vocacional y de compromiso con el desarrollo del ser humano que tiene la educación<sup>35</sup>.

“Me gusta como maestra, crear un ambiente agradable en clase, que los niños y niñas se sientan respetados, escuchados y queridos. Creo que cuando valoras a las personas, éstas dan de sí lo mejor que llevan dentro.”(Relato autobiográfico A.T., EC I-II, noviembre 2012-enero 2013)

“No cambiaría por nada de profesión. Para mí ser maestra significa tener la opción de participar con las familias en la formación de personas, de inculcar valores y no sólo conocimientos. Y la posibilidad de seguir aprendiendo y creciendo yo misma como persona.” (Relato autobiográfico Z., EC I-II, noviembre 2012-enero 2013)

Todas las maestras participantes aprendieron a leer y a escribir con el método silábico a través de cartillas y de la misma manera enseñaban a sus alumnos y alumnas, tal como dice Marta Zamero (2010) tendemos a reproducir los modelos de alfabetización con los que fuimos enseñados.

---

<sup>35</sup> Los relatos autobiográficos de las maestras se encuentran en el anexo III, carpeta 13

“Aprendí a leer y a escribir con mi maestra, de la que antes hablaba, y no tuve demasiado problema en conseguirlo. Por supuesto el sistema utilizado fue el silábico-cartilla PALAU”. (Relato autobiográfico A.T., EC I-II, noviembre 2012-enero 2013)

“Empecé poniendo en práctica los métodos tradicionales con los que había aprendido: cartilla de lectura, método fonético y silábico, etc.” (Relato autobiográfico L. D., EC I-II, noviembre 2012-enero 2013)

Las maestras pensaban que leer y escribir eran procesos claves en la adquisición de los aprendizajes y que era importante desarrollar competencias donde el alumnado fuese protagonista y estuviese motivado.

“Es la base de la comunicación y una herramienta para llegar al conocimiento”. (Encuesta A. 1º primaria, EC I-II, noviembre 2012-enero 2013)

“Son aprendizajes necesarios para la comunicación y para la adquisición de una autonomía personal”. (Encuesta R.M. 2º primaria, EC I-II, noviembre 2012-enero 2013)<sup>36</sup>

Elena, protagonista de este estudio de casos, es una maestra joven, dinámica, con muchas ganas de aprender cosas nuevas sobre su profesión y muy comprometida con sus alumnos y alumnas. Profundizando en su pensamiento y sentimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje en general y de la lectura y escritura en particular, fui tejiendo cada uno de los elementos a partir de su relato autobiográfico, la encuesta y la primera entrevista que mantuve con ella, fui estableciendo un contraste entre sus teorías proclamadas, lo que ella pensaba y declaraba y sus teorías en uso, es decir, lo que sucedía realmente en su aula.

---

<sup>36</sup> Estas encuestas están incluidas en el anexo I, organizadas por cursos.

### *La actitud*

La maestra va a la escuela con una actitud positiva porque para ella, ser maestra está ligado a su misión y proyecto de vida. Sus actitudes son de entusiasmo y alegría, también desconcierto y preocupación cuando surgen problemas y una actitud resolutiva y propositiva ante los mismos.

“El ser maestra es algo que me llena y me satisface, poder estar rodeada de los niños y niñas y poder servirles de guía en su proceso de aprendizaje es algo que me llena de satisfacción”. (Relato biográfico Elena, EC I, noviembre 2012)

También manifiesta que enfrenta su trabajo con alegría e ilusión.

“Yo vengo con alegría, con ganas de enseñarles mucho, de trabajar, si que es cierto que hay días que te vas con mal cuerpo en el sentido de que dices ¡Uy! Pretendía conseguir esto y no lo he conseguido pero bueno, siempre vuelves, en casa buscas nuevas estrategias, formas de conseguirlo y entonces al día siguiente vienes con ganas de aplicar lo nuevo que has pensado a ver si de esa forma te funciona y de esa forma consigues paliar las dificultades que encontraste el día anterior, pero yo siempre vengo con alegría y con entusiasmo, vamos, a veces hay problemas que te pueden influir pero la verdad es que aquí intentas desconectar y olvidarte de esos temas y hacerlo con ellos lo mejor que puedes y transmitirles tu alegría, tu entusiasmo y tu motivación, si yo no estoy motivada creo que mis alumnos se desmotivarían igualmente.” (Entrevista I Elena, 22 de enero de 2013)

### *El sentido*

Como decía Korthagen (2010) en su “Onion Model”, todos los comportamientos externos e incluso las competencias profesionales tienen una raíz más profunda en nuestras creencias, visión y misión en el mundo teniendo mucho que ver con lo que significa ser maestra, enseñar, aprender, el sentido del trabajo y la utopía educativa. En este sentido, tanto en la autobiografía, como en la encuesta y en la entrevista, ella

manifiesta su gran satisfacción por haber elegido esta profesión que le permite guiar a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje para que tengan éxito en su vida, le gustaría que la enseñanza tuviera más sentido y conectara con los intereses del alumnado, acercando cada vez más la escuela a la realidad y donde los niños y niñas sean protagonistas de su aprendizaje.

“El ser maestra para mí tiene un significado especial, ya que nuestra labor es muy importante y considero que es determinante en el futuro de nuestra sociedad, qué lástima que en los últimos años y cada vez más, la figura del docente esté siendo infravalorada... Como propósitos de mi labor diaria se encuentran: servir de guía a mis alumnos y alumnas para que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, tratar de formarlos como personas capaces de desenvolverse en la vida diaria, porque considero que es fundamental conseguir alcanzar unas competencias básicas”. (Relato biográfico de Elena, EC I, noviembre 2012)

“La educación es una labor muy importante, una forma de conducir a los niños, de guiarlos un poco, no solo para que adquieran los contenidos que se establecen sino también para guiarlos en su vida”. (Entrevista I Elena, 22 de enero de 2013)

Aterrizando en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ella piensa que son elementos claves y que al igual que sus compañeras enseña a leer y a escribir de la misma manera en la que aprendió.

“La lectura y la escritura son para mí piezas claves del proceso de aprendizaje del alumnado. El punto de partida para el resto de los aprendizajes”. (Encuesta Elena, noviembre 2012)

“Tuve la oportunidad de asistir a las clases que en aquella época se llamaban de parvulitos, o al menos ese es el nombre que yo recuerdo, cuando contaba con la edad de cinco años ya sabía leer y recuerdo que el libro empleado fue el Micho 1 y el Micho 2 (sistema onomatopéyico de lectura a partir de las letras y sus fonemas)”. (Relato biográfico Elena, noviembre, 2012)

Manifiesta que la escuela actual tendría que conectar con los intereses de los niños y niñas, cómo son las nuevas tecnologías, que debería vincularse con la realidad que viven, desarrollando las competencias necesarias para vivir, aunque es consciente que esto no se hace en la actualidad.

“Quizás estamos tratando con niños del nuevo siglo, de las nuevas tecnologías y quizás estamos aplicando una escuela que no interesa a los niños actuales, tenemos que evolucionar con ellos porque los niños son las nuevas tecnologías y quizás la forma de aplicar la educación todavía se basa en parámetros de la escuela antigua”. (Entrevista I Elena, 22 de enero de 2013)

“Trabajar por temáticas de interés y a partir de ahí globalizarlo todo, si planteamos una temática por ejemplo el caso que tenemos ahora sobre los animales, trabajar a través de un proyecto, que las lecturas fueran sobre los animales, lo que escriben también, el vocabulario que aparece en el vínculo con la terminología de animales. De una forma globalizada, trabajar una temática y a su vez trabajamos los contenidos propios de las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio, no nos dejamos el currículum aparte” (Entrevista I Elena, 22 de enero de 2013)

“Como ideas pendientes de poder poner en funcionamiento está el trabajo por tareas globalizadas que faciliten el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas”. (Relato biográfico Elena, noviembre de 2012)

De ahí que a partir de esta evidencia podríamos decir que el sentido de la educación para ella se relaciona con el desarrollo de competencias básicas.

### *Las competencias, la metodología y el libro de texto*

Pero la vida del aula es muy compleja y en ella influyen muchos elementos de los que, a veces, no tenemos conciencia, arrastramos inercias, rutinas institucionales y tradiciones poco cuestionadas que, sin darnos cuenta, hacen prevalecer un modelo de

enseñanza que en ciertas ocasiones contribuye a desviar nuestras aspiraciones y deseos sobre el enseñar y el aprender. En este sentido, cuando visito el aula de Elena hay una realidad que emerge con ritmo y presencia: el libro de texto. No es extraño encontrar este recurso, como elemento vertebrador en las aulas de los centros andaluces y malagueños, sobre todo en las etapas de infantil y primaria. Como hemos visto en el capítulo III de análisis de los libros de texto y se vuelve a ratificar en el comienzo del curso escolar 2015, “Andalucía mantiene el programa de gratuidad de libros de texto, que beneficia a casi 170.000 escolares en la provincia. De ellos, más de 102.892 que corresponden a Primaria de centros públicos y concertados, renovarán todos sus materiales” (Diario La Opinión de Málaga 10/10/2015)<sup>37</sup>

“Los niños y niñas están con el libro de Santillana 2011 “Entre 3”, 1º Primaria, Pauta. Van por la página 10 y 11, en la sección “Escribimos”... En la pizarra digital, hay puesta una reproducción de la página del libro donde están las vocales A y O..” (Observación de aula 5/12/2012)

“Tiene proyectada la página del libro de Santillana en la pizarra digital. Les dice que abran el libro por la página 36 y 37 ...Después les pregunta que ven en la página 37 del libro, todo está relacionado con colorear, rodear o marcar algunas respuestas a las preguntas del cuento.” (Observación de aula 14/12/2012)

Charlando con Elena sobre los recursos en el aula y en concreto el uso del libro de texto, es consciente que la comodidad que supone usarlos y que puede influir en que el profesorado lo utilice como recurso principal:

“El libro sirve un poco de guía porque la verdad es que los libros también están hechos por personas dedicadas a eso y recogen lo que dice la ley que hay que enseñar e intentan satisfacer a los docentes”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

---

<sup>37</sup> <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2015/09/10/junta-renueva-libros-texto-sigue/794088.htm>

“Nos dejamos llevar mucho por los libros porque es un trabajo, quizás, más cómodo y a veces el hacer este cambio implica un gran esfuerzo en la forma de trabajar”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

En este sentido y después de convivir algunos días con el aula de Elena, creo que para describir el conocimiento práctico de esta maestra en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura, requiere detenerse en la propuesta pedagógica que incorpora este libro de texto y en consecuencia de las finalidades propuestas en el mismo, analizando la naturaleza de las competencias que pretende desarrollar. Es el recurso fundamental que esta maestra utiliza en su aula, complementado con otras actividades como veremos a continuación.

Empecé analizando la Guía de Recursos didácticos para el profesorado “Entre 3”<sup>38</sup>, que Elena usa como recurso básico en su aula, donde se dice que también proporciona “documentos administrativos de gran interés, como la programación de aula y evaluación por competencias de cada una de las áreas...”. Encuentro que la propia editorial da al profesorado todo lo que un docente tiene que decidir, diseñar y desarrollar en el aula, desde la programación de las unidades didácticas, los programas interdisciplinares: proyecto lingüístico y educación en valores, sugerencias didácticas para el trabajo en el aula, recursos digitales, actividades para la PDI e incluso un solucionario de todas las actividades. Si el docente sigue esta guía, sus competencias profesionales se delegan a la editorial y todo lo que se organiza y se propone en el aula parte de esta propuesta.

Me parece necesario conocer con mayor profundidad los contenidos de estos presupuestos pedagógicos que vertebran la guía para analizar la conversación que se podría establecer con los presupuestos relevantes para Elena. En este sentido, la guía comienza presentando la finalidad y objetivos de la Educación Primaria que vienen

---

<sup>38</sup> Guía recursos didácticos para el profesorado. 1º de Primaria, primer trimestre, Santillana 2011

recogidos en la LOE así como desarrollando las 7 competencias establecidas: “comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y competencia emocional.” (Guía de Recursos Didácticos, “Entre 3”, Santillana, 2011, p.VII)

A partir de este preámbulo legislativo inicial, aparece la programación de cada unidad didáctica donde a su vez, tiene una primera parte que también presenta los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la unidad: “discriminar auditiva y visualmente las vocales” “desarrollar la lectoescritura de las vocales” (Guía de Recursos Didácticos, “Entre 3”, Santillana, 2011, p. 4A), objetivos que quizás podrían denominarse como objetivos operativos que con dificultad acercan a los niños y niñas, según los análisis teóricos desarrollados en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura con el desarrollo de la competencia lingüística, es decir, de ser capaz de comprender y producir variados tipos de textos en contextos reales de comunicación. Para conseguir estos objetivos se proponen contenidos puramente conceptuales como, por ejemplo, “la letras a, e, i, o, u” “asociación de las vocales a los sonidos correspondientes” y actividades de evaluación del tipo “discrimina auditiva y visualmente vocales” y “desarrolla la lectoescritura de las vocales” (Guía de Recursos Didácticos, “Entre 3”, Santillana, 2011, p. 4A).

¿Qué relación se podría establecer entre este desglose de objetivos, que aparecen bajo el amparo del paraguas de las competencias expuesto con anterioridad y la propuesta de Pérez Gómez (2007), cuando define las competencias como sistemas complejos de reflexión y acción en contextos reales y para resolver problemas reales y donde se pone en juego lo cognitivo, afectivo, emocional, habilidades, conocimientos, valores y actitudes?

Como hemos visto, en la Guía Didáctica, existe poca relación, ya que se recoge la legislación actual y el término competencias, a título nominativo pero vacío de contenido porque se superponen al enfoque de objetivos operativos y contenidos conceptuales imperante en los libros de textos.

## Las competencias básicas en el área de Lengua castellana y Literatura

Desde el área de Lengua castellana y Literatura se contribuye al desarrollo de todas las competencias básicas y de forma especial a la Competencia en comunicación lingüística.

**Competencia en comunicación lingüística**

- Comprender y producir mensajes orales de uso cotidiano.
- Participar activamente en intercambios comunicativos orales respetando las normas que los rigen.
- Comprender diferentes clases de textos escritos, con especial atención a aquellos que tienen finalidad didáctica o son de uso cotidiano.
- Escribir textos propios relacionados con el ámbito escolar o con experiencias personales.
- Leer y comprender autónomamente textos literarios adecuados a los intereses infantiles.
- Identificar y usar conceptos gramaticales básicos.
- Manifestar interés por la lectura y la escritura como instrumentos de relación y aprendizaje.

**Competencia matemática**

Nociones como la secuencia temporal de una historia o la numeración y ordenación de viñetas relacionadas con los textos contribuyen al desarrollo de esta competencia. Asimismo, la correcta expresión lingüística de los números también contribuye al desarrollo de la Competencia matemática.

**Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**

En Lengua se ofrecen textos informativos relacionados con el mundo físico. Además, el trabajo con mensajes publicitarios contribuye a la creación de hábitos de consumo responsable.

**Tratamiento de la información y competencia digital**

El área proporciona destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento y comprensión de la información. Los programas de comprensión de textos, las actividades relacionadas con las imágenes o el análisis de cuestiones tipográficas contribuyen a desarrollar esta competencia. El uso del ordenador y de la biblioteca también lo promueven.

**Competencia social y ciudadana**

Dado que la lengua es la base de la comunicación entre los seres humanos, son notables las contribuciones del área al desarrollo de esta competencia. Además, la lengua también permite que los alumnos tomen contacto con realidades diferentes a la suya y facilita la erradicación de prejuicios y estereotipos.

**Competencia cultural y artística**

Desde el área de Lengua se contribuye al desarrollo de esta competencia mediante la lectura y la valoración de obras literarias infantiles. Además, el trabajo a partir de los dibujos y las fotografías que acompañan a los textos permite desarrollar habilidades propias de la educación artística.

**Competencia para aprender a aprender**

La lengua posibilita el acceso al conocimiento y la escritura permite su reelaboración y su asimilación personal. Cuestiones como mejorar la velocidad lectora o la comprensión, así como la correcta expresión de los conocimientos contribuyen al desarrollo de esta competencia. Por otra parte, la presencia de actividades en las que se trabajan la atención, la memoria o la construcción del sentido contribuyen al desarrollo del aprendizaje.

**Autonomía e iniciativa personal**

Las actividades que obligan a los alumnos a ponerse en el lugar de otros o a decidir entre varias cuestiones promueven el desarrollo de esta competencia.

**Competencia emocional\***

Esta área contribuye al desarrollo de la autoestima y al equilibrio emocional de los alumnos, ya que favorece la expresión de experiencias y sentimientos y proporciona las herramientas precisas para la mejora de las relaciones interpersonales.

\*Recogida en el currículo de algunas Comunidades Autónomas.

**Ilustración 36:** Competencias básicas 1º Primaria

**Fuente:** Guía de recursos para el profesorado, proyecto “entre 3” 1º trimestre. Edit. Santillana p. VII

Como hemos podido ver en el análisis de los libros de texto en el capítulo III sólo se presentan contenidos conceptuales: letras, sílabas, palabras, oraciones, masculino-femenino, singular-plural, palabras con r, el uso de mayúsculas, palabras con mp y mb, etc. que tienen poco que ver con ser capaces de leer y producir diferentes y variados tipos de texto en contextos reales de comunicación como indican las competencias.

# 1 ¡Estamos en primero!

## Programación de la unidad

Lengua	Matemáticas	Conocimiento del medio
<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar y comprender un cuento oral.</li> <li>2. Desarrollar habilidades para expresarse oralmente.</li> <li>3. Discriminar auditiva y visualmente las vocales.</li> <li>4. Desarrollar la lectoescritura de las vocales.</li> <li>5. Leer y escribir interjecciones y onomatopeyas con las vocales.</li> </ol> <p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las letras <b>a, o, u, e, i, y</b>.</li> <li>• Audición de un cuento oral.</li> <li>• Desarrollo de habilidades para expresarse oralmente.</li> <li>• Asociación de las vocales a los sonidos correspondientes.</li> <li>• Lectura y escritura de las vocales.</li> <li>• Atán por integrarse en un grupo nuevo de compañeros.</li> <li>• Interés por el trabajo con las primeras letras.</li> </ul> <p><b>Criterios de evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los personajes de un cuento oral.</li> <li>• Reconoce la secuencia del cuento.</li> <li>• Discrimina auditiva y visualmente las vocales.</li> <li>• Desarrolla la lectoescritura de las vocales.</li> <li>• Lee y escribe interjecciones y onomatopeyas con las vocales.</li> </ul>	<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirir intuitivamente el concepto de cantidad.</li> <li>2. Contar hasta 5 elementos.</li> <li>3. Reconocer los números del 0 al 5.</li> <li>4. Escribir la grafa de los números del 0 al 5.</li> <li>5. Reconocer las formas geométricas básicas.</li> <li>6. Comprender y utilizar correctamente términos que indican posiciones espaciales: encima/debajo, dentro/fuera, delante/detrás, arriba/abajo y cerca/lejos.</li> </ol> <p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los números del 0 al 5.</li> <li>• Las formas y los tamaños.</li> <li>• Las posiciones espaciales.</li> <li>• Recuento de hasta 5 elementos y reconocimiento del dígito que los representa.</li> <li>• Escritura de números hasta el 5.</li> <li>• Construcción de series.</li> <li>• Observación y reconocimiento de formas y tamaños.</li> <li>• Identificación de las posiciones de un objeto.</li> <li>• Valoración de la importancia de los números en la vida cotidiana.</li> </ul> <p><b>Criterios de evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuenta hasta 5 objetos o elementos dibujados.</li> <li>• Reconoce la grafa de los números del 0 al 5.</li> <li>• Escribe en cifra los números del 0 al 5.</li> <li>• Construye series con números hasta el 5.</li> <li>• Reconoce el cuadrado, el triángulo, el rectángulo y el círculo.</li> <li>• Diferencia los cuantificadores muchos, pocos y ninguna.</li> <li>• Distingue las posiciones encima, debajo, detrás, delante, arriba, abajo, cerca y lejos.</li> </ul>	<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las partes del cuerpo.</li> <li>2. Distinguir las partes del cuerpo que están en la espalda de las que están en el frente.</li> <li>3. Reconocer y nombrar las partes de la cara.</li> <li>4. Distinguir los diferentes movimientos que podemos hacer con el cuerpo.</li> <li>5. Respetar las diferencias físicas existentes entre las personas.</li> </ol> <p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo humano.</li> <li>• Las partes del cuerpo humano.</li> <li>• Las articulaciones.</li> <li>• Observación y obtención de información a partir de fotografías y dibujos.</li> <li>• Interpretación de escenas secuenciadas cronológicamente.</li> <li>• Fomento de actitudes tolerantes hacia todas las personas.</li> </ul> <p><b>Criterios de evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia las tres partes principales en las que se divide el cuerpo.</li> <li>• Identifica diferentes movimientos del cuerpo humano.</li> <li>• Indica las posiciones «derecha» e «izquierda»; «de frente»; «de espaldas» y «de lado» en el cuerpo.</li> <li>• Localiza en la cara diferentes órganos.</li> </ul>

**Sugerencia de temporalización**

<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre

**Ilustración 37:** Programación de las Unidades Didácticas 1º Primaria  
**Fuente:** Guía de recursos para el profesorado, proyecto “entre 3” 1º trimestre. Edit. Santillana, p.4A

Se hace mucho énfasis en el estudio de la lengua especialmente en los contenidos relacionados con la lectura (decodificación, comprensión...) y con la escritura (caligrafía, ortografía, composición...). Sin embargo se podría destacar la ausencia de los procedimientos necesarios para desarrollar la competencia comunicativa tales como: detectar conocimientos previos, formular hipótesis sobre el contenido, el tipo de texto, el contexto, la utilidad, comparar con otros, buscar claves, escribir y reescribir en contextos reales, etc.

Contenidos del proyecto		PRIMER CURSO		
área de Lengua castellana y Literatura				
UNIDADES	LECTOESCRITURA	INICIACIÓN GRAMATICAL	ORTOGRAFÍA	COMPOSICIÓN
1	Las vocales. La letra <b>y</b> (sonido vocálico)			
2	Las letras <b>p, m</b> y <b>l</b>	Masculino y femenino: <b>el, la</b>		Escritura de oraciones que incluyen pictogramas
3	Las letras <b>s, t</b> y <b>d</b>	Singular y plural: <b>el, la, los, las</b>		Escritura de oraciones: ¿De quién es?
4	Las letras <b>n</b> y <b>f</b> Las grafías <b>r</b> (sonido fuerte) y <b>rr</b>	Los indefinidos: <b>un, una, unos, unas</b>		Escritura de oraciones: ¿Dónde están?
5	La letra <b>h</b> Las grafías <b>c/qu</b> y <b>g/gu</b>	Sustantivos comunes		Escritura de oraciones: ¿Qué es?
6	La grafía <b>r</b> (sonido suave) Las letras <b>b</b> y <b>v</b> Las grafías <b>z/c</b>	El adjetivo calificativo		Descripción de una indumentaria
7	Las grafías <b>j/g</b> Las letras <b>ll, ñ, y</b> (consonante) y <b>ch</b>	Concordancia del adjetivo		Escritura de un cartel
8	Las letras <b>x, k, w</b> La diéresis Los grupos consonánticos <b>pr</b> y <b>pl</b>	Sílabas y palabras		Narración en secuencia
9	Los grupos consonánticos <b>br, bl, cr</b> y <b>cl</b> Palabras con <b>ca, co, cu, que, qui</b>	Palabras y oraciones		Narración en secuencia
10	Los grupos consonánticos <b>gr, gl, fr, fl, tr</b> y <b>dr</b> Palabras con <b>zo, zo, zu, ce, ci</b>	El verbo en presente		Escritura de un menú
11		El verbo: pasado, presente y futuro	Palabras con <b>r</b> (sonido fuerte y suave)	Narración de acciones
12		El verbo: singular y plural	Palabras con <b>ga, go, gu, gue, gui</b> . La diéresis	Descripción de una escena
13		Partes de la oración: el sujeto	El uso de las mayúsculas	Escritura de instrucciones
14		Partes de la oración: el predicado verbal	Palabras con <b>mb</b>	Descripción de un personaje
15		Partes de la oración: el predicado nominal	Palabras con <b>mp</b>	Escritura de una postal

Ilustración 38: Contenidos del Proyecto

Fuente: Guía recursos didácticos para el profesorado. Entre 3, 1º trimestre. 1º de Primaria, Editorial Santillana, 2011

Cuando se presentan variados tipos de texto: cuentos, textos informativos, poéticos, científicos, éstos son un pretexto para trabajar conceptos de la lengua. Apenas aparecen indicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus particularidades lingüísticas y textuales. Apenas hay orientaciones de una mínima secuencia didáctica que guíe el trabajo de escritura del estudiante, simplemente, se le pide que haga un texto. Lo importante es el conocimiento teórico sobre el tipo de texto y no el desarrollo

de las capacidades implicadas en su producción.

En medio de cada unidad didáctica y en la final, aparece una sección denominada “Mejoro mis competencias”, donde se presentan actividades de colorear, tachar, marcar, observar y explicar alguna lectura, como el caso del ejemplo sobre un texto informativo o dibujos relacionados con cuidado de la salud; leer y comprender un cómic, poema, villancicos; situaciones relacionadas con el respeto de las normas: ordenar un aula, posturas, correctas; secuencia para hacer una macedonia, tareas de la casa, etc.

Así por ejemplo y en relación con el desarrollo competencial, aparecen algunos contenidos

**Ilustración 39:** Mejoro mis competencias. “Entre 3”, 2º trimestre. Editorial Santillana, 2011

**Fuente:** Libro de Lengua, 1º Primaria, “Entre 3”, 2º trimestre. Editorial Santillana, 2011, p. 73

actitudinales entendidos éstos como conceptos que los alumnos y alumnas tendrán que aprender a través de la lectura, por ejemplo: marca la situación en la que debes guardar silencio (1º Trimestre “Entre 3”, Santillana, 2011, p. 66),

“Elena les dice que abran el libro por la página 32 “Mejoro mis competencias”. Se abre una conversación sobre mantener limpia y ordenada la clase que es lo que se presenta en esta página del libro. I. dice que los niños tiran muchos papeles al suelo y los restos de sacar punta, A. dice que las niñas también tiran cosas al suelo, la maestra pregunta que por qué hacemos eso, si hay papeleras en la clase , ... La maestra les pide que hagan propuestas para que esto no suceda. Cada uno va diciendo lo que se puede hacer. Después pasan a leer lo que dice el libro y tienen que tachar las imágenes del dibujo que están mal en una clase sucia y desordenada”. (Diario de observación 12/12/2012)

Este proceso metodológico de enseñanza guiado, como hemos visto por la Guía de Recursos Didácticos para el Profesorado y por el libro de texto para el alumnado, convive con una filosofía y forma de enseñar a leer y a escribir que fundamentalmente se inspira en el método silábico.

“Yo enseño a leer y a escribir siguiendo una progresión a medida que van reconociendo las consonantes y trabajando con esas mismas consonantes la escritura. Sería una progresión: consonantes-sílabas-palabras-oraciones”. (Encuesta de Elena, noviembre de 2012)

Parece que Elena reproduce en su manera de enseñar la misma metodología con la que aprendió y a la que el libro de texto le da legitimidad.

“... El método que utilizo es el que me han enseñado. Empezaba conociendo la letra, iba uniendo los fonemas y formaba palabras, después las oraciones, entonces cuando planifico presento una letra, luego voy añadiendo las letras siguientes hasta que así aprenden todo el abecedario y a unir palabras.” (Entrevista 1, 22 de

enero de 2013)

“Recuerdo que la monja que me enseñaba a leer era muy exigente y nos lo hacía pasar mal si nos equivocábamos en la lectura, desde pequeña he sido muy responsable y recuerdo que mi madre me compró otro libro para tenerlo en casa y me aprendía la lectura antes de ir al cole para no equivocarme”. (Relato biográfico, noviembre de 2012)

Se constata en el aula que las actividades de lectura y escritura que los alumnos y alumnas realizan en el libro de texto, como hemos visto en capítulo III, son siguiendo el orden de las unidades didácticas, de discriminación visual, auditiva y grafomotricidad tales como: rodear, copiar, leer letras, sílabas, palabras u oraciones y contestar preguntas literales sobre un texto, para ir poco a poco escribiendo algunas palabras, oraciones y pequeños textos de manera mas autónoma. Se le da mucha importancia a la lectura colectiva.

“Les plantea que van a ir haciendo la lectura de forma salteada: yo digo quién empieza y tenemos que estar muy atentos porque le puede tocar a otro que no sea el siguiente, ¿vale? Empieza leyendo A., sigue P., le pregunta a I. por el nombre de la autora, va preguntando a otros niños.” (Diario de observación de aula 14/12/2012)

Las actividades de conocimiento de la lengua, como ya hemos visto, están orientadas al aprendizaje de los conceptos gramaticales de masculino-femenino, singular-plural, nombres, adjetivos, palabras, etc. Apareciendo también un énfasis especial en el aprendizaje de las normas ortográficas.

“La maestra empieza a hacer un dictado que viene en el libro. Los niños y las niñas están sentados en parejas. Hay murmullo, algunos hablan entre ellos. Han escrito tres palabras del dictado, la maestra saca a algunos a la pizarra a escribir las palabras del dictado y hace preguntas al resto de la clase de si están bien escritas o no. (Los niños y niñas hablan todo el tiempo entre ellos y a la maestra le cuesta mucho mantener el orden y la atención). Va haciendo énfasis en algunos fonemas de las palabras que han escrito, por ejemplo si la “r” es suave o fuerte.

Luego les dice que vayan a la página 17 del libro, que la tiene proyectada en la pizarra digital, para hacer las cuentas en silencio”. (Diario de observación de aula 5/12/2012)

Como hemos visto y aunque en la Guía se nombren las competencias y en este caso la competencia lingüística, tanto en el libro de texto como en el desarrollo del aprendizaje en el aula, lo que se puede ver son objetivos operativos, contenidos conceptuales, actividades mecánicas y repetitivas para aprender conceptos y clases colectivas para aprender y repetir lo que plantea el libro. Esto tiene poco que ver con el desarrollo de la competencia lingüística.

La maestra sabe de estas limitaciones y expresa una clara conciencia del handicap que supone utilizar el libro de texto como recurso único de enseñanza en el aula, en relación al desarrollo de competencias, la relevancia del conocimiento y por tanto, el vínculo necesario con la motivación del alumnado y propone alternativas adicionales para paliar estas deficiencias.

“Los objetivos, a nivel de contenidos dentro del currículum los marca el libro... pero a nivel de competencias, los ponemos nosotros que es lo que queremos alcanzar...”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

En éste sentido, continúa y matiza cómo ella trabaja las competencias en el aula en algunos aspectos como:

“Desarrollar la autonomía en los niños y niñas, por ejemplo, para saber vivir en una sociedad, que implica respetarse. En el aula nos centramos mucho en los contenidos de las áreas y quizás tendríamos que enfocarnos más a trabajar por competencias. Esto no significa que abandonemos los contenidos, sino enfocar el trabajo hacia las competencias e incluir en ellas los contenidos”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

Dice que utiliza el libro como recurso principal, pero lo completa con otro tipos

de actividades que en su opinión, le ayudan a desarrollar las competencias necesarias en su alumnado. Tal y como ella misma expresa se trata de sumar al libro de texto.

“Se parte del tema del libro y se realizan las actividades que hay dentro del tema pero además, intento añadir otras actividades que no están incluidas por ejemplo, el tema que estamos trabajando ahora es el de los animales, antes fue el agua, entonces yo intento contextualizar un poco más el tema a partir del entorno cercano de los niños y niñas, en vez de hablar del agua en general, del ciclo del agua, pues presentarle cosas más cercanas, como situaciones donde vean la utilidad de la misma. Hoy tocaba el tema de una tienda de animales, hemos hecho una asamblea y hemos hablado con ellos sobre lo que ocurre con los animales en el entorno donde viven, surgen cosas tan básicas como cuando vamos por la calle andando y nos encontramos continuamente las cacas de los perros, razonar por qué pasa esto e intentar poner todos de nuestra parte para mantener el entorno lo más limpio posible,” (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

En este sentido, recupera y propone actividades que en cierto modo y como reconocía al principio, son necesarias para encontrar el sentido de lo educativo, es decir, vincular y acercar el mundo a la escuela. Parece que estas actividades están más relacionadas con el conocimiento del medio y a partir de ahí, trabaja la lectura y la escritura por el carácter transversal e interdisciplinario de estas herramientas básicas, ya que la lengua está presente en todo momento, en la asamblea, en la realización de murales, lectura de folletos, etc.

“Yo preparo aparte estas actividades adicionales. A lo mejor busco un video en Internet de esa temática y lo pongo en la pizarra digital sobre algo que ellos hayan mostrado interés, a partir del video planteamos actividades orales, o a lo mejor planteo, por ejemplo, hacer un mural sobre los alimentos, buscamos propaganda de la que nos mandan los supermercados y a partir de ahí vemos qué alimentos son saludables, cuáles son menos saludables y hacemos una pirámide de los alimentos. Entonces, a partir de los intereses que vas viendo en ellos, pues intento buscar otras actividades más competenciales que sean más aplicables a su vida diaria y no estén tan descontextualizadas” . (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

Esa necesidad de contextualizar lo que viene en el libro parece que está relacionado con que ella piensa , que la escuela está un poco desconectada de la realidad y que los docentes tenemos una gran influencia sobre la vida de nuestros alumnos y alumnas.

“ ... Debemos acercar la escuela más a la realidad y si que es cierto que eso requiere esfuerzo y trabajo y la posibilidad de contar con recursos que en la situación económica que vivimos, están cada vez más limitados”. (Relato biográfico de Elena, noviembre de 2012)

Esta escasa vinculación que existe, Elena la concreta también en las propuestas que hace el libro de texto de lengua.

“Muchas actividades que plantea el libro tienen un carácter repetitivo y monótono... que después en la vida real no se utilizan...Por ejemplo, yo tampoco entiendo cuando escribimos o cuando estamos enseñando gramática para qué me sirve a mi que el niño sepa a lo mejor que es un adjetivo o qué es un verbo si lo que se pretende conseguir es que el niño escriba correctamente”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

Es más, la maestra manifiesta que en esa manera de enseñar hay algo que no funciona porque los niños y niñas no entienden lo que leen, la lectura es mecánica.

“Surge un momento de error en el que no entienden,...en el que ellos leen porque han aprendido ma, me, mi..., pero no han encontrado el significado de la palabra...Y después cuando aprenden las letras, hay un momento en el que se produce esa conexión”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

Como principio básico de este desarrollo de la lectura para la comprensión Elena entiende que es necesario estimular el pensamiento en los niños y niñas por lo que intenta con frecuencia que participen a través de preguntas que les ayudan a pensar.

“Está explicando una ficha del libro pág. 72 y está hablando sobre lo difícil que es

respirar en las montañas porque al estar tan altas hay menos oxígeno, le pregunta a los niños y niñas ¿por qué piensan que es difícil respirar en las montañas? Dicen que porque está alto, la maestra les dice que es tan alto, tan alto que empieza a faltar qué? ¿qué utilizamos para respirar?”(Diario de observación de aula 17/1/2013)

“Les pregunta qué ven en la página 37 del libro y van levantando la mano y van opinando, O. dice que es un juego porque hay palabras para adivinar...I. dice que es de adivinanzas como “veo veo”. La maestra pregunta si todo el mundo ha jugado alguna vez a ese juego.”(Diario de observación de aula 14/12/2012)

Por lo que le parece fundamental, además de los vínculos con la realidad, implicar y motivar al alumnado en este aprendizaje.

“Intentar motivar a los niños en la lectura y escritura es fundamental a lo largo de toda la etapa escolar, pero sobre todo en los inicios para conseguir que estos niños vayan hacia delante y consigan grandes resultados, si no entiendo lo que escribo o lo que leo, poco más puedo avanzar”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

Con respecto a su rol cómo maestra, en sus valores personales, deja traslucir un alto nivel de compromiso profesional en su quehacer cotidiano porque se cuestiona lo que hace y está abierta al cambio buscando alternativas para mejorar sus clases.

“Porque yo sé, que cuando un niño está motivado no pierde puntada de lo que está haciendo viendo u oyendo, entonces a veces cuando ves que la clase pierde la forma y ellos no prestan atención, entonces te pones a pensar: ¡uy! ¿qué será?, ¿será que la actividad no está planteada correctamente, no llego a ellos lo suficiente y por eso se pierden? Esas cosas te hacen pensar y buscar nuevas formas de llegar a ellos y motivarlos”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

“Me preocupa que a veces pienso si lo estoy haciendo bien y por eso no llego a este alumno y por eso se está quedando atrás o habrá más factores que hacen que no se motive porque no todas las personas tenemos el mismo feeling, hay personas con las que consigues tener un mayor feeling y con otras menos,

entonces no sabes si por caracteres o por la forma de trabajar, no consigues sintonizar con ese niño y entonces te sientes un poco culpable, pero siempre se intenta hacer lo mejor que se puede o cambiar cosas o modificar para intentar atraerlo o paliar los fallos que se puedan tener.” (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

Efectivamente, en todas las observaciones realizadas en el aula en esta fase previa a la Lesson Study, he observado una maestra serena y equilibrada que no levanta el tono de voz, excepto en casos excepcionales. Una maestra ilusionada y satisfecha con el trabajo que hace y aunque Elena está sujeta a la rigidez de la planificación que plantean los libros de texto, tiene una gran capacidad de comprender y diagnosticar las situaciones cotidianas, escuchando lo que piensan sus alumnos y alumnas y recogiendo sus intereses aunque sea algo adicional a lo que plantean los libros.

“La maestra se pasea por las mesas y responde algunas preguntas de los niños y niñas con respecto a las lecturas que han elegido, algunos niños se arremolinan en torno a un libro de los dinosaurios... ella aprovecha la oportunidad y pregunta a quiénes le gusta este tema, todos y todas levantan la mano, entonces les propone que investiguen en su casa, con la ayuda de sus padres, y traigan la información para hacer un mural gigante. Les plantea que apunten en su agenda la palabra “dinosaurios” y que investiguen en los cuatro días siguientes (que hay un puente y no vienen a la escuela), que busquen en libros, en Internet y en la biblioteca, que traigan dibujos, fotografías, información.” (Observación de aula 5-12-2012)

Tiene también una gran capacidad de comunicación y empatía porque sabe escuchar, ponerse en el lugar de su alumnado y dar respuesta a sus interrogantes. Aunque en casi todas las actividades las explicaciones son colectivas y muy dirigidas, ella promueve mucho la participación, escucha y provoca que los niños y niñas piensen sobre los contenidos que se están presentando. Su actitud siempre es de atender, prestar atención a lo que dicen y estar pendiente de sus observaciones, propuestas e intervenciones.

“O. explica que el Teide es un volcán que entra en erupción cuando cae mucho agua dentro, la maestra le pregunta ¿cuándo cae mucho agua? Yo creo que no, el Teide ahora mismo ¿es un volcán en erupción? O. dice que antes si porque salía en las noticias pero ahora ya no porque se ha parado ya. Claro, dice la maestra, antes el Teide era un volcán en erupción pero ahora ya no. Cómo se llama lo que sale de los volcanes? pregunta la maestra... Z. dice que se llama lava. Entonces si tú vas a un volcán y coges una piedra de ese volcán ¿Cómo se llama esa piedra? Contestan varios al unísono “piedra volcánica” (Observación de aula 17/1/2013)

Aunque esta preocupación por la relevancia, el desarrollo del pensamiento, la motivación y generar la curiosidad en los niños y niñas está presente en la opinión de Elena, los contenidos y organización de las actividades del libro utilizado parecen proponer, como hemos visto, un catálogo de ejercicios que pueden dificultar este proceso, sobre todo porque inicialmente, como ya hemos visto repetidamente, se descompone el proceso lector en una serie de tareas de discriminación visual, auditiva y grafomotricidad, y en relación a la escritura, sobre todo aspectos gramaticales y ortográficos.

### *El libro de texto y la evaluación*

Con respecto a la evaluación, ella expresa que las fichas de evaluación que hay en los libros, no son suficientes, que hay que observar a las criaturas día a día y evaluar de manera continua.

“Yo les hago trabajos diarios y observo el día a día. Igual que mis compañeras, paso esas fichas que recogen lo que se ha visto en ese tema o los aspectos fundamentales y lo valoro, pero yo no considero que a un niño podamos valorarlo por lo que hace en una ficha en un día.” (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

“Mi nota es el trabajo diario de esos alumnos, no solamente una ficha, sino todo lo que hacen día a día, el trabajo de casa, su participación en el aula, su convivencia con el resto del grupo... todos esos aspectos globalizados son la manifestación en forma de calificación que es lo que se da a los padres”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

En las sesiones de observación y a partir de lo que Elena comparte conmigo, tomo conciencia que efectivamente, las actividades de evaluación que propone el libro después de cada trimestre, se centran fundamentalmente en leer un cuento pequeño, rodear y completar dibujos contestando a preguntas de lectura comprensiva (literal), formar palabras con sílabas dadas, leer un menú, escribir una felicitación de Navidad (Santillana, 2011, pp. 180-181)

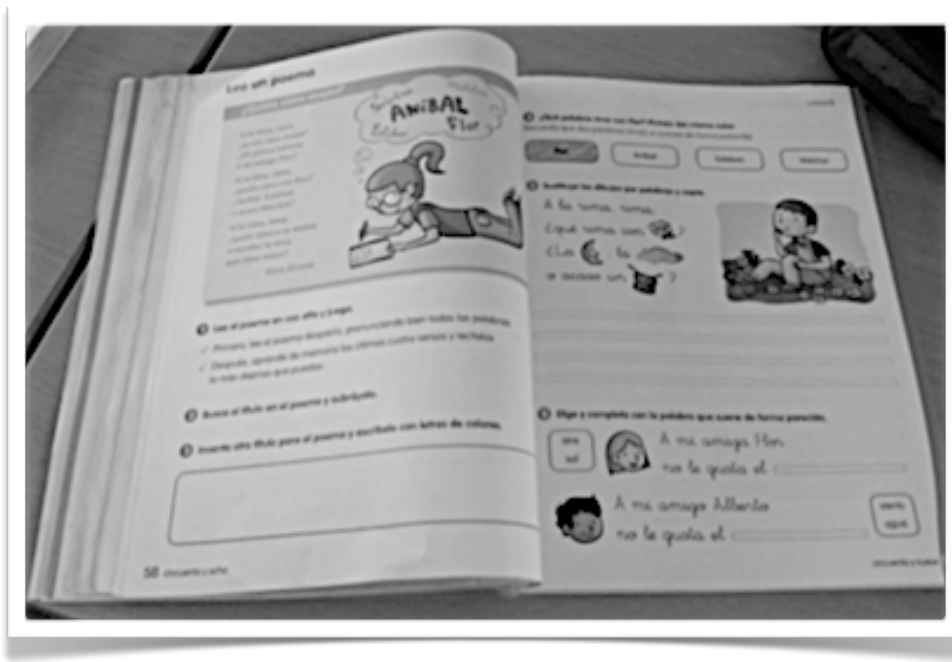
“Posteriormente se pasa a la siguiente página 33 que se llama “Repasa lo aprendido”. Se supone que es la evaluación de la unidad. Ésta la hacen individualmente, leyendo los ejercicios que tienen que hacer y contestando las preguntas. Esta evaluación consiste en: colorear de rojo la mano derecha y de azul la izquierda, completar palabras con las vocales, contar gomas y sacapuntas del dibujo y escribir el número y completar una serie.” (Observación de aula 12/12/2012)

#### *El libro de texto y la estructura de participación en el aula*

El aula es un lugar relativamente pequeño para los veinticinco de niños y niñas que alberga, hay poco espacio para hacer otra cosa que no sea estar sentados, pero está bien iluminada con amplios ventanales. Está organizada en parejas de pupitres individuales mirando para las dos pizarras que tienen al frente: la pizarra de tiza y la pizarra digital.

“El aula es un espacio cuadrado con ventanales a la derecha y a la izquierda. Al fondo a la izquierda, hay un panel en el que cuelgan algunos cuentos hechos por los niños (cuentos clásicos: Pinocho, Hansel y Gretel), la pirámide de los alimentos y un panel con las fechas en cartulina, 3 carteles grandes de Santillana sobre el patio, el verano y el supermercado. Al fondo, al lado de los carteles, las normas de clase, con dibujos coloreados por el alumnado. Al frente, la pizarra digital y la pizarra normal, encima de la pizarra normal el abecedario, a la izquierda, toda la pared esta llena de ventanas.” (Diario de observación 5/12/2012)

Los tiempos están marcados por las áreas de conocimiento y el temario de los libros, lo que hace que al aula entren distintos especialistas a lo largo de la mañana: lengua, matemática y conocimiento del medio (que los da la tutora), inglés, religión, educación física y plástica (a cargo de otros docentes). Esto hace que los tiempos estén muy pautados, por ejemplo: el área de lengua tiene algunos días 1 hora y otros 1 hora y media y parece que las pizarras digitales ahorran tiempo en el tratamiento de los contenidos.



**Ilustración 40:** Tipos de consignas actividades de aprendizaje “Entre 3” Santillana, 2011 **Fuente:** Libro de lengua 1º de Primaria, “Entre 3”, 2º trimestre. Editorial Grazaema, Santillana, 2011, pp. 58-59

“Ahora nos servimos de las nuevas tecnologías. En este centro contamos con pizarras digitales y las utilizamos siempre que nos es posible y la verdad que se nota, ya que las tienes, se nota que despierta cierto interés en las actividades de los niños que cuando no las utilizas.” (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

De la misma manera, en el libro de texto no hay consignas para trabajar en grupo y se dan pocas situaciones de resolución de problemas o elaboración de productos que requieran la cooperación.

Sin embargo, Elena piensa que los niños y niñas aprenden unos de otros trabajando en parejas y en grupo.

“Según la actividad planteada, a mi no me gusta dejar a los niños de forma individual. A veces por problemas espaciales, no puedes colocar las clases de otra forma o como te gustaría, o cambiar continuamente la posición del aula, pero sí por lo menos el trabajo en parejas porque yo pienso que los niños mientras están trabajando, están intercambiando continuamente opiniones y esa es una forma también de aprender, no?” (entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

Esta organización la dispone para intentar promover la colaboración entre el alumnado en las actividades que, generalmente, como ya se ha comentado, están centradas en el libro, aunque prefiere dejarles un margen de libertad para que puedan ir enfrentándose a las dificultades e intenten resolverlas de manera autónoma o con la ayuda de sus compañeros y compañeras. Durante los días que visito el aula, la mayoría de las propuestas de actividades se han resuelto de forma individual. Aunque éstas no respetan la diversidad, ni los ritmos individuales ya que son las mismas para todas y todos y al mismo tiempo, Elena procura que sus alumnos y alumnas intervengan, expresen sus dudas e inquietudes.

“Yo no soy partidaria de guiar al alumno en todo momento en las actividades sino que en muchas ocasiones los guío, les muestro el inicio y dejo que ellos intenten enfrentarse al toro”. (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

“N. dice que había un avión, la maestra pregunta si están de acuerdo pero O. dice que no, la maestra le dice que si había un avión y que lleva razón N., I. dice que había una nube de algodón, S. dice que faltan dos bolsos y la maestra pregunta de qué, todos levantan la mano, unos dicen que sí, otros que no, la maestra propone escuchar a S., la maestra le pregunta si los dos bolsos estaban en la lectura, ella

dice que no, hablan todos a la vez, la maestra le dice que estábamos diciendo cosas que hemos visto en la lectura, les dice que el que levanta la mano habla, añaden que también había un cubo de caramelos”. (Diario de observación 14/12/2012)

De todas maneras y a pesar de todos los intentos que hace la maestra, parece que la dependencia de los libros de texto limita bastante la autonomía profesional, ya que aunque ella manifiesta la necesidad de llevar a cabo experiencias nuevas, se siente insegura de hacerlas sola porque la metodología que se lleva en la escuela y en el ciclo es la que marcan los libros.

“Sí... porque cómo se trabaja el currículum globalizado dentro del centro, entonces tú no puedes decir, me salgo, sientes que tienes que seguir con los compañeros porque si aquí se plantea este trabajo globalizado pues partimos de la temática que nos ofrece el libro.” (Entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013)

A modo de síntesis, en el libro se presentan fundamentalmente las habilidades de lectura y escritura de la manera como hemos expuesto anteriormente, se centra con escasa frecuencia en el desarrollo de habilidades de escucha y expresión oral y mucho menos, se plantean actividades que favorezcan la participación, autonomía, responsabilidad, colaboración. Y aunque la maestra hace un esfuerzo importante para que los niños y niñas participen en el aula a través de preguntas o de las actividades motivadoras y cercanas que ella plantea para desarrollar competencias, los procesos básicos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura están mediatizados esencialmente y como veíamos, por los contenidos del libro y por una metodología centrada en el grupo clase, donde las explicaciones, las lecturas y las correcciones se hacen de manera colectiva.

“La maestra sigue diciendo que han hablado de zonas donde no hay mucha agua y que son los desiertos, entonces les propone leer el texto y se lo dice a A. (que lee deletreando) todos los demás escuchan, es muy difícil que A. deletreando se

entere de lo que ha leído. Le dice a Al. que siga leyendo, éste tiene una lectura mucho más fluida. Empiezan de nuevo a leer el texto y le pide a J. que continúe, este niño también deletrea y los demás esperan, sigue O..., L. no sabe por donde van. La maestra les pregunta si después de haber leído saben qué son los oasis...”. (Diario de observación de aula 18/1/2013)

Siento y percibo la sinceridad, honestidad y generosidad con que Elena vive la docencia y expresa lo que siente y piensa sobre el enseñar y el aprender en su aula y más allá, no sólo generosa con el alumnado, sino también en la apertura que ha mostrado en todo momento hacia mi investigación y la propuesta de investigación e innovación grupal que vamos a iniciar. En éste sentido, también reconoce con franqueza la mediación que los libros de texto tienen en su práctica docente, así como las limitaciones institucionales y se plantea cambiar esta situación, poco a poco.

“Yo me salgo muchas veces del libro de texto, intento añadir cosas, pero al trabajar en equipo, trabajamos juntos los 5 primeros de primaria y si te sales, los padres protestan porque en un primero se hace una cosa y en otro no. Se crea un conflicto y yo llevo aquí poco tiempo, tengo un poco de miedo”. (entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013).

Su nivel de autonomía está bastante restringido porque el libro va marcando las pautas de actuación en el aula. En las reuniones de ciclo es ésta la línea que siguen todas las docentes y a partir de la cual planifican las unidades didácticas.

Sin embargo y por encima de las limitaciones, ve posibilidades en la coordinación con sus colegas y valora muy positivamente el trabajo en equipo como un pilar importante en el cambio pedagógico.

“Si que es verdad que la coordinación está aumentando cada día más pero claro necesitamos todavía más tiempo, más años, más dedicación o más cambio para que este inicio que quizás está habiendo ahora con la mayor coordinación de los docentes, pues aumente y consigamos ver que hay cosas que son obsoletas que no sirven y decir para qué vamos a trabajar esto, vamos a quitarlo y vamos a trabajar

esto, que es más importante para lo que se pretende aquí, conseguir en los niños unas competencias básicas que le sirvan en su vida diaria que es para lo que está enfocada la educación primaria” (entrevista 1 Elena, 22 de enero de 2013).

Considera que el contexto laboral influye mucho en su práctica educativa ya que un ambiente distendido, agradable y con buenas relaciones personales le hace sentirse mejor e influye en el quehacer cotidiano.

### *7.1.1. Análisis de los resultados de esta fase previa a la Lesson Study*

Como hemos podido observar en el apartado anterior, Elena muestra unos deseos y planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura más ricos y abiertos que las actividades que propone el libro de texto que corresponden a un modelo pedagógico discordante, en cierto modo, con sus propios planteamientos. Aquellos donde sitúa su rol cómo guía de un alumnado protagonista del aula, un aprendizaje complejo basado en competencias, una metodología participativa...

Pero quizás debido al propio contexto escolar, las limitaciones de ciclo o su incorporación como maestra de Primaria y no dentro de su especialidad (Educación Física), avalan una práctica centrada en el libro como recurso y un libro tal y como hemos podido analizar, centrado en entender la lectura como descodificación y la escritura como copia y reproducción de modelos, con contenidos mecánicos, repetitivos, reproductivos poco relevantes y significativos que contribuyen escasamente a desarrollar la competencia comunicativa. La metodología, asimismo está basada en el trabajo individual, la copia y la repetición, y aunque ella utiliza mucho las preguntas para que sus alumnos y alumnas participen, todo gira en torno a las actividades que propone el libro, en las cuales los alumnos y alumnas tienen poco protagonismo ya que todo está muy estructurado y pautado. Estas actividades son básicamente, cómo ya hemos visto, de discriminación visual, auditiva, grafomotricidad y copia de letras, sílabas, palabras y oraciones.

Este modelo intensivo que monopoliza el libro de texto, tan centrado en los contenidos y en el academicismo también coloniza las relaciones interpersonales y la comunicación. Hay poco tiempo para el tratamiento de los conflictos mediante el consenso, el diálogo y el debate democrático y para trabajar las actitudes de respeto, escucha y colaboración propias de otra competencia cómo es la capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneo (Pérez Gómez, 2012).

Asimismo, esta dependencia de un único libro de texto como referencia y con estas características donde se promueve el memorizar y repetir, contribuye escasamente al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, que requiere desarrollar los propios criterios, la autonomía, y libertad para construir un proyecto de vida personal y único.

En síntesis, podríamos decir que aunque en el discurso de Elena tiene cabida el aprendizaje por competencias, el aprendizaje colaborativo, la relevancia, la motivación intrínseca, etc., lo que ocurre realmente en el aula es que ella, de forma inconsciente, tiende a reproducir de manera automática, como ella misma ha manifestado, el modelo transmisivo que le han enseñado, utilizando como recurso fundamental los libros de texto, cuyo modelo refuerza poderosamente este enfoque metodológico como pudimos observar en el capítulo III de esta tesis. La intensidad de los tiempos vividos en la escuela, la saturación del curriculum, las presiones externas de evaluaciones diagnósticas, de contextos familiares con prisas por el aprender, hacen que los docentes no tengan el reposo necesario para reflexionar sobre sus propuestas didácticas, incorporar lo aprendido en sus prácticas escolares, encontrar el tiempo para el diálogo con sus compañeros y compañeras y construir otra forma de vivir el curriculum más acorde con sus planteamientos compartidos, aunque como hemos visto en las palabras de Elena, trabaje continuamente con ilusión y buscando el sentido de su práctica docente.

## 7.2. Fase Intermedia: descripción del proceso vivido por Elena en la Lesson Study.

La Lesson Study comenzó discutiendo el foco de la investigación sobre aquello que las maestras querían mejorar: trabajar la lectura y escritura desde un enfoque constructivista comunicativo, con sentido y en contextos reales de comunicación. Para ello, necesitaban revisar alguna bibliografía y otras experiencias que les permitieran diseñar una unidad didáctica enmarcada en el nuevo enfoque. Hice el seguimiento de Elena dentro de este proceso de Lesson Study cooperativa para analizar sus participaciones y elaboraciones dentro del grupo, que ha sido el marco y contexto de aprendizaje para ella y para las demás maestras. Así pues, de forma paralela, irán apareciendo tanto las percepciones del grupo a modo de marco contextual y el pensamiento y conocimiento práctico de Elena, con mayor profundidad, según la fase en la que nos encontremos.

### 7.2.1. Diseñando una propuesta metodológica que incorpore la lectura y la escritura de textos reales y funcionales en contextos reales de comunicación.

Durante las primeras sesiones mantenidas con todo el grupo, empezamos a dibujar el mapa de ideas y concepciones de las maestras y de Elena, como parte del grupo, a partir de la puesta en común de las biografías y de las encuestas, dando lugar a compartir las diversas concepciones y formas de hacer en el aula con respecto a la lectura y escritura (contraste interno, Korthagen, 2010). La mayoría manifestaron que utilizaban el método analítico y enseñaban a leer y a escribir como les enseñaron a ellas: fonemas, letra, sílaba, palabras, oraciones y a escribir con dictados y copiados. Algo que hemos podido comprobar en la práctica docente de Elena.

Casi todas utilizaban el libro de texto y además hacían otras actividades y estrategias que iban aprendiendo en el intercambio con otras compañeras.

Algunas profesoras pensaban que leer y escribir no es codificar y decodificar sino que la alfabetización dura toda la vida, donde leer y escribir tiene sentido. En este punto surgió un debate muy interesante, sobre si lo que hacían estaba relacionado con este planteamiento. Intuyen que hay otro modelo para trabajar la lectura comprensiva y por eso se plantearon la necesidad de formar un grupo de trabajo para autoformarse en este nuevo enfoque.

"Yo pienso que a veces leen y escriben de manera mecánica y no comprenden lo que leen" (Elena, reunión de grupo 20-1-2013)<sup>39</sup>

Entre las fortalezas de lo que consideraban que estaba bien para leer y escribir de manera comprensiva, destacaron las siguientes:

- Realizar juegos participativos: leer para jugar.
- Leer y escribir notas para los padres.
- Que cada alumno tenga una libreta para escribir sus pensamientos, sentimientos.
- Leer cuentos y dramatizarlos.
- Utilizar el método global: la palabra con dibujos y fotos y promover la lectura comprensiva de palabras.
- Realizar juegos de discriminación auditiva.
- Promover la autonomía: tu puedes.
- Trabajar con todo tipo de textos y letras significa desarrollar el pensamiento.

---

<sup>39</sup> El Acta de la reunión del grupo del 20/1/2013 está en Anexo III, carpeta 13

- Escribir cuentos colectivos: cada uno escribe una parte.
- Leer noticias y expresar lo que piensan.
- Trabajar el lenguaje oral.
- Trabajar los textos reales, los textos de los libros son absurdos.
- Conectar emocionalmente a través de la lectura y escritura con sentido.

Entre todas estas fortalezas de lo que hacían bien y que se dijeron en el grupo, Elena puntualizó que a ella le parecía interesante “que los niños y niñas realizaran diarios los fines de semana, promover en sus clases la transmisión oral de cuentos, historias, poesías y estimular el diálogo.” (Elena, reunión de grupo 20-1-2013)

Entre las inquietudes manifestaron que no les llenaba el “*machaqueo*” de la lectura y escritura sin sentido ya que los niños no saben escribir textos, que necesitaban más recursos y estrategias para motivar al alumnado para trabajar la lectura comprensiva, que les gustaría probar nuevas metodologías como los proyectos y que la lectura y escritura fueran más significativas y menos monótonas. Les gustaría saber cómo se enseña a leer y escribir a partir de textos para que los niños y niñas pudieran utilizar las palabras y expresar su pensamiento.

“Los niños y niñas saben escribir palabras pero no saben expresar ideas. No saben producir textos” (Elena, reunión de grupo 20-1-2013)

Partiendo de estas inquietudes, recordamos que el siguiente paso sería diseñar una propuesta didáctica en grupo para llevar al aula, pero para ello necesitábamos tener información (contraste externo Khorthagen, 2010). Yo, como asesora, les proporcioné abundante bibliografía, ellas se comprometieron a buscar también otras informaciones y experiencias y acordaron como tarea, leer dichos documentos para la siguiente sesión. Algunas docentes sugirieron que, mientras tanto, se podría ir creando un clima

de clase más comunicativo donde los niños y niñas participaran más en la dinámica de la clase y para ello propusieron que iban a hacer un cariñograma en cada clase. Es llamativo como desde los primeros encuentros empiezan a surgir sugerencias directas de transformación de la práctica. Una manera de experimentar la teoría (Pérez Gómez et al 2015), proceso clave para iniciar la reconstrucción de su conocimiento práctico.

La siguiente sesión comenzó con una puesta en común para contrastar y clarificar conceptualmente las lecturas de bibliografía específica y el visionado de experiencias innovadoras propuesto.

Durante este proceso de reflexión conjunta, aparecieron en el debate cuáles serían las implicaciones metodológicas necesarias para llevar a cabo esta inquietud manifestada de trabajar la lectura y escritura de manera significativa a partir de la lectura y producción de textos reales y auténticos. Introducir esta nueva forma de trabajar requería revisar nuestras concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, las actividades, etc.

“En uno de los artículos que he leído había un ejercicio de lectura comprensiva sobre un texto y me llamó la atención que ante un texto incomprensible que no tenía ningún sentido, se habían formulado preguntas de lectura comprensiva de localización, creo que sería interesante que las preguntas sobre un texto fueran algo más libres, cómo tú que has entendido... y no tan cerradas”. (Elena, sesión contraste externo 28 enero 2013)<sup>40</sup>

“En lo que he leído, me llamó la atención que la mejor manera de trabajar es en pareja porque en el grupo tu no sabes hasta que punto los niños están interiorizando lo que tú estás contando, siempre va a haber alguno que se disperse pero al trabajar en pareja, tienen que hacer un esfuerzo conjunto. Uno sabe un poco más y otro un poco menos pero tienen que verbalizar, ponerse de acuerdo, negociar, entonces es la mejor manera para trabajar y potenciar el trabajo y esto

---

<sup>40</sup> Esta sesión de contraste externo está en el Anexo III, carpeta 13

me llamó la atención” (A.M.G, sesión contraste externo 28 enero 2013)

Es posible observar cómo la lectura de textos orientada a sus necesidades, estimula ya la experimentación y práctica de nuevos procesos y estrategias tal y como se apuntaba en las primeras sesiones, una manera de salir de si y alimentar, a través de este contraste externo, su práctica educativa.

“De lo que he leído me ha llamado también la atención de que el maestro escriba un pretexto, aunque no lo he puesto en práctica. Elaborar, escribir, producir, etc. les ayuda más y les da iniciativas para producir los suyos. Otra cosa que me ha llamado la atención es que se interrumpa la lectura cuando están leyendo en voz alta, para saber lo que piensan porque yo siempre he pensado que si se interrumpe, van a perder el hilo de la lectura y las preguntas, según esta teoría es todo lo contrario, no lo he puesto todavía en práctica pero lo voy a hacer mañana en la hora de lectura”. (A.F., contraste externo 28 enero 2013)

“Es interesante que ellos se expresen con lo que quieren expresarse, estamos tan acostumbrados a darles las pautas que se ven como bloqueados. Es la típica frase de “mi mamá me mima” Si les das la posibilidad de expresar temas que a ellos les interesa es mucho más productivo porque la finalidad es la misma, que aprendan a leer y a escribir de manera significativa, luego esta significatividad se la tiene que dar el interés que tengan por algo determinado, nosotros sacamos el interés, perseguimos que los aprendices se motiven, que sean significativos.” (T.G., contraste externo 28 enero 2013)

En la siguiente sesión y con el propósito de clarificar cómo trabajar la lectura y escritura desde una perspectiva socio-constructivista, compartí con el grupo de maestras los avances de mi trabajo durante estos años entorno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura desde este enfoque. Esta charla tuvo varias partes:

- Un análisis de cómo se presentaba la lectura y la escritura en los libros de texto, a través de imágenes de los mismos que había analizado desde infantil hasta 4º de

primaria, y donde encontramos ejemplos claros de la lectura entendida como codificación, de la lectura literal y la escritura como reproducción y copia de modelos.

- Una reflexión de algunos elementos de nuestra cultura docente centrada más en las respuestas cerradas que en las preguntas abiertas que invitan a pensar.
- Algunos ejemplos de las pruebas de escala y de diagnóstico para la evaluación de la competencia lingüística, donde se pedía a los estudiantes además de lectura literal, lectura inferencial y crítica y escritura autónoma a partir de textos reales. Así como la presentación de los pobres resultados de los estudiantes de nuestra comunidad en dichas pruebas.
- Presentación de algunos elementos claves sobre lo que es leer y escribir según las investigaciones de los últimos treinta años en este campo: la lectura y la escritura con sentido en contextos reales de comunicación a partir de proyectos de aula.
- Presentación de vídeos de otras experiencias educativas en el marco de pequeños proyectos de investigación.

A partir de la lectura de la bibliografía, la charla compartida y el visionado de vídeos de experiencias innovadoras, las maestras iniciaron el diseño de la propuesta didáctica a través de una herramienta de planificación del proceso de Lesson Study que se les proporcionó. Este diseño partió de los acuerdos tomados en las sesiones anteriores de debate y reflexión y tuvo como referente las siguientes premisas:

Leer y escribir no son procesos simples, sino complejos, de construcción de significados en contextos reales de comunicación y con textos reales de circulación social.

Leer es comprender un texto, construir el sentido de un texto en un diálogo interactivo entre el/la lector/a y el/la autor/a donde el significado no está solo en el texto sino también en la cabeza del lector y escribir, es producir textos reales con sentido para algo y para alguien, entendiéndose los textos como la unidad de lenguaje escrito con

significado y sentido propios. Es importante planificar lo que se va a escribir e incluso escribir colectivamente (pre-texto) así como escribir en parejas y en equipo.

La propuesta didáctica que diseñaron fue una pequeña investigación sobre el agua como elemento vital y su uso responsable. Para ello se marcaron como objetivos de la propuesta, buscar información y sistematizarla, leer y escribir diferentes tipos de texto, participar y trabajar en equipo, utilizar distintos lenguajes de expresión y promover la participación de las familias.

Eligieron el tema del agua porque el centro tiene un proyecto de ecoescuela y les parecía relevante tratar este tema ya que el agua es un recurso fundamental. En este contexto real y significativo, pensaron trabajar con diferentes tipos de texto de manera que la lectura y escritura tuvieran sentido dentro de esta investigación.

“...Se hizo una lluvia de ideas entre todos los componentes del grupo de trabajo y a partir de esta se dijo que cada uno de los aspectos que surgió en aquella lluvia de ideas íbamos a trabajarlo con un tipo de texto diferentes. Entonces por ejemplo , salió un decálogo del buen uso del agua y se dijo que lo íban a trabajar con una forma de desplegable que fuese vistosa para los niños, cada cosa que surgía se pensaba en un tipo de texto. Por ejemplo, el ciclo el agua se pensó hacer en forma de comic, entonces todas las ideas que surgieron en torno al agua pues se hizo con un tipo de texto diferente.” (Entrevista a Elena 2, 8/4/2013)<sup>41</sup>

La planificación de la unidad didáctica duró 3 tardes (alrededor de seis horas) y fue desarrollada con el apoyo de la Jefa de Estudios.

“Como contamos con C.G. (Jefa de Estudios), ella rápidamente nos ayudo a ver como se podía hacer.” (Entrevista a Elena 2, 8/4/2013)

---

<sup>41</sup> La entrevista a Elena II, sobre la planificación de la unidad didáctica está en Anexo III, carpeta 6

En dicha planificación, la participación de Elena fue tímida porque ella se sentía todavía insegura con este nuevo planteamiento.

“Al principio se me hacía un mundo porque yo pensaba cómo vamos a llevar todo esto para adelante con los niños tan pequeños, que tienen seis años.” (Entrevista a Elena 2, 8/4/2013)

Para definir los objetivos de la unidad didáctica tomaron como base el currículum oficial y lo adaptaron a lo que pretendían con esta unidad, que era leer y escribir diferentes tipos de textos en contextos reales de comunicación.

“Los objetivos de lo que se pretende a nivel curricular, vimos lo que se nos presenta a nivel oficial y también adaptados a lo que pretendíamos con esa unidad.” (Entrevista a Elena 2, 8/4/2013)

A partir de aquí diseñaron los contenidos y las actividades.

“Aparecieron los diferentes temas: uso responsable del agua, ciclo del agua, el agua en la vida, el agua y la música que también salió, experimentos con el agua... entonces de esta lluvia de ideas surge la idea de decir... bueno si vamos a trabajar el agua y la vida, la vamos a trabajar como un texto informativo o expositivo, el decálogo... pensamos que podría ser en forma de desplegable para ver cuáles eran las formas adecuadas del uso del agua... para los experimentos, el tipo de texto propio de los experimentos y otros más.” (Entrevista a Elena 2, 8/4/2013)

También planificaron y debatieron en el grupo cómo iban a motivar a los niños y niñas a través de la participación en otro tipo de actividades con sentido.

“Sacándolos de la rutina; al sacarlos de la rutina, ellos están más atentos... cambiar la rutina y la monotonía de los libros de texto y ofrecer otra forma de presentarle el contenido y conseguir los objetivos era a través de actividades diferentes a las que se presentaban habitualmente...ellos son los que participan en la elaboración de todo y nosotros somos los guías para ello, ellos ya habían buscado su

información...entonces eran los protagonistas del trabajo.” (Entrevista a Elena 2, 8/4/2013)

Se propuso que la unidad didáctica se desarrollaría durante quince días entre abril-junio de 2013, que se utilizaría la asamblea con el alumnado como lugar de planificación y de organización, el trabajo en grupo como medio de construcción de un conocimiento colectivo y aprendizaje de valores y los trabajos individuales como potenciadores del autoconocimiento y autoestima del alumnado.

Las actividades de evaluación se enfocaron como la valoración del proceso llevado a cabo por cada alumno y alumna con respecto a la búsqueda de información, la participación en todas las actividades y la elaboración de los diferentes tipos de texto trabajados, respetando su estructura y escritos con corrección.

### *7.2.2. Desarrollando una nueva propuesta didáctica (el agua)*

Sobre las bases teóricas anteriores se empezó el diseño de la propuesta didáctica, que se llevaría a cabo en todas las aulas de las maestras participantes, pero como Elena se había ofrecido voluntaria en la fase previa de la negociación, se decidió que se grabara en video el desarrollo de la misma en su aula, ya que no había posibilidades materiales para que fuese observada in situ por las otras compañeras. Tal y como ya apuntaron (Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván 2012), la adaptación de las Lesson Study al contexto español requiere de procesos de simultaneidad de desarrollos y utilización de grabación de video para paliar las dificultades administrativas de la presencia simultánea del grupo de docentes en el aula donde se desarrolla la acción. Una realidad, que por un lado, fortalece el proceso al incluir a la propia docente que la desarrolla en el visionado de su propia práctica, aunque por otro lado, se pierda algo de frescura e inmediatez en el análisis de la sesión, dado que es un proceso largo donde se diseña una estructura didáctica amplia y compleja que desborda la sesión de clase.

Se realizaron 10 sesiones de grabación en video. La propuesta didáctica tuvo la siguiente estructura y criterios de evaluación:

**NOMBRE:** Hacer un libro sobre el agua en nuestras vidas

**OBJETIVOS:**

- Conocer el uso responsable del agua para el ahorro y la mejor eficacia de este recurso.
- Buscar información y sistematizarla.
- Leer y escribir diferentes tipos de texto.
- Crear un ambiente de participación y de trabajo en grupo en el aula.
- Utilizar distintos lenguajes de expresión.
- Promover la participación de las familias.

**CONTENIDOS:**

- El agua como componente de la vida y su uso y consumo responsable.
- Lectura y escritura de distintos tipos de texto: expositivos, instructivos, científicos, informativos, narrativos,

**ACTIVIDADES:**

- Lluvia de idea sobre la utilidad y respeto del agua como recurso.
- Realización del mapa conceptual para la unidad.
- Visualización de vídeos sobre el agua como componente de la vida.
- Búsqueda de información en la biblioteca escolar sobre el agua como componente de la vida, utilizando distintos soportes.
- Realización de texto expositivo colectivo sobre el agua como componente fundamental de los seres vivos.
- Realización de experimentos con agua.
- Lectura de textos científicos adecuados a los experimentos.
- Búsqueda de información sobre el “ciclo del agua”.
- Realización de un cuento sobre el “ciclo del agua”.

- Búsqueda de información sobre el “uso del agua”.
- Realización de un listado sobre el “uso del agua”.
- Búsqueda de información sobre el “consumo responsable del agua”.
- Realización de un cómic donde se refleje la información recogida sobre el “consumo responsable del agua”.
- Realización de maquetas sobre el “ciclo del agua.”
- Realización plástica como soporte ilustrativo de los textos realizados.
- Escucha de sonidos relacionados con el agua.

**EVALUACIÓN:** ¿Qué esperamos que hagan? Proceso nivel de logros en relación a los objetivos propuestos

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar información y sistematizarla:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ver vídeos y participar en la puesta en común de la información y elaboración del mapa conceptual.</li> <li>-Elabora mapas conceptuales.</li> <li>-Lee libros.</li> <li>-Participa en experimentos.</li> <li>-Escucha e interpreta sonidos.</li> <li>-Intercambia opiniones con otros compañeros y compañeras.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y escribir diferentes tipos de texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce la estructura de una carta</li> <li>- Escribe una carta de manera autónoma.</li> <li>- Corrige el borrador y la vuelve a escribir correctamente.</li> <li>- Sabe leer un texto expositivo y participa en la elaboración del mapa conceptual.</li> <li>- Escribe un texto expositivo con la información que han aportado.</li> <li>- Sabe elaborar un cómic para invitar a los demás al consumo responsable</li> <li>- Sabe escribir un cuento de manera autónoma</li> <li>- Sabe leer y escribir un texto científico</li> <li>- Sabe hacer un listado sobre los usos del agua</li> </ul> </li> </ul> |
|---|--|

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un ambiente de participación y trabajo en grupo en el aula donde niños y niñas desarrollen sus capacidades:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Se utiliza la asamblea como lugar de planificación y organización</li> <li>– Se promueve el trabajo en grupo y el intercambio de ideas en el mismo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar distintos lenguajes de expresión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Realiza una maqueta.</li> <li>– Ilustra los textos realizados.</li> <li>– Participa escuchando los sonidos del agua.</li> </ul> </li> </ul>
--	--

El proyecto empieza con una actividad previa que fue una excursión a la Cueva de Nerja para la cual escribieron una carta a las familias donde les contaban que iban a hacer una excursión y necesitaban permiso (la Cueva de Nerja es una cueva de estalactitas y estalagmitas que se han formado a partir de agua caliza). La maestra les explicó que en la carta había que poner a dónde iban, cuándo, cuánto costaba y por qué, les explicó que una carta es un texto que se escribe de una determinada manera, les presentó un modelo en la pizarra digital y la leyeron.

“ Por primera vez, en todas las observaciones que yo había hecho en el aula, los niños y niñas están sentados en grupos y la maestra utiliza la pizarra digital para poner un modelo real de carta como texto, a partir del cual les explica las características de la carta, con el propósito de que ellos y ellas escriban una a sus padres pidiendo autorización para ir a la Cueva de Nerja”. (Video propuesta didáctica el agua<sup>42</sup>)

La maestra les indicó que lo primero que había que poner en una carta era la fecha, el saludo, el cuerpo y la despedida, les recordó que iban a ir a la cueva de Nerja a

<sup>42</sup> El Video sobre la propuesta didáctica del agua está en anexo IV

ver un concierto didáctico el día 11 de abril , cuyo precio era de 7 euros y se trataba de pedir permiso para ir. Escribieron en la pizarra un pre-texto entre todos y todas.

“Los niños y niñas van levantando la mano y participando en la elaboración del pre-texto de carta que van construyendo en la pizarra, haciendo énfasis en la estructura y en todos los datos necesarios para comunicar a sus padres lo que querían decir. Después lo leen”. (Video propuesta didáctica el agua)

La maestra borró el pre-texto y los invitó a escribir la carta ellos solos, recordándoles de nuevo las partes y se fue pasando por los sitios para ayudarles en las dificultades. A medida que iban escribiendo, iban consultando cómo se escribían las palabras.

“La mayoría de los niños y las niñas están concentrados, participando activamente en la escritura de la carta. Algunos han estado distraídos y tienen más dificultades para escribir porque tampoco están acostumbrados a trabajar así, de manera más autónoma”. (Video propuesta didáctica el agua)

Cuando terminaron, leyeron las cartas a sus compañeros y compañeras. Después fueron corrigiendo los errores con ayuda de la maestra y la editaron.

“Cuando van leyendo la carta para los demás, algunos se van dando cuenta de los errores cometidos y los corrigen verbalmente” (Video propuesta didáctica el agua)

“La maestra les vuelve a poner el modelo de carta inicial en la pizarra digital para que se fijen que está clara y bien escrita y los invita a corregir los errores y a pasarla a limpio... cada niño y niña está concentrado en escribir su carta correctamente”. (Video propuesta didáctica el agua)

El día 26 de abril del 2013, comenzó en el aula la propuesta didáctica con una actividad de motivación que fue un vídeo de dibujos animados, donde contaba la historia de las gotas de agua.

“De nuevo se utiliza la pizarra digital para proyectar un video y todos los niños y niñas están muy atentos, incluso se mandan a callar entre ellos. También se proyecta una canción de Macaco “Marea de gente”. (Video propuesta didáctica el agua)

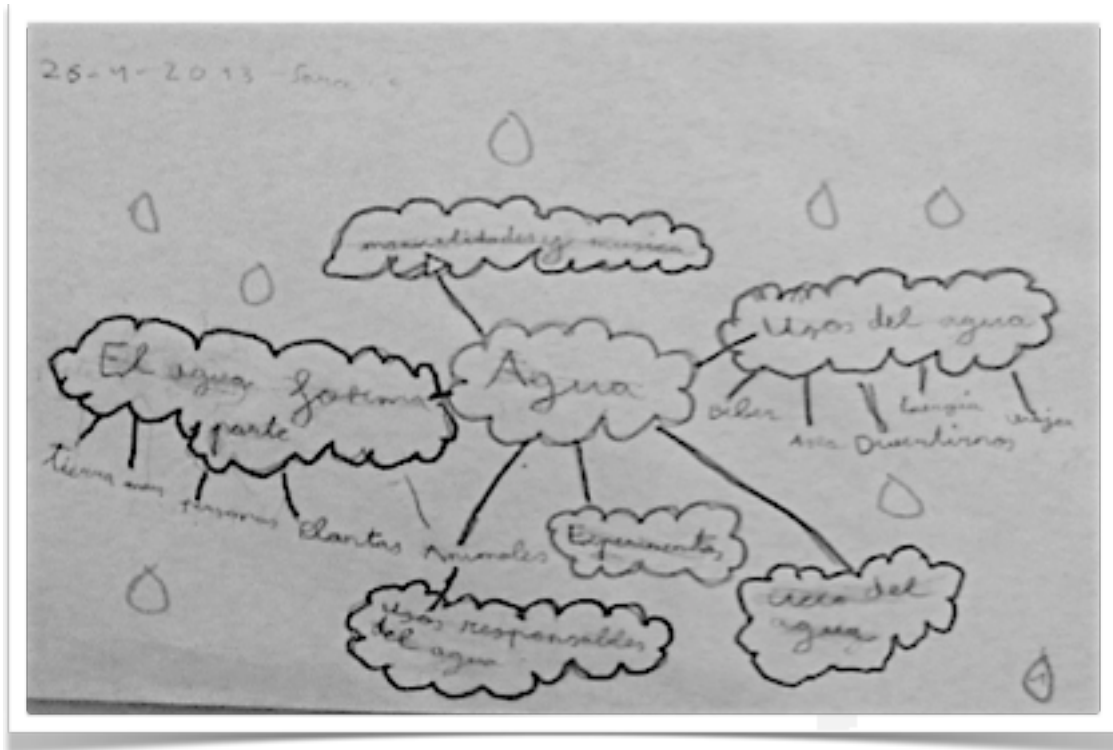
A partir del vídeo, surgió la duda de cómo se había formado la cueva que se veía en el mismo con el agua y la roca caliza (tenían como referencia la Cueva de Nerja).

“La maestra los invita a escribir en la pizarra un mapa conceptual a partir de todas las cosas que ya saben sobre el agua y aquellas que les gustaría saber” Los niños y niñas van lanzando preguntas, otros compañeros responden, Elena les devuelve las preguntas y hace otras nuevas. Algunas preguntas son más abiertas y otras más cerradas. Van recogiendo en la pizarra todos los conceptos que han salido en el video, va explicando algunos y van construyendo el mapa conceptual. Incentiva mucho la participación de todos y todas y va recogiendo todas las intervenciones que hace el alumnado. Así salen conceptos como que el agua forma parte de la tierra animales, plantas, el ser humano, los usos del agua, el ciclo del agua, su uso responsable. Este proceso colectivo es muy largo en el tiempo y algunos niños se aburren. (Video propuesta didáctica el agua)

Así fue como elaboraron un mapa colectivo sobre las cosas que sabían del agua y las que les interesaba saber. Un alumno salió a explicar el ciclo del agua, otro alumno complementaba la información, otro hablaba de la contaminación y del uso responsable... Ante la lluvia de ideas que surgía, la maestra los invitó a investigar sobre el tema y a elaborar cada uno su propio libro con los resultados de la misma. De esta manera, cada uno escribió en la primera hoja de su libro el mapa conceptual que habían elaborado y que iba a orientar todas las actividades posteriores.

“Había una absoluta concentración y silencio en el aula mientras cada uno escribía el mapa conceptual que sería la primera hoja de su libro”. (Video propuesta didáctica el agua)

A partir de aquí, la maestra los invita a buscar información en sus casas sobre cada uno de los temas que habían salido en el mapa conceptual: el agua como parte de la tierra, de las personas, las plantas, los animales, el ciclo del agua, etc.



**Ilustración 41:** Mapa conceptual sobre el agua

“Los niños y niñas se sienten protagonistas y van saliendo a leer para los demás la información que han buscado”. (Video propuesta didáctica el agua)

Con estas informaciones iban ampliando de nuevo colectivamente cada uno de los conceptos del mapa conceptual inicial con la participación de los aportes de cada niño y niña. Estos nuevos mapas para cada concepto los escribieron en pareja y les sirvió de base para escribir diferentes tipos de texto.

El primero fue elaborar un texto expositivo a partir del mapa conceptual. Ella les fue poniendo ejemplos de cómo podían empezar a escribir y les fue ofreciendo las ayudas pertinentes. El mapa conceptual fue una herramienta fantástica para poder escribir de manera más autónoma. Cada niño y niña escribe su texto sobre el agua que sería la segunda hoja del libro que estaban elaborando.



**Ilustración 42:** Elaborando en parejas un mapa conceptual a partir de la información que buscaron

“En el aula se observa mucha concentración en la escritura, se ayudan unos a otros y van haciendo preguntas a la maestra”. (Video propuesta didáctica el agua)

La maestra, recordando en la sesión de evaluación de la unidad didáctica estos momentos, manifestaba sorpresa por los resultados obtenidos.

“Yo observé y me hago una autocrítica, que había una gran agitación continua en el aula, y al ver cómo se comportaban me dio la sensación de que no se iban a enterar de nada.... y después me sorprende el resultado final a pesar de que veía que no estaban atentos en todo momento. Se corrobora que los alumnos más distraídos tienen más dificultades, los más atentos tuvieron menos dificultades.” (Elena, reunión puesta en común de análisis del video 17/3/2014)<sup>43</sup>

<sup>43</sup> La transcripción de la reunión de puesta en común sobre el video de la propuesta didáctica del agua se encuentra en Anexo III, carpeta 7

A partir del mapa conceptual que habían hecho en parejas, cada niño y niña escribieron un texto expositivo bastante completo con toda la información que habían recopilado y habían puesto en común por parejas y en grupo.

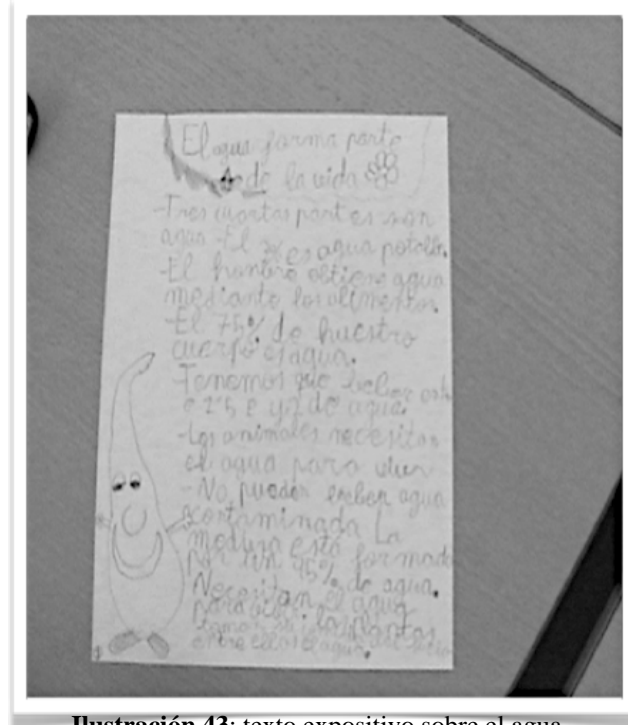


Ilustración 43: texto expositivo sobre el agua

El otro tipo de texto que elaboraron fue un cómic sobre el ciclo del agua, con la ayuda de la profesora de apoyo en el horario que tenía establecido con esta clase (que también participaba en el grupo de trabajo).

“En esta clase la maestra de apoyo fue recordando el ciclo del agua, los niños y niñas iban participando. Muchos tienen la mano levantada, ella les va dando la palabra hasta completar el concepto. Les propone hacer un cómic y les pregunta si saben qué es. Les presenta un modelo de cómic que ha traído de la biblioteca y les explica cuál es su estructura textual. Les propone escribir seis viñetas y ellos van explicando que se puede dibujar en cada una. Van definiendo cuál va a ser el título. Elena estaba de observadora y también intervenía como apoyo” (Video propuesta didáctica el agua)

Escribieron un cómic a partir de los ejemplos que iban dando las maestras de cómo se podía escribir y con las ayudas que necesitaron. Este cómic sería la tercera hoja

de su libro. Mientras, en la pizarra digital se estaban proyectando imágenes con música sobre el ciclo del agua.

“Los niños y niñas captan perfectamente la estructura de un cómic y lo escriben con mucha concentración, las dos maestras les ayudan cuando tienen dudas o se sienten inseguros. Cuando los van terminando se lo van leyendo a su compañera o compañero.” (Video propuesta didáctica el agua)

El tercero, fue un texto instructivo, ya que hicieron un experimento con agua para lo cual trajeron de su casa un texto instructivo, lo leyeron, analizaron y realizaron el experimento. A partir del cuál elaboraron otro para hacer otro experimento y con ayuda de la maestra lo corrigieron y editaron.

Ya tenían varias hojas para su libro. Con la maestra revisaron la primera hoja que era el mapa conceptual inicial.

“Elena va leyendo el mapa conceptual que hicieron al principio y repasando lo que ya han estudiado y lo que les falta. Identifican que falta el agua y la música. Les pregunta cómo se producen los sonidos del agua. Van interviniendo, la maestra va recogiendo todas las aportaciones en un mapa conceptual. Van identificando si los sonidos que han ido diciendo son largos o cortos”. (Video propuesta didáctica el agua)

Luego les proyectó un video sobre los sonidos del agua y los invitó a dibujar una ola, cascada, etc. y colocar al lado si los sonidos eran largos o cortos. Esta sería la quinta hoja de su libro. Finalmente, escucharon una música que se llamaba “El acuario” y tenían que dibujar lo que les sugería y ésta sería la contraportada de su libro.

Las actividades de evaluación estuvieron basadas en la observación de cada alumno y alumna con respecto a la participación en las diferentes actividades, la búsqueda de información, la participación en la elaboración de los mapas conceptuales,

conocer la estructura y características de las cartas, textos expositivos, cómic, texto instructivo y saber escribirlos de manera autónoma por lo menos a nivel de estructura. Para esto se valoró cómo habían escrito los textos en el libro que cada alumno y alumna hizo.

“... Ya te digo, con lo de los experimentos sabían perfectamente la estructura que tenía el texto para escribir cómo se hacía un experimento, entonces hay muchas cosas que ellos aprenden rápidamente y que les sirve de base.” (Entrevista a Elena 3, 25/6/2013)

“Hicimos un libro sobre el agua en el cual tratamos distintos tipos de textos: poéticos, científicos, narrativos, trabajamos la carta, investigamos sobre experimentos, elaboramos un cuento entre todos y cada alumno/a hizo su propio libro y luego lo llevó a casa.” (A. T., sesión de evaluación 25/6/2013)

En síntesis, el inicio de la propuesta de investigación partió de diferentes actividades motivadoras como el vídeo donde a partir de una asamblea con el alumnado se les pregunto qué sabían y que querían saber sobre el tema del agua. Las actividades estaban diseñadas para buscar información y sistematizarla, a través de vídeos, libros, experimentos, audiciones, etc. En este contexto, se leyeron y escribieron diferentes y variados tipos de texto como: textos informativos, texto expositivo, cómics y textos científicos. Todo este trabajo se realizó utilizando la asamblea como gran grupo, promoviendo el trabajo en pequeños grupos y el trabajo individual. La participación de las familias en el desarrollo de la unidad se promovió a través de la ayuda que debían prestar a sus hijos e hijas para la búsqueda y estructuración del conocimiento.

### *7.2.3 Analizando el desarrollo de la propuesta didáctica*

El desarrollo de la propuesta sobre el agua, que duró quince días (entre abril-junio 2013) se realizó como ya indicábamos, en el aula de Elena, donde por dificultades

del contexto organizativo de la escuela no pudo ser observada directamente por las otras compañeras de los dos grupos de Lesson Study. Así que se hizo una videograbación por parte de una persona externa, que fue entrenada previamente en las Lesson Study y que fue la encargada de editar los vídeos, de los cuales se hicieron copias y se distribuyeron, para su análisis junto con una guía de pautas de observación<sup>44</sup>. Esta guía fue elaborada conjuntamente a partir de los objetivos de la Lesson y las respuestas esperadas de los niños y niñas. Tenía tres partes: un diario de campo donde se iba anotando una descripción de la situación tal como se había desarrollado para cada una de las respuestas esperadas, otra parte donde se anotaba la interpretación de lo sucedido, la reflexión que nos provocaba (diario del investigador) y una tercera parte donde se anotaban las propuestas de mejora. Este proceso de análisis se realizó primero individualmente y luego se pusieron en común las reflexiones y propuestas que cada una había hecho después de visionar el video.

### ***Sobre el ambiente de aprendizaje en el aula***

Como uno de los objetivos de la unidad era crear un ambiente de participación y trabajo en grupo, se generó un interesante debate entre las maestras en torno a dos temas claves que tienen que ver con esta nueva manera de entender la enseñanza y el aprendizaje: la autonomía del alumnado y el silencio y control del aula por parte de los docentes. Aspectos que tienen que ver con las creencias que sostienen su conocimiento práctico. El diseño que acordaron modificaba cualitativamente la participación del alumnado en el aula, lo cual produjo cierto desconcierto al observar los resultados: pasar de un control estricto de las actividades que hacen los alumnos y alumnas de manera individual teniendo como recurso principal el libro de texto y el silencio, a un diseño donde tenían que escribir de forma autónoma y trabajar en parejas modificando el ambiente del aula:

---

<sup>44</sup> Pautas de análisis de la unidad didáctica están en Anexo III, carpeta 7.

“Había una gran agitación continua en el aula y al ver como se comportaban, me dio la sensación que no se iban a enterar de nada, en el vídeo se ve que están distraídos y me sorprendió el resultado final y las producciones que acaban haciendo a pesar de la poca observación y atención que prestaban muchos de ellos.” (Elena, sesión de evaluación 17/3/2014)

Se dieron cuenta que con el libro de texto, las actividades están muy pautadas y guiadas y los niños y niñas tienen muy poca autonomía y que con este otro tipo de actividades, se hacen más autónomos porque pueden leer y escribir ellos solos textos complejos.

“El hecho de enseñarles la estructura, les podemos presentar el principio y el final y dejarle autonomía para que relaten el centro, no hay que pasar por ese paso intermedio de guiarlos tanto.” (C.G. sesión de evaluación 17/3/2014)

Cuando surge el tema del control del aula y del ruido, la mayoría de las maestras manifiestan que les molesta el ruido porque tienen la sensación que la clase se les va de las manos, porque piensan que si hablan mucho entre ellos a lo mejor no están aprendiendo, están perdiendo el tiempo, etc. Este es un nudo gordiano importante en el paso de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje y que tiene mucho que ver con el modelo de escuela que hemos vivido y por tanto con las teorías en uso que manejamos inconscientemente, donde Elena está buceando todavía entre dos aguas y que también refleja la necesidad tanto de los docentes como del alumnado de aprender a trabajar de otra manera, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo.

“Hay que diferenciar cuando se eleva la voz más de la cuenta y surgen sonidos que no son adecuados, a cuando hay cierto ruido en el aula porque entre ellos se pueden estar explicando cosas que a nosotros se nos ha pasado. A veces queremos que haya un silencio total y eso no es lo adecuado, a mi me gustaría que supieran

hablarse sin gritarse. Por muy beneficioso que sea lo que se estén contando, el tono de voz molesta.” (Elena, sesión de rediseño 17/3/2014)

“Porque parece que se nos va a ir de las manos la clase. Los niños pueden ayudarse entre sí, eso no me molesta, pero si tu notas mucho ajeteo te da la sensación que ya no están hablando del tema, tienen la sensación que has perdido el control.” (R., sesión de rediseño 17/3/2014)

“Tu dices que no puedes dar clase R., pero es que nosotros no tenemos que dar clases, tenemos que orientar y ayudar al niño, tenemos que enseñarles a trabajar en grupo y ayudarles a buscar maneras para que esto suceda, estrategias para que aprendan a hacerlo, tienen que hacer ruido, hablar, contrastar ideas, son seres activos, hay que buscar maneras, yo he usado los pasillos, si no se pueden todos a la vez a lo mejor hay que buscar tareas mixtas, utilizar tareas mas sistemáticas, o individualizadas, aprovechar los momentos de la profesora de apoyo y trabajar con cada grupo las estrategias para que vayan aprendiendo. Ir creando pequeños trucos para que se vayan autorregulando, a veces somos nosotros los que no sabemos gestionar el aula con tantos niños a la vez activándose. Los niños tienen que hablar y en ese hablar tienen que aprender. Si no tienen estructurado el trabajo posiblemente hacen ruido, tenemos que aprender todos nosotros y ellos, tenemos que crear las variables para que ellos aprendan.” (C.G. sesión de evaluación 17/3/2014)

Se plantearon también como se podía trabajar de esta manera cuando en un aula hay niños con necesidades educativas especiales.

“En mi clase tengo a M. que es un niño con problemas de aprendizaje, tiene un desfase curricular importante, este año ya está diagnosticado. Conseguimos involucrarlo porque se intenta buscar la forma de motivarlo. La carta, la hizo prácticamente entera porque le vio utilidad ya que era para ir de excursión, para informar a los padres. La hizo y la pasó a limpio. Sin embargo, cuando le planteas actividades repetitivas le cuesta trabajo seguir la clase por ejemplo cuando tiene que discriminar la p o la b”. (Elena, sesión de evaluación 17/3/2014)

Consideraron que la motivación es muy importante y está ligada a la autonomía en las actividades y propusieron diversas estrategias como sugerencias de mejora que iban surgiendo al hilo del análisis que estaban realizando como, por ejemplo; darles el principio y el final y que ellos escribieran y decidieran qué querían poner en el cuerpo de la carta, darles diferentes tipos de carta desordenadas para que las ordenaran, poner un toque de magia con el mundo imaginativo de los dibujos animados, etc.

“En otros centros en los que he trabajado, dentro del programa de competencias básicas, mandaban cartas a los alumnos y alumnas algunos personajes de dibujos animados, por ejemplo; Dora la Exploradora les iba enviando cartas de las diferentes zonas de Andalucía, y los niños y niñas le contestaban.” (Elena, sesión de evaluación 17-3-2014)

“Al final consiguen hacerlo bien porque hay una repetición de esa actividad, que es motivadora. La finalidad es que sepan sin que tu les digas nada, que tengan autonomía, que escriban solos.” (A.F., sesión de evaluación 17/3/2014)

Llegaron a la conclusión que las dos formas de trabajar: con el libro sólo o de manera más autónoma eran incompatibles y que había que ir ampliando estas experiencias hasta que se sintieran seguras para dejar el libro de texto.

“Aquí si queremos seguir trabajando en grupo, hay que favorecer ese tipo de situaciones, si seguimos el temario del libro como dice A., es imposible, es cuestión de elegir temas interesantes y crear momentos de trabajo en grupo. Tal y cómo estamos ahora mismo, los niños no van a aprender a trabajar en grupo porque es algo puntual, si tengo que hacer todos los ejercicios de los libros de texto es imposible. Estas dos formas no son diferentes, son contradictorias, si los niños le preguntan a sus compañeros sobre los ejercicios del libro eso no es trabajo en grupo. Hay que tener unas normas de convivencia para aprender a hablar y escucharnos. Se trata de optar por una situación u otra porque si seguimos haciendo el libro, lo otro es puntual, son cosas distintas y contradictorias. Mis alumnos trabajan en grupo desde infantil, hacen trabajos de investigación, por ejemplo el trabajo que están haciendo sobre la edad media, en el libro son tres

hojas pero ellos están haciendo toda una investigación. Si tengo que hacer el libro más eso, no da tiempo material. Hay que optar. A lo mejor se trata de ir probando, son dos lenguajes que no son compatibles.” (C.G., sesión de evaluación 17/3/2014)

### **Con respecto al enfoque de lectura y escritura**

Se presentaron diferentes tipos de texto en el seno de un proyecto de investigación sobre el agua que partió de los conocimientos previos así como de los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas. Esto tenía muchas posibilidades de garantizar que los aprendizajes fuesen significativos y relevantes. Además de ser actividades muy potentes porque los niños y niñas eran los protagonistas.

El primer texto que se presentó fue una carta real, con sentido para que las familias conocieran que iban de excursión y autorizaran la salida. Para ello se presentó un modelo, se elaboró un pre-texto colectivo y se los invitó a escribir individualmente a partir del modelo que habían construido. Se trató de leer y escribir para algo y para alguien, procesos complejos que están muy lejos de poder reducirse a decodificar y codificar grafías (Maruny, 2000, p. 21). Esta nueva manera de enseñar y aprender requiere mayor nivel autonomía por parte del alumnado a la que no están acostumbrados.

“Están acostumbrados a que se lo demos todo hecho y no le damos la opción para que lo hagan de manera autónoma, no solo en el cole sino también fuera del cole.” (A.F. puesta en común propuestas de mejora 17-3-2014)

“La solicitud de ayuda es constante porque se lo dan todo en casa, no tienen autonomía.” (L.D. puesta en común propuestas de mejora 17-3-2014)

Sin embargo, la actividad de conocer la carta como tipo de texto y escribir otra real les pareció muy interesante.

“Con la actividad conocen de primera mano los aspectos relativos al texto, en este caso la carta, se les ayuda a organizar sus pensamientos y a plasmarlos en el papel.” (M.J. puesta en común propuestas de mejora 17/3/2014)

Cuando se plantea el tema de qué hacer para promover mayor autonomía, algunas maestras responden:

“Al final consiguen hacerlo bien porque hay una repetición de esa actividad, que es motivadora. La finalidad es que sepan sin que tu les digas nada, que tengan autonomía, que escriban solos.”(A.F. puesta en común propuestas de mejora 17/3/2014)

“Haciéndolo de manera real”. (R. puesta en común propuestas de mejora 17/3/2014)

“Lo relaciono con el cariñograma, que lo hicieran en formato carta. En mi clase utilizan el destinatario y el remitente.” (L.D. puesta en común propuestas de mejora 17/3/2014)

“Darles las partes para que las ordenen y organicen. El año pasado hicimos un trabajo sobre los principios y finales de los cuentos, los niños y niñas se llevaban las tiritas y luego las organizaban en sus mesas.” (A.CH. puesta en común propuestas de mejora 17/3/2014)

“Una cosa es que sepan el principio y el final pero en el contenido central terminamos dirigiendo su pensamiento. Los niños saben contar historias. Yo enseñé lo que es una carta saliendo de la clase, les conté una historia y me despedí. Lo importante es que sean capaces de contar el contenido central. En mi opinión estructuramos mucho al niño.” (C.G. puesta en común propuestas de mejora 17/3/2014)

Los siguientes textos, que se abordaron en el marco de la propuesta didáctica, tuvieron la finalidad de construir su libro del agua. En este contexto, se presentó el texto expositivo que se construyó a partir de las ideas que, entre todos, habían ido aportando para elaborar el mapa conceptual, con la información que también habían buscado en sus casas. Dicho mapa conceptual les ayudó a escribir un primer borrador, corregirlo y editar el texto definitivo. Se trató de escribir con sentido, sistematizando toda la información que habían reunido para aportarla a su libro. El sentido, la motivación e interés están relacionados con la posibilidad de tener éxito tanto en la lectura como en la escritura. La información que trajeron de sus casas, se volvía a leer en la clase, se comentaba, se aclaraba y analizaba, con lo cual esas lecturas se hacían comprensivas en el amplio sentido de la palabra porque el significado de un texto no está solamente en la mente del lector, sino en el espacio de diálogo e interacción entre el lector y el texto y mejor si son varios lectores los que interaccionan con el sentido del mismo. (Solé, 2012; Sánchez Miguel, 2003; Tapia, 2005; Vidal-Abarca, 2001)

“Por ejemplo, en el tema del agua y los seres vivos que fue con el que introdujimos la unidad, ellos buscaron información en sus casas y en clase, leyeron en público lo que habían traído, algunos habían captado algunas cosas y otros menos, pero entre todos conseguimos elaborar un texto en la pizarra orientándolos un poco y preguntándoles cómo influía en los animales, en las plantas, etc. surgió un texto expositivo entre todos y después ellos lo copiaron en sus libretas.” (Elena, entrevista 3, 25-6-2013)

“Ha sido muy interesante ver cómo han ido trabajando por pareja, diferentes textos en muchos sentidos (estructura, ortografía, gramática...), siempre partiendo desde sus intereses hasta llegar a los míos, es decir, llegando a la finalidad deseada, siendo capaces de distinguir distintos tipo de textos, obtener los datos y la información más importante para luego poder elaborar un texto propio, por pareja e individual correctamente y con un sentido.” (A. F., sesión de evaluación 25/6/2013)

Posteriormente, querían hacer un experimento y trajeron información de sus casas. La maestra aprovechó esta situación y presentó el texto instructivo. Ellos tenían la motivación por hacer un experimento y se aprendieron la estructura, comprendieron la lectura de este tipo de texto a partir de sus claves porque les sirvió para hacer algo que tenía sentido.

“Yo creo que si, o por lo menos hemos sentado las bases para que puedan seguir aprendiendo de diferentes formas, la lluvia de ideas, la forma de plasmar en el papel una lluvia de ideas... al principio, a lo mejor se confundían, y ahora ya no, ahora ya hacen sus diagramas de flechas, lo saben colocar perfectamente... ya te digo con lo de los experimentos sabían perfectamente la estructura que tenía el texto para escribir cómo se hacía un experimento, entonces hay muchas cosas que ellos aprenden rápidamente y que les sirve de base.” (Elena, entrevista 3, 25/6/2013)

El otro tipo de texto que aprendieron a leer y a escribir fueron los cómics, texto narrativo que presentaba una historia a partir de las ilustraciones y los pensamientos de sus personajes.

Ofrecerles a los alumnos y alumnas la posibilidad de escribir un texto a partir del pre-texto que realizan colectivamente, es una herramienta muy útil para ayudarles a escribir de manera autónoma recordando la estructura de los mismos y ofreciendo a cada uno la ayuda que necesita en este proceso de construcción.

“Las competencias que se han trabajado han ido más allá de la competencia lingüística, incorporando muchas más. Los alumnos han leído en voz alta todas sus producciones cubriendo de esta forma varios objetivos, resaltando como primordial el de sentirse orgullosos por el relato realizado al poder mostrarlo al resto de los compañeros.” (A. Ch., sesión de evaluación 25/6/2013)

Este enfoque de la lectura y la escritura, como hemos visto, no tiene nada que ver con el que se plantea en el libro de texto que estaban utilizando de reproducción

literal de la información o copia de modelos. No son tareas simples sino complejas porque se trata de construir significados y elaborar textos de manera autónoma, en contextos reales de comunicación, a partir de las necesidades e intereses que surjan en la vida del aula, en función de los distintos ritmos y niveles de aprendizaje de los componentes del grupo y a partir de experiencias significativas y relevantes. Por estas razones es muy importante, como hemos visto en esta propuesta didáctica, que la lectura y la escritura estén insertas en proyectos que sean relevantes para el alumnado en los que sea necesario escribir y leer de manera comunicativa y comprensiva (Sánchez, 2005).

**Las propuestas de mejora que se hicieron a raíz del análisis del video fueron las siguientes:**

*Con respecto a la lectura y escritura de la carta*

- Que escribir tenga sentido y un destinatario real: familiar, amigo, intercambiar cartas con otro centro, etc. En los tiempos que corren también tendríamos que explorar el e mail como tipo de texto.
- Presentar un modelo de carta completo y claro.
- Trabajar fórmulas de cortesía, mayúsculas, punto y seguido, punto y aparte, tiempos verbales, párrafos, ortografía.
- Incluir esquema para escribir la carta en la pizarra.
- Introducir una actividad más autónoma donde los niños y niñas en parejas tienen que identificar la estructura de una carta, compararla con otro tipo de texto y escribir las semejanzas y diferencias.
- Darle partes de la estructura de una carta, recortadas (tipo puzzles) para que por parejas o en grupos organicen las cartas.
- Escribir y colgar en la pared en un lugar visible para todos y todas, la estructura

(silueta) de una carta que sirva de referente para la escritura autónoma.

- En la corrección de los borradores de las cartas, intercambiar las cartas con los compañeros o compañeras para ver si falta algún dato importante y si está escrita correctamente.
- Cambiar la distribución del aula en función de la actividad: trabajo en pequeños grupos, por parejas, mirando a la pizarra...
- Antes de proyectar en la pizarra digital un texto, asegurarme que se ve con claridad y esté completo.
- Distribuir las sesiones en el tiempo, en este sentido tendríamos que haber dejado la actividad de escribir la carta para otra sesión, ya que al ser pequeños les resulta una tarea un poco cansada.

### ***Con respecto a saber leer y escribir un texto expositivo***

- Darles antes por parejas o en grupos para leer y observar la estructura de un texto expositivo y compararlo con otros escribiendo semejanzas y diferencias.
- Además de la información que traen de casa, se puede buscar información en el aula por grupos en los libros y en internet y elaborar un mapa conceptual por grupos.
- Después la maestra elaborara el mapa conceptual en la pizarra con todos los aportes de los grupos.
- Presentar un modelo de texto expositivo con fotografías que complemente la información.
- Comparar fotos y discriminar entre usos correctos y no correctos.
- Elaborar cartel sobre medidas de ahorro de agua que pueden hacer en sus casas para que toda la familia las recuerde y pegarla en un lugar visible en su casa.
- Trabajar los puntos, las comas, las mayúsculas, los tiempos verbales, los conectores, vocabulario del dos puntos, ortografía, adjetivos, nombres, etc.
- Proporcionarles un texto expositivo ya hecho para completar los huecos.
- Darles una pauta rayada para facilitar la escritura del texto expositivo.

- Utilizar la pizarra digital e ir incluyendo imágenes sobre los puntos abordados en el esquema.
- Intercambiar los borradores con los compañeros y compañeras antes de pasarlo a limpio para que se pudiesen corregir entre ellos aquellos aspectos que hubiesen podido olvidar.

***Con respecto a la lectura y escritura del cómic:***

- Repartir y leer previamente un texto en forma de cómic. Analizarlo en grupo, compararlo con otro tipo de texto y escribir semejanzas y diferencias.
- Trabajar previamente un cómic un poco dirigido, por ejemplo donde estén los dibujos y tengan que poner los diálogos o a la inversa, para por último hacerlos solos.
- Dar las viñetas hechas y ordenar los bocadillos.
- Dar los bocadillos y que dibujen las viñetas.
- Dar las viñetas y que escriban los bocadillos.
- Se pueden trabajar las interjecciones, interrogaciones, onomatopeyas...

***Con respecto a los sonidos del agua:***

- Escuchar los sonidos del agua y representarlos con el cuerpo.
- Inventar una danza con los sonidos del agua.
- Buscar sonidos domésticos en internet y escucharlos para ver si son sonidos largos o cortos.
- Modificar la distribución del esquema resultante sobre la duración de los sonidos producidos por el agua.
- Buscar los sonidos reales por medio de grabaciones (las olas, cascada, lluvia...) y ponerlos antes de determinar su duración.

Las maestras manifestaron su satisfacción con esta manera de trabajar y formarse en la sesión de evaluación que se hizo en junio de 2013<sup>45</sup>:

“Yo he compartido el trabajo con las tutoras porque daba Conocimiento del medio, a veces he apoyado su trabajo y otras ellas a mi. Creo que ha sido súper positivo todo lo que hemos hecho, al principio daba un poco de miedo pero los niños lo han hecho súper bien. Nos ha sorprendido que sepan tantísimas cosas cuando los dejas hacer actividades tan abiertas. Lo hemos recogido en las memorias y planes de evaluación porque ha sido muy positivo y queremos seguir con este trabajo el próximo año.

Con respecto a la metodología de formación de Lesson Study en el grupo de trabajo me gustaría seguir introduciendo actividades de este tipo en mi área. De hecho ya lo hice al final del trimestre, creo que es diferente, también los niños se aburren de tanto libro de texto, página tal, actividad tal, además cuando haces estas actividades y después quieres volver al libro ves que lo del libro es súper fácil para ellos, lo hacen en dos minutos y no les aporta tanto como las otras actividades. Lleva tiempo, dedicación y tienes que pensar que si no terminas el tema pues no pasa nada.” (M.J. video sesión evaluación propuesta didáctica, junio 2013)

“Son actividades que dan pie a recoger todas las áreas con el agua trabajamos todos los temas. Se interrelaciona todo. Yo creo que para ellos es positivo porque en su cabeza lo van conectando todo.” (T. video sesión evaluación propuesta didáctica, junio 2013)

“En los dos experimentos que hemos hecho me sorprende el vocabulario que empezaban a utilizar, pusimos el texto del experimento en la pizarra digital y lo comparamos con una receta y esa comparativa de textos, fue muy buena. En el vocabulario del otro experimento que hicieron en casa, lo trajeron redactados con la estructura del texto instructivo: materiales, procedimiento y conclusiones y hubo una palabra que me hizo mucha gracia: tengo una hipótesis. Te sorprende porque también han aprendido muchas palabras. En el libro lo que hacen es rellenar y nosotros hemos ido trabajando y anotando las palabras que salían de los experimentos.” (L.D. video sesión evaluación propuesta didáctica, junio 2013)

---

<sup>45</sup> Se adjunta video de la sesión de evaluación de las maestras de junio de 2013 como anexo V.

**¿Cómo ha vivido Elena la experiencia durante esta fase intermedia de la Lesson Study? ¿Existen evidencias de reconstrucción de su conocimiento práctico?**

Tal y como Elena declaraba en las entrevistas que mantuve con ella, fue un descubrimiento interesante esta forma de trabajar y proponer las actividades.

“Se hicieron también experimentos con el agua que les gustó mucho a los niños, traían de casa el experimento buscado, lo leían y traían el material para que lo hiciésemos, veían cómo la información que habían traído, servía. Era curioso ver como aprendían la estructura que tenía el texto que narra un experimento, sabían que primero estaban los utensilios que íbamos a utilizar, cómo se hacía y la explicación científica.” (Elena, entrevista 3, 25/6/2013).

Su valoración del desarrollo de la propuesta didáctica fue muy positiva, ella piensa que los niños y niñas han aprendido de manera divertida el manejo de diferentes tipos de texto y sobre el tema del agua y que salieron de la monotonía de los libros.

“Además del manejo de diferentes textos, han aprendido muchas cosas sobre el agua que creo que les quedó bastante claras y fue para ellos muy divertido que no es una rutina y una tarea monótona sino que ya íbamos un poco más allá de la monotonía, del trabajo que proponen los libros de texto” (Elena, entrevista 3, 25/6/2013).

Ella piensa que los niños y niñas se motivan con este tipo de actividades porque son los protagonistas, por otra parte valora muy positivamente el aprendizaje que ella ha realizado como docente, ya que algunas actividades las hacían conjuntamente con sus compañeras de otras asignaturas que entraban en su clase, como por ejemplo la del cómic.

“Veo fundamental el que trabajásemos todas a una, que colaborásemos e intercambiáramos ideas y experiencias porque así aprendíamos de los errores que

surgían en una clase e intentábamos evitarlos en otra y viceversa, entonces vas continuamente modificando tu forma de proceder para intentar que sea lo más beneficiosa para los alumnos.” (Elena, entrevista 3, 25/6/2013)

Como se puede apreciar en esta última cita, Elena valora también muy positivamente el proceso de trabajar colaborativamente con sus compañeras y utilizar sus aulas como contextos de investigación y mejora de su propia práctica.

Después de esta fase intermedia, realicé varias observaciones (seis) en el aula de Elena para analizar si había habido algún tipo de cambio en su acción educativa, es decir de reconstrucción de su conocimiento práctico. En este sentido, pude evidenciar las siguientes innovaciones, que me parecieron claves porque suponían algunos cambios en la metodología de enseñanza de la lectura y la escritura:

Introdujo un nuevo elemento organizativo que no utilizaba antes: la asamblea, donde los niños y niñas podían hablar y participar en algunos temas.

“S. es la encargada de la asamblea, la profe se lo recuerda y también dice que todo el mundo tiene derecho a hablar pero pidiendo el turno de palabra, le recuerda a S. que tiene que anotar el turno de palabras y las propuestas que surjan.” (Observación de aula 24/9/2013).

Sin embargo, las asambleas eran muy largas porque se utilizaban para explicar y el libro de texto seguía siendo el eje sobre el cual giraban la mayoría de las actividades de aprendizaje.

Introdujo otros tipos de texto diferentes a raíz de algunas actividades que estaban en el libro.

“Cuando llego al aula, estaban hablando de la noticia del periódico que tenían que traer de sus casas. Se trataba de que buscaran una noticia con ayuda de su madre o

padre, la escribieran y luego la contarán en la libreta con sus palabras.” (Observación de aula 29/9/2013)

Introdujo cómo se hacía una descripción a través de preguntas y a partir de las cuales elaboraron un pre-texto.

“Sigue en la pizarra, haciendo un mapa conceptual sobre lo que es una descripción a través de las preguntas: ¿cómo se llama?, ¿cómo es físicamente: pelo, ojos, piel...? Después hace un pretexto en la pizarra en conjunto con toda la clase.” (Observación de aula 8/10/2013)

Pero el libro de texto seguía siendo el eje vertebrador del curriculum en el aula.

“Les dice que después de la lectura, en el libro (que casi siempre es el que dicta lo que se hace en clase) hay tres palabras difíciles y les pregunta por qué. N. dice que es porque no sabe si pellejos se escribe con g o con j.” (Observación de aula 15/10/2013)

Aunque no se atrevía a despegarse mucho de los temas del libro, sin embargo fue muy curioso cómo iba introduciendo poco a poco textos reales y aunque una parte de estos lo realizaran los niños y niñas en su casa, había otra parte que hacían en la escuela.

“En las libretas habían pegado una etiqueta que trajeron de su casa y analizaron en clase, en esta etiqueta estaba toda la información que habían estudiado: ingredientes, fecha de caducidad, código de barras, información nutricional y modo de conservación. Proyecta en la pizarra digital una etiqueta de atún Calvo que han buscado en Internet, sale I. a leer lo que pone en la etiqueta, todos los datos que ya han estudiado. Cuando leen la fecha de caducidad se dan cuenta que está caducada. Leen el precio. La maestra les dice que ahora en la libreta vayan contestando las preguntas sobre este producto...” (Observación de aula 29/10/2013).

#### 7.2.4. Rediseñando la propuesta didáctica.

A partir de las propuestas de mejora, se decidió que los objetivos que se habían puesto para la propuesta del agua podrían ser objetivos a largo plazo para mejorar la competencia lingüística a lo largo del primer ciclo de Primaria. Como ya habíamos visto, eran leer y escribir diferentes tipos de texto con sentido, funcionales y en contextos reales de comunicación, buscar información y sistematizarla, crear un ambiente de participación y trabajo en grupo y ser capaz de utilizar distintos lenguajes. Pues bien, se vio que a lo largo de la propuesta didáctica del agua, se habían presentado varios tipos de texto pero que era necesario profundizar en cada uno de ellos y se decidió rediseñarla. Con todas las propuestas de mejora incluidas, en torno al texto expositivo, se hizo una microunidad para trabajar este tipo de texto. Como hemos visto, en este rediseño, Elena ha tenido un papel muy activo en cuanto a nuevas propuestas porque se sentía más segura después del proceso vivido.

Para elaborar esta nueva propuesta de intervención, como se trataba de profundizar en el texto expositivo, utilizamos una guía de planificación donde tenían que escribir cinco objetivos como máximo, 5 criterios, 5 indicadores, 5 evidencias y las actividades a desarrollar para lograr todo esto.

Las actividades estaban encaminadas a identificar por parejas la estructura de un modelo de texto expositivo, con fotos, encontrando las semejanzas y diferencias con otros, trabajar en él la ortografía y la gramática para que se fueran apropiando de la silueta y características del mismo. A partir de esta identificación básica, los niños y niñas escribirían otro texto expositivo para lo que tendrían que buscar información en su casa y hacer un mapa conceptual individual, que luego pondrían en común en los grupos, y que de los aportes de éstos, se elaboraría un mapa conceptual general a partir del cual se escribiría el primer borrador del texto. Este borrador se intercambiaría con

los otros compañeros y compañeras para su corrección y finalmente se editaría con fotos y se expondría a los demás.

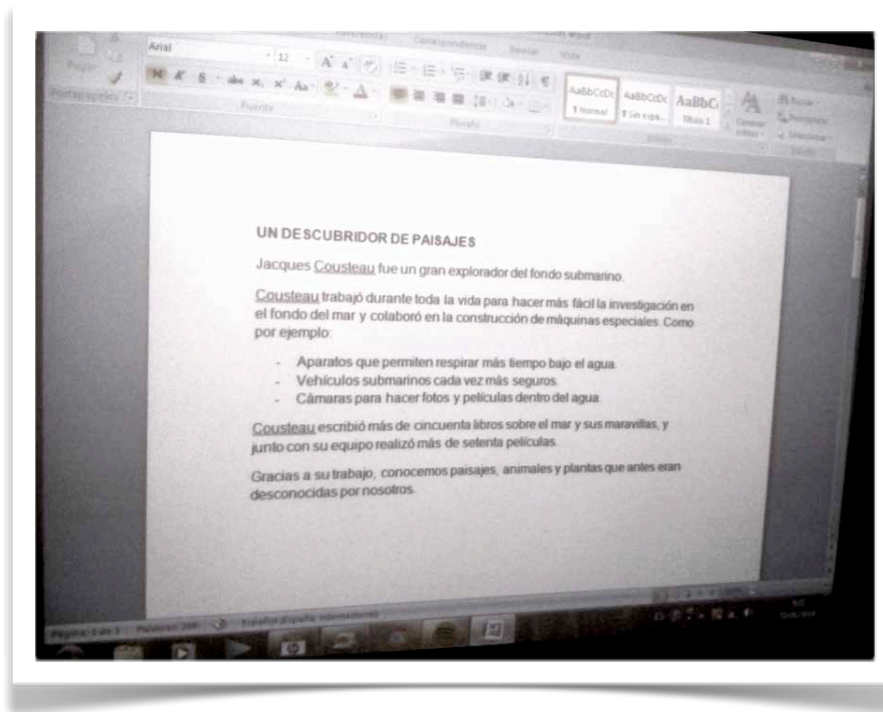
¿Qué queremos conseguir?	¿Cómo tiene que ser lo que queremos conseguir?	¿En qué se ve de forma tangible que esto se cumple?	¿Qué muestras presento para evidenciar que esto se cumple?	¿Qué haremos para conseguirlo?
OBJETIVOS DE MEJORA (máximo 3)	CRITERIOS (máximo 5)	INDICADORES (máximo 5)	EVIDENCIAS DE PROGRESO	ACTIVIDADES CONCRETAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer y comprender textos informativos reales y con sentido, para algo y para alguien.</li> <li>Elaborar de forma escrita y coherente el texto, colectiva e individualmente, para algo y para alguien.</li> <li>Comunicar de forma oral y adecuadamente el contenido del texto elaborado.</li> <li>Autocorrige el texto a partir de las normas ortográficas dadas.</li> <li>Enriquecer su vocabulario.</li> <li>Promover más la autonomía. Trabajo en parejas, pequeños grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sabe identificar los elementos de un texto informativo.</li> <li>Demuestra interés, busca información e investiga de manera autónoma.</li> <li>Produce un texto con una extensión adecuada al nivel.</li> <li>Utiliza un vocabulario rico y variado.</li> <li>Sabe hacer una presentación oral clara y coherente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las ideas principales y secundarias de un texto.</li> <li>Busca información individualmente y en grupo.</li> <li>Escribe un texto informativo respetando la estructura, con el vocabulario adecuado, adjetivos, conectores, construcción de oraciones y normas ortográficas.</li> <li>Corrige los borradores con los criterios acordados.</li> <li>Expone oralmente y de forma estructurada, clara y fluida el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicación por escrito las ideas principales y secundarias de un texto informativo</li> <li>Trae información de su casa y también busca en grupo con sus compañeros/as (observación)</li> <li>Borradores de los textos escritos, con las observaciones incorporadas.</li> <li>Edición final del texto con fotos.</li> <li>Mural y conferencia sobre el tema (Observación: fluidez, estructura, vocabulario Grabación exposiciones orales)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Darles antes por parejas o en grupos para leer y observar la estructura de un texto expositivo y compararlo con otros escribiendo semejanzas y diferencias.</li> <li>Presentar un modelo de texto expositivo con fotografías que complementen la información.</li> <li>Trabajar en ese texto: los párrafos, los puntos, las comas, las mayúsculas, los tiempos verbales, los conectores, vocabulario, dos puntos, ortografía, adjetivos, nombres, etc.</li> <li>Proporcionarles un texto expositivo ya hecho para completar los huecos.</li> </ul>
OBJETIVOS DE MEJORA (máximo 3)	CRITERIOS (máximo 5)	INDICADORES (máximo 5)	EVIDENCIAS DE PROGRESO	ACTIVIDADES CONCRETAS
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar la pizarra digital e ir incluyendo imágenes sobre los puntos abordados en el esquema.</li> <li>Buscar información en su casa y hacer un mapa conceptual individual</li> <li>Buscar información en el aula por grupos en los libros y en internet y elaborar un mapa conceptual por grupos.</li> <li>La maestra elabora el mapa conceptual en la pizarra con todos los aportes de los grupos.</li> <li>Escribir, a partir del mapa conceptual el primer borrador.</li> <li>Intercambiar los borradores con los compañeros y compañeras antes de pasarlo a limpio para que se pudiesen corregir entre ellos aquellos aspectos que se hayan trabajado.</li> <li>Editar el texto definitivo con fotos.</li> <li>Hacer un powerpoint o un mural.</li> <li>Exponerlo a los demás.</li> </ul>

Cuadro 26: rediseño unidad didáctica (texto expositivo)

### 7.2.5. Desarrollando el nuevo proyecto.

Este nuevo proyecto se desarrolló en el aula de 2º de primaria con otra maestra A.F. que se ofreció voluntaria y se volvió a grabar en video para después poder visualizarlo y sacar las propuestas de mejora pero Elena, que también era tutora de 2º de primaria, también lo llevó a cabo en su aula. Como yo estaba haciendo un seguimiento de cómo ella iba reconstruyendo su conocimiento práctico pues realicé varias observaciones en el aula de Elena para ver cómo se desarrollaba este nuevo rediseño. (6 sesiones de observación, 1 grabación)

A partir de la propuesta de mejora de promover el trabajo en parejas, la maestra les presentó a los alumnos y alumnas un texto expositivo y una poesía con el mismo tema para que encontraran semejanzas y diferencias.



**Ilustración 44:** Modelo de texto expositivo en la pizarra digital

“Llego a la clase y están sentados de dos en dos. Elena proyecta en la pizarra digital un texto expositivo, les dice que va a repartir dos textos para que los lean en pareja y saquen las diferencias entre un tipo y otro. El expositivo es: Descubridor de paisajes y el otro es una poesía: Canción del pescador. Van leyendo en parejas, cada uno un tipo diferente y luego los intercambian”. (Observación del aula de Elena 9/6/2014)



**Ilustración 45:** Trabajando en pareja el texto expositivo

Y aunque todavía seguía promoviendo las lecturas colectivas, el trabajo en parejas tomó más protagonismo en sus clases.

“Después se hace una lectura colectiva donde cada uno lee una oración...Van hablando en parejas sobre las diferencias y semejanzas, algunas parejas están muy animadas y otras apenas hablan. Pero es interesante como ponen en común lo que han estado discutiendo.” (Observación clase Elena 9/6/2014)

Fue curioso ver cómo incorporaba el trabajo de la ortografía en el análisis del texto expositivo que estaban leyendo.

“La maestra les pide que subrayen en el texto el nombre que aparece y les pregunta que ¿por qué va en mayúsculas? Z. dice que es un nombre propio, siguen leyendo y la maestra pregunta que dónde hay otro punto. N. responde que detrás de ese punto la palabra “Como” se escribe mayúsculas. S. llega a los dos puntos y pregunta qué ocurre con los dos puntos. Elena recuerda que detrás de los dos puntos hay una enumeración y se ponen guiones (en este caso) que empiezan con mayúsculas.” (Observación clase Elena 10/6/2014)

Se les ofreció la posibilidad de escribir un texto expositivo de manera autónoma a partir de sus intereses sistematizando la información.

“El día anterior, decidieron que iban a escribir un texto expositivo, hicieron varias propuestas: los tiburones, el mar, el Titanic... votaron una de ellas y por mayoría salió que iban a escribir sobre el hundimiento del Titanic.” (Observación clase Elena 11/6/2014)

“Se llevaron a su casa la tarea de buscar información sobre el Titanic con la guía de algunas preguntas que les había dado la maestra: ¿Qué tipo de barco era? ¿Qué le sucedió? ¿Por qué? ¿Dónde se hundió? ¿Cuándo zarpó? ¿Cuántas personas había? ¿cuántos supervivientes? Con toda la información que trajeron de sus casas la pusieron en común por parejas e hicieron un mapa conceptual.” (Observación clase Elena 11/6/2014)

El trabajo en parejas fue tomando cuerpo.

“La maestra les explicó que se trataba de complementar la información que cada miembro de la pareja había traído y construir un mapa conceptual entre los dos. Fue muy sugerente el proceso porque algunas estaban muy enfrascados y motivados. Después las parejas fueron leyendo los mapas que habían hecho.” (Observación clase Elena 11/6/2014)

La motivación y concentración estaba muy presentes en el aula lo cual evidenciaba el interés que esta tarea había despertado en el alumnado, quizás precisamente porque

ellos eligieron el tema.



**Ilustración 46:** elaborando colectivamente el mapa conceptual del texto expositivo

“Pusieron en común los mapas conceptuales que habían hecho el día anterior. Todas y todos participaban animadamente porque habían buscado mucha información y porque se sentían importantes compartiéndola.” (Observación clase Elena 12/6/2014)

En esta puesta en común de la información que habían encontrado surgieron reflexiones críticas muy interesantes sobre lo que sucedió en la tragedia del Titanic.

“S. hace una reflexión muy curiosa sobre por qué se ahogó tanta gente en el Titanic, parece que alguno de sus compañeros había encontrado que murió mucha gente ahogada porque los ricos no querían mezclarse con los pobres y S. dijo `pues yo en

vez de morir, me hubiera juntado con los pobres'. (Observación clase Elena 11/6/2014)

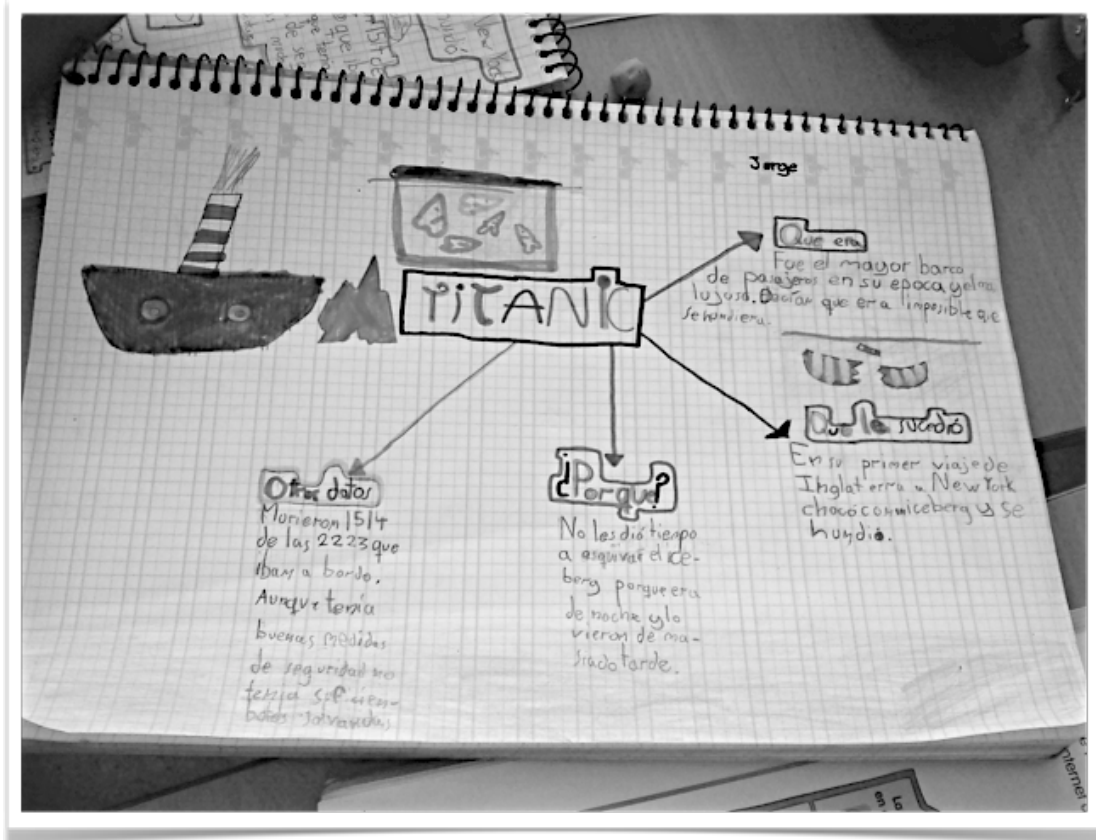
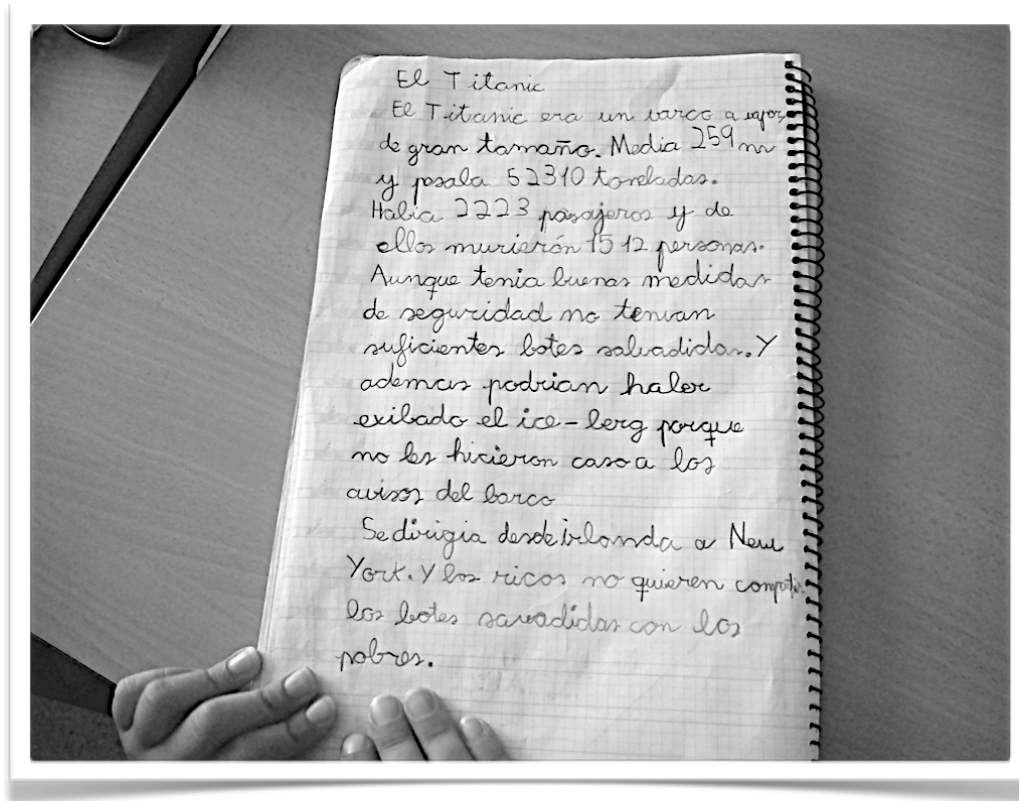


Ilustración 47: Mapa conceptual del Titanic elaborado por pareja

A partir del mapa conceptual que habían construido en conjunto, empezaron a escribir por parejas un texto expositivo sobre el Titanic y después salieron a la pizarra a leerlo.

A partir del mapa conceptual anterior escribió cada uno su texto expositivo.



**Ilustración 48:** Texto expositivo escrito por una alumna

El trabajo en parejas es muy potente porque aprenden unos de otros, se apropian del procedimiento necesario para escribir de manera autónoma un texto y también aprenden a resolver conflictos.

“En un momento determinado surge un conflicto porque una pareja no ha trabajado en equipo y cada uno ha ido por su cuenta. Los demás le preguntan por que no han trabajado en equipo, parece que no estaban de acuerdo en un dato y se abre un turno de palabra donde Z. modera... analizan el conflicto y proponen soluciones. A. dice que si no estaban de acuerdo podrían haber preguntado o buscar la información de nuevo. M. dice que eso no es solución. Z. manifiesta que tienen que aprender a

trabajar en equipo porque él y su compañero lo han hecho así y estaban muy contentos”(Observación clase Elena 16/6/2014)

### *7.2.6 Evaluando la nueva propuesta (Septiembre 2014)*

Después de visionar el nuevo video que como hemos dicho, se grabó en la clase de 2º de la otra maestra, se hizo otra sesión de evaluación sobre el funcionamiento de esta nueva propuesta, utilizando como instrumento de recogida de información una ficha de diario de campo y diario del investigador, donde se trataba de analizar los objetivos que se habían marcado, reflexionar sobre su nivel de logro y recoger propuestas de mejora

Las propuestas de mejora relacionadas con los diferentes objetivos que se propusieron fueron las siguientes:

**Con respecto al objetivo:** Leer y comprender textos informativos reales y con sentido, para algo y para alguien.

Ante la observación que se planteó sobre de dónde había surgido el texto informativo que presentaron como modelo, vimos que lo había propuesto la maestra de una manera un tanto artificial, al hilo de este nuevo rediseño que teníamos que hacer, donde emerge de nuevo en su conocimiento práctico, la inercia de la enseñanza transmisiva.

“Bueno porque estábamos en el ultimo trimestre.” (A.F., evaluación del video de rediseño de la unidad didáctica, 4/9/2014)

Lo mismo sucedió en la clase de Elena.

“Es que a lo largo del curso habíamos trabajado los paisajes y tipos de paisajes y éste fue el contexto, a partir de ahí se eligió el texto.” (Elena, evaluación del video de rediseño de la unidad didáctica, 4/9/2014)

Entonces, surgió la propuesta de mejora de no perder nunca el sentido y la funcionalidad de la lectura y la escritura: leer y escribir textos reales y con sentido, en contextos reales de comunicación, ya que se dieron cuenta de que, a veces, nos embarga la inercia de seguir la lógica del libro de texto cuando se preguntaron por el sentido del texto que habían elegido.

“Quizás es que tenemos que trabajar los textos a partir de algo que surja en clase, que sea más cercano.” (L.D., evaluación del video de rediseño de la unidad didáctica, 4/9/2014)

“Como propuesta de mejora habría que poner que, antes de elegir un texto, habría que partir del interés de los niños y niñas.” (Elena, evaluación del video de rediseño de la unidad didáctica, 4/9/2014)

Para poder apropiarse de la estructura de un texto es necesario poner mayor énfasis en las actividades de comparación con otro tipo distinto, ya que pudieron comprobar que cuando presentaron al alumnado el texto informativo y la poesía, rápidamente encontraron las diferencias.

“La profesora les va haciendo preguntas individualmente. Dichas preguntas están encaminadas a la reflexión de los alumnos para llegar a diferenciar los textos informativos de los poéticos”. (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

“Cuando elegimos los textos, si elegimos que hubiera diferencias marcadas” (A. F. sesión de evaluación 4/9/14)

“Al tener los dos formatos y poder comparar visualmente los dos textos encuentran rápidamente las diferencias espacialmente” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

Trabajar más las estrategias de lectura para formular hipótesis y hacer anticipaciones, antes, durante y después.

“Yo trabajo las estrategias de lectura en mi clase. Hago preguntas de lo que dice el texto antes, durante y después de la lectura para ayudarles a entender lo que dice pero hay que poner más empeño en esto.” (A. F. sesión de evaluación 4/9/14)

Partir de la motivación e interés de los niños y niñas a la hora de elegir un texto pero ver también la potencialidad educativa y la relevancia social del tema a elegir.

“Es que los textos deberían partir de un centro de interés que estamos viendo en ese momento o de una charla sobre un tema especializado.” (A.F., sesión de evaluación 4/9/14)

“A lo mejor provocar una lluvia de ideas y a partir de ahí elegir el texto.” (L.D., sesión de evaluación 4/9/14)

“Sería un error llevarlos a lo que tu quieras como maestra, hay que encontrar una posición intermedia, recoger sus intereses, lo que les motiva. Partir de su punto de interés e intentar acercarlo a lo que tu quieres enseñar.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

Hacer que los textos sean significativos conectándolos con la vida de los niños y niñas.

“Quizás es que tenemos que trabajar los textos a partir de algo que surja en clase, que sea más cercano.” (L.D., sesión de evaluación 4/9/14)

“Si yo quiero trabajar los tipos de texto pues puede ser a partir de un texto que les motiva, en este caso los buzos porque les interesa, les resulta motivante, y de esta manera han aprendido sobre el traje de buzo y el texto informativo.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

Promover en cualquier tema el espíritu crítico a través de la reflexión.

“También tendríamos que desarrollar el espíritu crítico del niño.” (A.T., sesión evaluación 4/9/14)

### **Respecto a los objetivos:**

- *Elaborar de forma escrita y coherente el texto, colectiva e individualmente, para algo y para alguien.*

- *Autocorregir el texto a partir de las normas ortográficas dadas.*

- *Enriquecer su vocabulario.*

Antes de cada sesión, recordar el trabajo que hicieron el día anterior porque son estrategias metacognitiva de lo que hacemos para leer y escribir.

“Cuando trabajaste las semejanzas y diferencias, tú al día siguiente, les recordaste oralmente, yo creo que el recordar es muy importante, me ha gustado porque creo que la memoria hay que trabajarla.” (L.D., sesión de evaluación 4/9/14)

Trabajar la gramática y la ortografía en los textos para que su aprendizaje sirva para escribir correctamente.

“Me di cuenta que estábamos machacando tanto el tema de los puntos que Martín se dio cuenta que la entonación que le había dado no era la adecuada. Muchas veces les corrijo yo, pero en el caso que os digo, no hizo falta.” (A.F., sesión de evaluación 4/9/14)

“Me ha parecido muy interesante trabajar la gramática y la ortografía dentro del texto con sentido. En un libro de texto aparece el sustantivo y te ponen una frase en negrita con el nombre propio y los nombres comunes y aquí en cambio dentro de un texto se están trabajando la ortografía y la gramática, no se descontextualiza y sirve para escribir porque es práctico.” (Elena, sesión de

evaluación 4/9/14)

Escribir es un proceso complejo que necesita ayuda, estas ayudas son claves para poder hacerlo de manera autónoma.

“Yo tengo que dar el punto, la coma y el tipo de texto será así, partiendo de esos textos y no de los que diga el libro o yo les imponga.” (L.D. sesión evaluación 4/9/14)

“Cuando tienen que elaborar un texto por parejas, concretar unas preguntas por parte de la maestra ayuda mucho a reconducir el tema.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

“Es muy interesante la producción final conseguida por los alumnos y alumnas y han aprendido ortografía y gramática al mismo tiempo que realizaban un texto.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

### **Respecto a los objetivos:**

- *Comunicar de forma oral y adecuadamente el contenido del texto elaborado.*
- *Promover más la autonomía. Trabajo en parejas, pequeños grupos.*

Montar estrategias distintas para promover el trabajo por parejas: cambiar parejas, mediar en los conflictos, etc.

“Hay dificultades al inicio, juega mucho cómo se forman las parejas, si las eligen o no. El año pasado tuve problemas con esto. Cuando tienes que reestructurar las parejas para que haya una ayuda mutua es difícil. Una vez que estén entrenados habría que llevarlos al trabajo de grupo.” (L. D., sesión de evaluación 4/9/14)

“En la pizarra se escribe un mapa conceptual que los alumnos y alumnas deben copiar por parejas. Es interesante el que lo tengan que copiar por parejas pues crea situaciones conflictivas .”(Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

“En la pareja está el que está menos motivado y se aprovecha del que trabaja más, siempre hay uno que va tirando de otro, pero para eso estamos nosotros para buscarle otra pareja donde se pueda equilibrar esta situación.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

Aprender a gestionar las asambleas, turnos de palabra, escuchar y respetar a los demás, trabajar los conflictos que surgen.

“Cuando hay un trabajo es fundamental el respeto del uno al otro, no imponerse, yo les digo que son los dos iguales y tienen que hacer el mismo trabajo. Si ellos se ponían de acuerdo no había problema aunque yo viera que uno hiciera más que el otro.” (A.T. sesión de evaluación 4/9/14)

“Tener estrategias mínimas o básicas; si ves que no trabaja pues cambiarlo de pareja, o repartir trabajo, tener unas estrategias mínimas.” (L.D. sesión de evaluación 4/9/14)

“Siguen surgiendo conflictos cuando se tiene que realizar un trabajo colaborativo, hay deficiencias porque no se ha puesto en práctica, cuando esto sea la forma habitual de trabajar supongo que los conflictos se irán reduciendo igual que si después lo ampliáramos a grupos de 4 o 6. Al principio habría bullicio, la inconformidad de unos y otros, pero conforme se vayan adaptando el paso siguiente podría ser en grupos de seis o mas grandes porque las aportaciones serían más ricas y aprenderían a respetar el turno de palabra.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

Finalmente, se propuso como la gran propuesta de mejora...

Repensar el currículum de 3º de Primaria a partir de proyectos de aula interdisciplinares y en este contexto, trabajar la lengua.

Fue Elena la que, al finalizar la sesión de evaluación del rediseño de la propuesta didáctica, le planteó a sus compañeras cambiar la metodología.

“Yo voy a plantear este año hacer así todas las asignaturas. Como voy a dar conocimiento del medio pues, partir de estas temáticas y buscar textos relacionados con ellas.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

Algunas compañeras acogen esta iniciativa con entusiasmo y un poco de miedo.

“Yo el año pasado en tercero, les ponía cada día un problema de matemáticas dedicado a cada niño de la clase, estaban muy motivados, les encantaba, yo creo que conseguí que las matemáticas fuesen el centro, por ejemplo, si quería trabajar el doble o el triple pues ponía un ejemplo con Y. de su vida real. Todos tenían mucha ilusión por ser el protagonista y porque llegase la hora de los problemas.” (A.S., sesión de evaluación 4/9/14)

“Yo en mi ciclo estoy sola porque a lo mejor Z. no quiere, si yo hago el proyectos sola ¿cómo lo hago?” (A.S., sesión de evaluación 4/9/14)

“Es que el libro es más fácil, después yo invento actividades pero el libro es más fácil.” (A.F., sesión de evaluación 4/9/14)

“Yo estoy de acuerdo aunque tengamos dificultades y si lo trabajamos en grupo para todas, va a ser mucho mas fácil.” (L.D., sesión de evaluación 4/9/14)

“Lo podemos hablar entre las cinco.” (L.D., sesión de evaluación 4/9/14)

Con esta sesión se cerró la Lesson Study del grupo y se emplazaron las cinco maestras a trabajar por proyectos el curso siguiente, incorporando todas las medidas de mejora que habían introducido en el texto expositivo. Esta Lesson Study grupal ha tenido muchas fortalezas para las maestras participantes, entre las que podemos destacar el intercambio de ideas y prácticas, la experimentación de otra metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero sobre todo una de las grandes fortalezas de la Lesson Study ha sido el trabajo cooperativo y la consolidación de un grupo de docentes como apoyo afectivo y profesional para ensayar nuevas prácticas. Creo que esta ha sido

una razón de peso para que se apunten con su compañera Elena a seguir trabajando por proyectos el próximo curso.

### *7.2.7 Trabajando por proyectos durante el curso 2014/2015*

A partir de la propuesta de mejora que hicieron las docentes participantes de esta Lesson Study de trabajar el curso siguiente 2014/2015 sin libros de texto y por proyectos de trabajo, solicitaron un Grupo de Trabajo al CEP y presentaron un proyecto para poner en marcha esta experiencia. A lo largo del presente curso han realizado diferentes Proyectos de trabajo<sup>46</sup>. Han iniciado los proyectos con un esquema conceptual que siempre ha partido de las aportaciones realizadas por los propios alumnos y alumnas. En este primer esquema quedaba reflejado lo que conocían y lo que les gustaría conocer.

En función de la información recopilada iban encauzando los proyectos que llevaban implícitos un continuo trabajo colaborativo del alumnado, búsqueda de información, de análisis, de resumen, elaboración de textos, trabajo de la expresión oral, de puestas en común, etc. hasta llegar a la realización de la tarea final, que era una tarea multicompetencial, encaminada a demostrar a través de rúbricas, los niveles de logro en la adquisición de las Competencias Básicas. Los resultados de esta manera de trabajar han sido muy positivos mostrándose en las evidencias diarias, la continua inquietud y motivación del alumnado por participar en las tareas planteadas y en asumir el rol correspondiente dentro del trabajo en grupo. También se ha podido apreciar la evolución en los trabajos, encontrando grandes diferencias en cuanto a contenidos, limpieza, elaboración, fundamentación,...etc. desde los realizados en los primeros proyectos al realizado en el último.

---

<sup>46</sup> Se adjuntan dos de los proyectos de trabajo: conozco mi cuerpo y los animales y la evaluación por rúbricas en Anexo III, carpeta 10

“En un principio (hace tres años) trabajábamos con libros de texto, en este presente curso escolar ya decidí y me secundaron mis otras tres compañeras, trabajar sin libros de texto, basándome en la producción de textos y el trabajo por proyectos. Esto ha proporcionado grandes beneficios a mis alumnos que aprenden de una forma más global y sin fragmentar el conocimiento en áreas distintas unas de otras... Actualmente mi Grupo de Trabajo lo forman cuatro maestras que trabajamos en el mismo nivel. Las cuatro trabajamos ya de esta forma sin basarnos en los libros de texto. La verdad que hemos creado un buen grupo de trabajo donde nos repartimos las tareas y aprovechamos todos los momentos disponibles para consensuar y ponernos de acuerdo en cómo podemos trabajar, según qué cuestión. El conocimiento, yo creo, se construye desde las problemáticas concretas y la búsqueda de información para intentar solucionarlas dónde procuramos tener un contraste interno y externo. En este caso llevamos dos años de trabajo con Lesson Study, y tres con el curso actual de trabajo por proyecto.” (Elena, entrevista final 6/7/2015)

### **7.3 Fase posterior: la reconstrucción del conocimiento práctico de Elena**

A partir de la información extraída de la observación del aula de Elena en las fases de la propuesta mejorada de la Lesson Study, la entrevista que mantengo posteriormente con ella, los resultados de su trabajo por proyectos en el aula durante el curso 2014/2015 y la entrevista final realizada por un alumno del Máster de políticas y prácticas de innovación en julio de 2015, puedo evidenciar cómo ha ido reconstruyendo e informando su conocimiento práctico en los siguientes aspectos:

Evidencio un acercamiento entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso ya que se da cuenta que ser guía de los alumnos y alumnas, que sean protagonistas y desarrollen competencias entra en contradicción con la utilización de los libros de texto como único recurso porque suponen una gran limitación para desarrollar competencias y decide trabajar por proyectos. Sus argumentos, que tienen que ver con la teorización sobre la práctica que ha vivido a lo largo de este proceso, están relacionados con esta toma de conciencia.

“Me niego a que hagan el libro y repitan trescientas veces lo mismo. Me niego a que vayan a casa con las tareas del 1 al 10 de la pagina 140, eso no sirve para nada, lo único que hace es aburrirlos. Yo no voy a hacer eso. Voy a partir de los contenidos de conocimiento del medio y a partir de ahí voy a trabajar todos los contenidos. Pero de otra forma, si en el libro viene el punto y aparte y los nombres propios, lo voy a hacer a partir de textos. Voy a trabajar todo lo que se me pide curricularmente pero no voy a hacer las actividades del libro de texto repetitivas porque al final acaban aburridos. Por ejemplo, si tengo que trabajar las divisiones pues vamos a trabajar adaptándonos a la realidad, traer una lista de la compra, hacer una compra a partir de problemas reales y no repitiendo, por ejemplo siete divisiones en una clase ocho en otra y todo mecánico, mecánico...”(Elena, sesión de evaluación, 4/9/2014)

Teniendo en cuenta sus teorías proclamadas iniciales, este hecho supone un gran avance porque aunque tenían un cierto matiz crítico de los libros de texto, de hecho en la realidad estaba atrapada en los mismos, e incluso en algún momento los defiende diciendo que están hechos por gente experta en el tema.

“Yo voy a plantear este año hacer así todas las asignaturas. Como voy a dar conocimiento del medio pues partir de estas temáticas y buscar textos relacionados con ellas.” (Elena, evaluación del video de rediseño de la propuesta didáctica, 4/9/2014)

Elena está muy convencida y fundamenta bien el discurso, parece que esta decisión ya la ha tomado conversando con su hermano que también va a incorporar los proyectos en su escuela. En las siguientes citas, se puede ver una reconstrucción de su conocimiento práctico a partir de lo que ha vivido en el aula y con sus compañeras en el proceso de Lesson Study.

“Voy a trabajar por proyectos. Mi hermano también va a trabajar por proyectos en 3º que es lo que deberíamos hacer. El libro de texto está ahí como complemento y entonces trabajar proyectos es trabajar todo lo que te corresponde por ley pero

haces que los niños lo vivan. Que no sea lo que diga el libro, ya hemos visto que los libros están incompletos, nos llevan donde quieren, repiten las cosas quinientas veces ¿por qué seguimos trabajando con los libros? No sería mejor que el dinero que se gasta la Junta en los libros nos lo dieran para comprar materiales u otras cosas para que podamos trabajar de otra manera. ¿Por qué seguimos trabajando el libro de texto de punta a rabo? No quiero decir que sean inútiles pero puedo seleccionar lo que de ellos me parezca interesante pero ahora que ya sabemos trabajar los textos para que voy a trabajar como viene en el libro si sabemos que este tipo de trabajo que hemos hecho es más productivo. Yo lo voy a hacer así.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

“...Después de haber reflexionado y visto que lo que aparece siempre son las mismas actividades repetitivas, ellos acaban aburridos y podemos observar como no existe esa motivación ya que se convierten en una rutina y en cambio esta forma de plantear las cosas les lleva a investigar, ellos son los protagonistas y esta forma de aprendizaje es siempre mucho mejor para ellos que un aprendizaje repetitivo y memorístico que muchas veces se promueve en los libros de texto.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

Parece que hay un deseo explícito de acción, donde se podría intuir un deseo de reconstrucción clara de su conocimiento práctico a raíz de la reflexión realizada y vivida. De hecho, estos planteamientos que, en un principio solo eran ideas, se hicieron realidad durante el curso 2014/2015, como se puede ver en el proyecto de investigación que realizaron sobre el cuerpo humano.

“Lo primero que hacemos es una lluvia de ideas, es decir qué sabemos y qué queremos saber. Luego planteamos una tarea final, ya sea la elaboración de un díptico o un archivo de animales, por ejemplo. Después, establecemos momentos para la investigación, el trabajo por grupos, que son de seis alumnos/as normalmente, donde el reparto de responsabilidades está muy marcado existiendo un encargado, un secretario, un vocal y un encargado/a de material. Luego se producen textos a diario, en base a lo que estén investigando y finalmente tiene lugar una exposición de los productos finales de todos los grupos. La evaluación se lleva a cabo mediante la rúbrica, es decir, para que un trabajo sea excelente, tiene que tener unas características concretas, estas características se les entrega a



Se da cuenta que esta forma de trabajar genera aprendizajes más significativos complejos y motivadores.

“Si me hubiese ceñido al nivel que me planteaba la editorial de segundo de Primaria a duras penas hubieran sido capaces de rellenar algunos huecos en blanco, añadiendo adjetivos o la palabra que le pedían o unas breves descripciones muy limitadas, en cambio yo he podido observar con este tipo de trabajo que mis alumnos daban mucho más y eran capaces de hacer textos más complejos y cómo interiorizaban el aprendizaje. Esta forma de trabajar les llevaba a aprender todo lo que habían buscado, a sistematizar la información, a saber estructurarla y hacerla significativa para ellos.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Por ejemplo, a lo largo del curso siempre se plantean temas sobre animales, pues plantear un proyecto sobre los animales, puedo trabajar diferentes tipos de texto, partir de centros de interés de mi alumnado y seguir todos los pasos que hemos seguido en la formación: lluvia de ideas, esquemas, que sean capaces de escribir sus propios textos sobre lo que han aprendido y dentro de esto trabajar los propios contenidos que corresponden del área de lengua por ejemplo, si tengo que trabajar los puntos y las comas, los trabajo a través de los textos que plantee, o aspectos de la gramática por ejemplo, presente y pasado pues lo analizo en el texto. No me desvinculo de lo que tengo que trabajar pero lo hago aplicado a unos textos que les van a llevar a ampliar sus conocimientos. no en trozos aislados como se plantea en los libros de texto pero ¿por qué me tengo que salir de la realidad? ¿Por qué no partir de algo que sea real para ellos? Y a partir de cada proyecto pues conseguir un producto final que será el que se valore y luego expongan y transmitan a sus compañeros.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

La maestra es consciente de este cambio que se ha generado en su forma de entender la lectura y la escritura y en su forma de trabajar.

“He visto que se pueden conseguir cosas diferentes, lo he ido viviendo de forma muy positiva, ya ves el cambio que ha supuesto para mi porque me planteo ahora orientar mi trabajo de forma diferente. El llevarlo a la práctica es lo que realmente te hace darte cuenta de que los niños pueden hacer mucho más de lo que a veces pensamos y podemos conseguir cosas diferentes.”(Entrevista Elena 4, 8/9/2014)

“Antes, en los libros eran textos aislados y sin sentido que producían poco aprendizaje porque no tenían nada que ver con lo que a ellos les interesa, en cambio ahora van unidos los textos a la investigación, la hacen suya y la incluyen dentro de sus conocimientos.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Pensaba que era un aprendizaje más segmentado y ahora me doy cuenta que es un aprendizaje mas amplio y mas globalizado.” (Entrevista Elñena, 4, 8/9/2014)

Se ha apropiado de una serie de pasos para trabajar cualquier tipo de texto y las actividades que les propone al alumnado son de análisis de modelos, comparación, investigación, sistematización de la información y elaboración de textos.

“Se le presentan dos tipos de textos diferentes para que vean las diferencias y las características de cada uno. De ahí ampliamos sus conocimientos. Cuando se le presenta un texto en el libro de texto no se hace hincapié en que vean las diferencias. Cuando encuentran las características propias del texto informativo, analizamos aspectos ortográficos y gramaticales. A partir de aquí surgen centros de interés y los llevamos a investigar, eligiéndolos por mayoría a partir de los temas que han surgido, buscan información en su casa en libros e Internet, la traen a la clase. Por parejas intercambian la información para completar las informaciones que traen y elaboran su esquema conceptual. Después se hace una puesta en común de toda la información y se elabora un mapa conceptual de toda la información obtenida. Una vez hecho el mapa se elabora el texto por parejas, le vamos ayudando, le recordamos las características. Después lo leen, corregimos los aspectos ortográficos y gramaticales y vuelven a escribirlo y lo presentan a los compañeros.”(Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Van hablando en parejas sobre las diferencias y semejanzas, algunas parejas están muy animadas y otras apenas hablan. Pero lo interesante es que ponen en común lo que han estado discutiendo. A. sale a la pizarra como secretario, a escribir lo que sus compañeros y compañeras iban diciendo. Está muy serio y atento porque se siente importante. Encuentran las siguientes diferencias y semejanzas. Elena va preguntando sobre lo que ellos van diciendo de las diferencias entre poema y texto informativo.

Diferencias:

- Uno es un poema y el otro un texto informativo (A.)
- Uno habla de información y otro de sentimientos (Z.)
- Uno tiene rima y otro no (I.)
- Uno habla de un hombre que investiga sobre el fondo del mar y otro de los animales que viven en el mar (R.)
- El poema tiene unas líneas más cortas que el texto informativo (E.)
- Uno habla de cosas reales y el otro habla de los sentimientos, de cosas fantásticas (J.)
- Uno tiene dibujos y otro no (A.)

Semejanzas

- El tema es el mismo, el agua (H.)” (Observación de aula 9/6/2014)

En este proceso de investigación-acción cooperativa donde ha tenido la oportunidad de verse a través del video, le ha hecho sentirse mucho más segura para introducir estos cambios en su metodología.

“Porque he visto los resultados y merece la pena hacer el cambio. He visto que es mucho mejor y prefiero que sea así. Por lo menos lo voy a intentar.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Ver el video de mi aula ha supuesto ver los errores que cometo, los aspectos que me gustaría cambiar, te das cuenta de cosas que no ves, como el comportamiento de los alumnos, lo que les llama más la atención... Al verte puedes observar y analizar los comportamientos del alumnado y mi propia forma de dirigirme a ellos.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

Ha cambiado la percepción de sí misma porque ahora se percibe como una maestra más formada porque ha vivido y experimentado el cambio de la mano de sus compañeras de ciclo.

“Una maestra más formada y que puede enseñar a los alumnos de una forma mas interesante y mas productiva.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

También ha cambiado su concepción de la evaluación.

“Se evalúa de forma diferente, cuando planteas una actividad hay un resultado final que los niños ven, ese es el texto que escriben, pues ya tienes un resultado final y los borradores, así puedes ver quien tiene más soltura o menos. Estableces criterios de evaluación, hay rúbricas.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Los exámenes que hacemos para mi son insignificantes en el sentido que si un niño saca un siete un día, por ejemplo si Z. saca un 7 en un examen yo le voy a poner un sobresaliente. Un niño puede fallar en una cuenta pero sabe el mecanismo de las cuentas, si el resultado final no es correcto le puede pasar a cualquiera, cuando al final la cuenta la vas a hacer con una calculadora. Estamos equivocados y es difícil hacerlo ver a otros docentes, pero estamos equivocados con el sistema que llevamos. Ese cambio hay que hacerlo ¿cómo? Poco a poco.” (Elena, sesión de evaluación 4/9/14)

Este planteamiento de evaluar por rúbricas se concreta durante el curso 2014/2015. Es interesante el diseño de rúbricas que Elena y sus compañeras han hecho para evaluar un mural como producto final en uno de los proyectos que han llevado al aula. Aquí se puede apreciar también una evolución en su enfoque de la evaluación ya que introducen también la coevaluación en grupo como elemento importante.

Y la utilización de nuevos recursos porque ha podido experimentar que el libro de texto es un recurso más pero no el único.

“Los libros van a estar ahí como una fuente de información pero ampliar los recursos a Internet, biblioteca de centro y biblioteca de fuera, la pizarra digital y sobre todo Internet porque a los niños les atrae las nuevas tecnologías y hay que enfocar el aprendizaje hacia el manejo de las nuevas tecnologías.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

	4	3	2	1
Presentación	Está limpio. Tiene claridad en la escritura. No hay faltas de ortografía. Contiene el título del tema.	Está limpio. Hay claridad en la escritura. Tiene menos de 3 faltas de ortografía. Contiene el título del tema.	Tiene algunas manchas. Tiene más de 3 faltas de ortografía. No tiene el título del tema.	Esta sucio. Incompleto y con varias faltas de ortografía. No aparece el título del tema.
Investigación	El contenido de la información referente al tema está completo. Es ordenado y de fácil lectura para los compañeros.	La información está completa. El mural está ordenado pero se dificulta su lectura.	La información está incompleta. El mural está ordenado pero se dificulta su lectura.	La información no es la correcta. No tiene orden y no se entiende la explicación del tema.
Creatividad	Se usan colores y diferentes materiales. Todos los integrantes participaron. Resaltan las ideas principales. Hay balance entre los gráficos / visuales y el contenido.	Se usan colores. Todos los integrantes participaron. No se resaltan las ideas principales. Tiene más contenido escrito que apoyo visual.	Se usan dos colores o uno. No todos los integrantes participaron. No resaltaron las ideas principales. No tiene apoyo visual ni gráfico.	No usan colores ni materiales diversos. Solamente una persona realizó el mural. No se resaltan ideas principales. No posee ayudas visuales ni gráficos.

**Cuadro 27** : Rúbricas para evaluar el mural sobre el proyecto “Así es mi cuerpo” curso 2014/2015

Se da cuenta que en esta forma de trabajar, los tiempos y espacios son flexibles.

“Yo no he sido partidaria nunca de los tiempos rígidos. Ahora la forma de plantearlo también sería flexible, seguiría con mi trabajo que estamos haciendo. La división de 45 min. o 1 hora se amoldaría a las necesidades del momento, esto no quiere decir que no respete el horario de las asignaturas pero si un día utilizo más tiempo para el proyecto, pues al otro día lo compenso en otra asignatura cuando yo acabe el trabajo.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

Con esta forma de trabajar ha visto la potencialidad del aprendizaje en parejas y en grupo y se plantea ir dando pasos en este sentido.

“Ir cambiando las parejas a lo largo del curso para que se adapten a trabajar con distintos tipos de compañeros, e intentar compensar las dificultades que tengan algunos con compañeros que se muestren mas diestros y les puedan ayudar. Modificando las parejas para que no exista un estancamiento entre ellos.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Según se vaya viendo en la evolución, añadiremos el trabajo en grupo además habrá tareas que requieran trabajo en grupo, quizás empezamos en parejas porque era mas fácil para iniciarlos a ellos pero iremos añadiendo el trabajo en grupo que es más complejo, mayor respeto hacia un mayor numero de personas y mayor aprendizaje.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Z. dice que es un texto informativo que han elegido el Titanic porque lo han votado, que había muchos temas que ellos habían propuesto y que votaron el que tenía más votos. Lo hemos escrito a partir del mapa conceptual que había en la pizarra, esa información la buscamos nosotros y la hemos organizado con esquemas, que también lo tenemos en la libreta. Lo hemos hecho entre los dos, hemos hablado los dos, hemos dicho cosas y las hemos puesto. Después lo hemos copiado a limpio porque teníamos faltas. Nos ha gustado escribir así porque me gusta trabajar en equipo porque los compañeros me ayudan a mi y yo le puedo ayudar a mis compañeros.” (Z., 8 años, observación de aula 16/6/2014)

Empieza a hacer un giro interesante desde la enseñanza al aprendizaje, donde el alumnado investigue y sea protagonista.

“Supone un cambio, va a priorizar métodos de enseñanza basados en la investigación y la producción del alumnado apartando el método tradicional directivo para dejar al alumnado seguir su propio camino: la investigación y la producción propia.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

En este nuevo modelo se requiere mayor participación de las familias.

“La participación de la familia es muy importante en la búsqueda de información para que no se desvíen o acompañarlos en la biblioteca, en esto colaboran mucho.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

A lo largo de éste proceso formativo, donde han surgido conflictos cuando los niños y niñas trabajaban en parejas, la maestra ha ido aprendiendo otras maneras de tratar los conflictos en el aula.

“Utilizaremos la asamblea para resolver conflictos a través del diálogo e intentar que vaya surgiendo esa capacidad de aprendizaje colaborativo.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

Manifiesta una gran satisfacción del trabajo cooperativo con sus compañeras de ciclo y plantea el trabajo por proyectos coordinando con las otras compañeras bilingües aunque sea a partir de las limitaciones que implica el currículum bilingüe.

“Muy bien, he tenido mucha suerte en estos últimos años, he contado con unas compañeras con las que no he tenido ningún problema en ese aspecto, hemos intercambiado información, nos hemos aportado ideas y no hemos tenido ningún problema. Sería genial que trabajásemos de forma cooperativa, aportar ideas y beneficiar al alumnado para conseguir buenos resultados.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

“Ellas tienen un horario más establecido y no se puede modificar, no nos vamos a desvincular de las temáticas o centros de interés del currículum bilingüe que hay en el centro, los proyectos de trabajo van a partir de esos centros de interés. Por ejemplo, su primer tema es el cuerpo humano, entonces nuestro primer proyecto va a tratar sobre el cuerpo humano, para que sea un trabajo globalizado y que sea todos a una.” (Entrevista Elena, 4, 8/9/2014)

En resumen, podríamos decir, que esta maestra ha hecho una reconstrucción importante de sus teorías proclamadas y conocimiento práctico y se siente más segura para experimentar nuevas maneras de actuar para mejorar su práctica. También es interesante resaltar, desde el modelo ecológico de Doyle (1977), que cuando se introduce un elemento nuevo en el currículum, termina reestructurando todos los demás elementos por su carácter sistémico.

Sin embargo, estos cambios metodológicos siguen conviviendo todavía con elementos inconscientes (teorías en uso) de lo que significa ser maestra y que he podido observar en el aula. Por ejemplo, los niños y niñas han incorporado muy bien los procedimientos de trabajo con los textos. Son capaces de trabajar en parejas y encontrar las semejanzas y diferencias entre dos tipos de texto pero a la maestra le cuesta todavía renunciar a la clase colectiva.

“Vuelven a hacer la lectura colectiva del texto informativo que estaban trabajando. (Creo que hubiera sido más interesante que lo hicieran por parejas y poner en común los resultados)” (Observación de aula 10/6/2014)

La maestra sigue reproduciendo un esquema transmisivo de enseñanza y aunque quiere contextualizar, por ejemplo, las normas de ortografía en el texto que han leído, está más preocupada por transmitir el concepto de norma ortográfica.

“Empieza la clase, Elena dice que vamos a seguir trabajando el texto informativo de ayer. María reparte los textos por parejas...La maestra dice que vamos a

analizar algunas normas de gramática y ortografía. Pregunta qué norma han aprendido sobre las mayúsculas.” (Observación de aula 10/6/2014)

Perdura todavía esa concepción del aprendizaje de aprender normas ortográficas y aplicarlas, concretamente las comas, les pidió que escribieran en su libreta las cosas que se llevarían a un campamento de verano, aquí se perdió un poco el sentido de funcionalidad y contextualización de los textos porque lo que se pretendió fue aplicar una norma ortográfica.

“Después les propone que abran su libreta y hagan en parejas una enumeración de las cosas que se llevarían a un campamento de verano. Les pone un ejemplo y les pide que lo hagan en parejas pero cada uno lo hace individualmente, la maestra les insiste en que es en pareja. La propuesta tiene poco sentido, es más un ejercicio para que apliquen el uso de las comas en la enumeración, poco a poco se van poniendo de acuerdo y hacen en pareja esta actividad. Cuando terminan de escribir invita a varias parejas a salir a leer lo que han escrito, es muy cansado y tedioso y algunos ya no atienden.” (Observación clase Elena 10/6/2014)

## **7.4 La fase final de la Lesson Study**

### *7.4.1 Difusión de los resultados en un contexto ampliado*

Los resultados de esta Lesson Study que se ha llevado a cabo a lo largo de dos años se ha presentado como comunicación en el Congreso Internacional de Braga sobre formación docente celebrado los días 25, 26 y 27 de agosto de 2014. Se ha presentado en el Centro de profesores de la Axarquía el día 11 de octubre del 2014 y al claustro del CEIP Arco Iris el día 14 de octubre con el propósito de devolver la información a todos los involucrados y recoger todas las observaciones y aportes que pudieran enriquecer esta investigación. En este claustro, las maestras participaron activamente defendiendo esta manera de trabajar y en la medida que íbamos presentando las fotos del estudio de casos de Elena, tanto ella como las demás compañeras iban interviniendo para aclarar,

contar anécdotas, responder a las preguntas que hacían sus compañeras y compañeros o mostrar la calidad de los aprendizajes de su alumnado con este enfoque de trabajar la lectura y la escritura.

Además, hemos escrito un artículo, junto con las maestras protagonistas, con el propósito de diseminar esta experiencia como modelo exitoso de formación permanente del profesorado, que ha sido publicado en la revista digital Andalucía Educativa con fecha 8 de septiembre de 2015.

#### *7.4.2 Elaboración de informes y negociación final*

El informe final se ha entregado a la maestra objeto de este Estudio de Casos para su lectura y revisión, comentando lo siguiente: “Me ha parecido un trabajo genial, no he encontrado ninguna corrección necesaria. Tu narración ha sido muy potente. Me ha encantado la lectura del mismo, porque he podido recordar todo el proceso seguido hasta llegar aquí.” (Correo electrónico Elena, 11/10/2015)

## RECAPITULANDO

---

Los primeros hallazgos obtenidos en la reconstrucción del conocimiento práctico de Elena han sido los siguientes:

- Antes de comenzar la Lesson Study y en sus primeras fases había una disonancia entre las teorías proclamadas de la maestra (lo que pensaba sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura) y su conocimiento práctico que tenía que ver con los esquemas inconscientes de haber vivido la enseñanza como transmisión y

el aprendizaje como reproducción, esquema que se hace realidad repetidamente en su práctica cotidiana y se ha podido ver más en la fase pre-diseño y en la intermedia y menos en la post. Lo que quiere decir que la brecha entre sus teorías proclamadas y en uso se ha ido reduciendo a medida que avanzaba el proceso de Lesson Study.

- Esta disonancia, como hemos visto, ha estado mediatizada por el libro de texto que parecía constituir el currículum real del aula. Esta atadura al libro de texto dejaba poco margen de autonomía al desarrollo de la profesionalidad de la docente. Sin embargo, en la medida que ha ido experimentando otra manera de trabajar la lectura y escritura más significativa y funcional, se han ido produciendo cambios en todos los elementos del diseño curricular y, por lo tanto, ganando más protagonismo su autonomía profesional.
- La maestra introduce cambios en la metodología de enseñanza de la lectura y escritura incorporando actividades más funcionales, motivadores, significativas y relevantes como hemos podido ver en las observaciones realizadas durante el desarrollo de la Lesson Study. Por ejemplo, proponer actividades con sentido como la investigación sobre el agua, leer y escribir textos reales y con sentido como el decálogo sobre el consumo responsable, escribir un texto informativo sobre el hundimiento del Titanic o hacer un mural sobre el cuerpo humano.
- Se evidencian en esta maestra básicamente dos niveles de reconstrucción: uno que tiene que ver con la incorporación en su práctica al comienzo de la Lesson de algunos elementos claves sobre lo que son aprendizajes reales relevantes y con sentido (experimentación de la teoría), y otro que se empieza a producir en el análisis y revisión de la Lesson que está relacionado con sus creencias e ideas más profundas e inconscientes sobre lo que significa enseñar y aprender y sobre su rol

docente, iniciando el tránsito de prácticas muy transmisivas de enseñanza a promover la autonomía del alumnado en la construcción de los aprendizajes. En la fase final de la Lesson Study se podría decir, que esta maestra ha hecho una reconstrucción importante de su conocimiento práctico (teorización de la práctica) y se siente más segura para experimentar nuevas maneras de actuar para mejorar su práctica. Sin embargo, estos cambios metodológicos siguen conviviendo todavía con elementos inconscientes (teorías en uso) de lo que significa ser maestra y que he podido observar en el aula. A partir de estos hallazgos podemos inferir que este proceso de reconstrucción de su rol de maestra es un proceso lento porque aunque ella va introduciendo cambios cada vez más profundos en la metodología, conviven con la necesidad que manifiesta de las clases colectivas, el control del grupo clase, control del silencio, etc. Con lo cual parece que es mucho más fácil cambiar la metodología que cambiar las creencias.

- Sin embargo, aunque sólo se ha realizado un ciclo de Lesson Study, los indicios muestran que los cambios han sido muy importantes por lo tanto, podemos decir que aunque esta reconstrucción del conocimiento práctico es lenta porque poco a poco se van poniendo en cuestión diferentes aspectos en cada fase, es un cambio sólido y sostenible porque las docentes son las protagonistas del mismo y van experimentando de manera vivencial todos los procesos.
- Es interesante resaltar como cualquier cambio que se introduce en el currículum tiene un carácter sistémico (modelo ecológico de Doyle) y termina afectando y reestructurando todos los elementos del mismo como hemos podido constatar a lo largo de este proceso formativo de dos años, que empezó introduciendo otra manera de trabajar la lectura y la escritura y ha terminado con una propuesta de un grupo de las maestras implicadas de trabajar por proyectos de manera interdisciplinar.

- Las Lesson Study son una metodología de investigación-acción cooperativa muy potente para generar cambios en las prácticas docentes por varias razones: las maestras son las protagonistas de la investigación, investigan sobre algo que hacen habitualmente y quieren cambiar lo que implica una gran motivación intrínseca, investigan en equipo que les proporciona apoyo entre pares y seguridad emocional para el cambio. De esta manera los cambios metodológicos pueden ser relativamente rápidos.
- Por otra parte, poder ser observada ya sea directamente o a través de un video y poder observarse a sí misma, ofrece la oportunidad de darse cuenta de los comportamientos que emergen en el aula de manera automática e inconsciente y tener la posibilidad de tomar conciencia de los mismos y poder cambiarlos con lo cual se convierte también en una excelente herramienta para el crecimiento personal y profesional.
- Desde la perspectiva anterior, los procesos de formación permanente con esta metodología de Lesson Study tienen que ser largos en el tiempo para poder ir tomando conciencia de las creencias y tener posibilidades de cambiarlas, aunque es evidente que en este caso,- ha provocado un giro importante con ricos matices en su práctica cotidiana.



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

PARTE TERCERA:

CONCLUSIONES Y  
PROPUESTAS



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# CAPÍTULO VIII



## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## CONCLUSIONES

Como eje de las conclusiones y propuestas finales me gustaría partir del doble objetivo que tenía esta investigación:

En primer lugar, comprender cómo la participación de una maestra de primero de primaria en un proceso de investigación cooperativa y mejora de la enseñanza como la Lesson Study contribuye a la reconstrucción de algunas dimensiones de su conocimiento práctico relacionado con los procesos de lectura y escritura en dos aspectos básicos: la selección y relevancia de los contenidos y el diseño y desarrollo metodológico.

En segundo lugar, indagar en las posibilidades de las Lesson Study como un modelo nuevo de Formación permanente en España en torno a la investigación-acción cooperativa que parte de los problemas que surgen en la práctica docente para diseñar, enseñar, observar y analizar críticamente las mismas y el efecto que producen en el aprendizaje de su alumnado con el propósito de introducir medidas de mejora.

### **Las Lesson Study y la reconstrucción del conocimiento práctico**

Con respecto al primer objetivo podríamos decir que a lo largo de la Lesson Study y posteriormente a la misma, ha existido una transformación del conocimiento práctico de todas las maestras participantes y particularmente de la maestra de este estudio de casos en un sentido convergente. Esta docente ha ido evolucionando desde una enseñanza caracterizada por la transmisión al grupo completo de forma homogénea y con trabajo individualizado a través del libro de texto como único recurso, al diseño cooperativo de un curriculum basado en proyectos de trabajo, donde el alumnado era el protagonista, se trabajaba en parejas y en grupo y se promovía la investigación y la

lectura y escritura de textos reales y con sentido. Antes de empezar la Lesson Study y a la luz de las evidencias recogidas, existía una brecha importante entre las teorías proclamadas de la maestra (lo que pensaba sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura) y lo que hacía en el aula (su conocimiento práctico).

Este conocimiento práctico, por su propia naturaleza inconsciente, como vimos en capítulos anteriores, tenían profundas raíces en su experiencia escolar. Una trayectoria donde emergía la enseñanza como transmisión y el aprendizaje como reproducción mediatizada y reforzada por el libro de texto y que eran los ejes de la práctica vivida.

En relación con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura, podemos encontrar una fuerte presencia de una metodología basada en ejercicios mecánicos y repetitivos secuenciados desde lo más simple (letras, sílabas) a lo más complejo (palabras, frases y pequeños textos). Un esquema que hemos podido encontrar con intensidad en el estudio previo de su práctica docente, donde leer y escribir, siguiendo la filosofía y propuestas recogidas en el análisis de los libros de texto, eran un conjunto de actividades descontextualizadas, mecánicas, fragmentadas con poco sentido, utilidad y relación con la vida cotidiana. Además estaban basadas casi exclusivamente, en la lectura literal y escasamente en la lectura inferencial y crítica que contribuían poco a la formación de lectores y escritores competentes.

Este enfoque basado en una concepción del aprendizaje conductista que va de lo simple a lo complejo, de repetición y refuerzo, separa lo mecánico de lo comprensivo y ha sido profundamente cuestionado por todas las investigaciones desde diferentes paradigmas en los últimos treinta años, demostrando que leer y escribir son procesos complejos, interactivos, constructivos, estratégicos y críticos, mediatizados por la cultura.

Es decir, este enfoque, además de ser una constante pedagógica de los libros de texto, está muy arraigado en el conocimiento práctico de los docentes (en su Gestalt) porque ha formado parte de su proceso de socialización y tienden a reproducirlo en su práctica cotidiana. De ahí que para mejorar la práctica y en consecuencia el aprendizaje de la competencia lectora de nuestros alumnos y alumnas en primer lugar, hemos de generar procesos que hagan visible la fuerte impronta que nuestra propia experiencia ha dejado en el conocimiento práctico que ponemos en marcha en los procesos didácticos cotidianos de nuestras aulas.

La participación de esta maestra en un proceso de investigación-acción cooperativa como son las Lesson Study, implica, como hemos visto: identificar un foco de mejora de su práctica, diseñar una propuesta de intervención, llevarla al aula, observarla desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos y alumnas, revisarla, rediseñarla, volver al aula y difundir los resultados. En definitiva, generar un proceso de reconstrucción del conocimiento práctico de todas las maestras participantes, particularmente de la maestra objeto de este estudio de casos, con respecto a la selección y relevancia de los contenidos y a la metodología que ha sido visible en cada una de las fases de la Lesson:

En la *fase previa* de discusión del foco, cuando empezaron a teorizar sobre la práctica, en el contraste interno desarrollado al poner en común cómo enseñaban a leer y a escribir cada una de ellas y en el contraste externo, cuando empezaron a leer bibliografía y conocer otras experiencias sobre el enfoque constructivista de la lectura y escritura, la maestra ya empezó a introducir algunos cambios tímidos en los contenidos y en la metodología que tenían que ver por ejemplo, con seleccionar y trabajar en el aula textos reales como las etiquetas o mandar a los alumnos y alumnas a investigar en sus casas sobre los dinosaurios a pesar de que el libro de texto seguía siendo el eje en torno al cual giraba la vida del aula. Con respecto a sus teorías proclamadas, empezó a

incorporar en su discurso que leer y escribir eran procesos complejos y de construcción de significados, a partir de la interrogación y escritura de textos funcionales y con sentido, en contextos reales de comunicación y a partir de experiencias significativas para los niños y niñas.

En la *fase intermedia* de diseño de la propuesta, se produce una nueva teorización sobre la práctica cuando planifican en conjunto una propuesta didáctica sobre el agua, y van y vienen de su práctica cotidiana a los textos trabajados. Este viaje de ida y vuelta hace que lo que nace como propuesta didáctica finalmente, se convierta en un pequeño proyecto de investigación donde los niños y niñas tenían que indagar sobre diversos aspectos, elaborar mapas conceptuales, ponerlos en común y escribir diferentes tipos de texto a partir de los mapas desarrollados.

En esta misma fase, en el desarrollo de la unidad didáctica, la docente junto con el resto del grupo, inicia de forma paralela un proceso de experimentación de la teoría, donde cambia los contenidos del libro de texto por contenidos emergentes de los intereses y necesidades del alumnado que aportaban a un mapa común desde sus propias investigaciones. Se produce un cambio interesante en la selección y relevancia de los contenidos y en la metodología que ya no consistía en repetir y memorizar lo que planteaba el libro sino en investigar, elaborar mapas conceptuales, hacer dípticos, y traer al aula textos de la vida cotidiana vinculados con la investigación que estaban poniendo en marcha. Estos textos desarrollados a través de distintos formatos como la carta, los textos expositivos, instructivos o el cómic, son herramientas útiles para realizar con ellos actividades mas funcionales, motivadoras, significativas y relevantes como por ejemplo buscar y sistematizar información sobre el agua y leer y escribir textos comprometidos con las necesidades del entorno en el que viven, como el decálogo sobre el consumo responsable.

En el análisis de esta propuesta didáctica y rediseño de la misma, en las dos fases siguientes que generalmente se desarrollan de forma simultánea, se produjo un nuevo proceso de teorización sobre la práctica a un nivel más profundo porque todo el grupo empezó a cuestionarse la necesidad de las clases colectivas, versus la autonomía del alumnado, la necesidad de controlar el aula, la importancia del silencio, etc. que tenían más que ver con creencias profundas e inconscientes sobre lo que significa enseñar y aprender y sobre su rol docente. También se desarrolló un proceso de experimentación de la teoría que permitió trabajar la lectura y la producción de textos a un mayor nivel de profundidad, incorporando un nuevo nivel de autonomía del alumnado, a través del trabajo en parejas y la escritura más compleja de los textos.

Ya en la *fase final*, sexta y séptima de la Lesson, cuando se volvió a evaluar la experimentación del diseño mejorado, se vuelve a dar un ciclo de teorización sobre la práctica relacionado con una nueva toma de conciencia de que enseñar y aprender no es transmitir y repetir, que los libros de texto eran incompatibles con la investigación y el aprendizaje autónomo del alumnado y la maestra propone abandonar los libros de texto y diseñar proyectos de aula para trabajarlos en conjunto con sus compañeras de ciclo (nueva experimentación de la teoría).

El propósito de estos proyectos era trabajar temas interdisciplinares, en torno al área de conocimiento del medio pero donde también se articulaban las otras áreas: lengua, matemáticas, música, etc. que partieran de los intereses y motivaciones del alumnado y de las propuestas de las docentes, promover la investigación y la experimentación, la sistematización de la información, el trabajo en equipo, y la difusión de la misma a través de productos concretos como murales o paneles que los alumnos y alumnas tuvieran que explicar.

En resumen, la Lesson Study ha implicado varios momentos de teorización sobre la práctica y experimentación de la teoría que ha supuesto la reconstrucción del conocimiento práctico de esta maestra en los contenidos y metodología de la lectura y escritura, manifestando cambios muy evidentes en este sentido.

Hay que destacar que este foco se ha desbordado y tal y como se hace evidente en los párrafos anteriores y en el informe, no sólo ha afectado a los contenidos y a la metodología sino también a la organización del aula, la coordinación docente, la utilización de nuevos recursos, la organización del tiempo, etc. Es interesante resaltar como cualquier cambio que se introduce en el currículum tiene un carácter sistémico (modelo ecológico de Doyle) y termina afectando y reestructurando todos los elementos del mismo como hemos podido constatar a lo largo de este proceso formativo de dos años que empezó introduciendo otra manera de trabajar la lectura y la escritura y ha terminado con una propuesta de un grupo de las maestras implicadas de trabajar por proyectos de manera interdisciplinar.

Sin embargo, aunque este proceso de reconstrucción ha sido muy potente sigue conviviendo con algunas rutinas y hábitos persistentes y muy consolidados como por ejemplo, la necesidad de mantener las clases colectivas y la obsesión por los contenidos del programa, que tiene mucho que ver con las creencias más profundas sobre lo que significa enseñar y aprender en la escuela, es decir, con los valores conocimientos y esquemas inconscientes que hemos construido a lo largo de nuestra vida personal y profesional que como veíamos más arriba, hacerlo visible no es suficiente. Sólo hemos desarrollado un ciclo de Lesson Study, sucesivos ciclos nos llevarían a cambios cada vez más profundos porque la reconstrucción del conocimiento práctico requiere del análisis sostenido de las prácticas cotidianas así como la experimentación sistemática de los nuevos procesos diseñados a la luz del contraste, hasta conseguir reconstruir o informar nuestros hábitos consolidando una nueva

práctica coherente y armónica con las nuevas teorías construidas.

Un proceso lento para provocar cambios profundos que convive necesariamente y de forma simultánea con principios didácticos-organizativos en parte contradictorios. No obstante, aunque sólo se ha realizado un ciclo, los indicios muestran que los cambios han sido claves para iniciar una mejora sustancial de sus modos no solo de entender sino de desarrollar la enseñanza de la lectura y la escritura en su aula, lentamente y a lo largo de todo el proceso he podido recoger evidencias de los diferentes aspectos que se han ido transformando en cada momento, un cambio sólido y sostenible porque las docentes son las protagonistas del mismo y van experimentando de manera vivencial, autónoma y contrastada cada una de las fases de la experiencia.

### **La Lesson Study y la Formación permanente del profesorado**

Con respecto al segundo objetivo, indagar en las posibilidades de las Lesson Study como un modelo nuevo de Formación permanente en España en torno a la investigación-acción cooperativa podríamos decir que, los modelos tradicionales de formación inicial y permanente del profesorado están en crisis porque, como hemos visto en el capítulo dedicado al tema de esta investigación, no cuestionan las ideas más profundas e inconscientes que se ponen en juego en el quehacer educativo (las teorías en uso, el conocimiento práctico) ya sea el modelo que va de la teoría a la práctica, donde ésta es el escenario para experimentar la teoría o el modelo artesanal autorreferido en las prácticas con escasa teorización, ninguno de estos modelos han demostrado validez para cambiar las prácticas porque ambos dejan indemne las creencias más profundas e inconscientes.

Un modelo que ha demostrado eficacia a nivel mundial en este cambio son las Lesson Study como metodología de investigación-acción cooperativa, avalada por su

larga experimentación en Japón y desde hace una década a nivel internacional, en Estados Unidos, el Reino Unido, Suecia, Hong Kong y otros países.

Sus resultados han encontrado relación del desarrollo de las Lesson Study no solo con la mejora sistemática del aprendizaje del alumnado sino también con la mejora de las prácticas docentes a través del proceso cooperativo de planificación, observación, análisis, reflexión y reformulación de lo que se llaman lecciones de estudio que tiene importantes consecuencias en la formación del profesorado implicado.

Es a través de la reflexión antes, durante y después de la acción cuando tenemos oportunidad de que emerjan nuestras teorías en uso tan automáticas e inconscientes, traerlas a la conciencia, informarlas y convertirlas en nuevos modos de intervención para mejorar las prácticas y el aprendizaje del alumnado. Como hemos visto en este estudio de casos, tanto los contrastes internos de las diferentes Gestalts de las docentes implicadas como el contraste externo con otras teorías y experiencias iluminan estas Gestalts primitivas (conocimiento práctico, teorías en uso) reconstruyéndolas y convirtiéndolas en nuevos hábitos, comportamientos, actitudes y emociones, en nuevo conocimiento práctico que se convertirá de nuevo en la plataforma para la teorización de la práctica y experimentación de nuevas teorías.

Las Lesson Study son una metodología de investigación-acción cooperativa muy potente para generar cambios en las prácticas docentes por varias razones: las maestras son las protagonistas de la investigación, investigan sobre algo que hacen habitualmente y quieren cambiar, lo que implica una gran motivación intrínseca, investigan en equipo que les proporciona apoyo entre pares y seguridad emocional para el cambio. De esta manera los cambios metodológicos pueden ser relativamente rápidos.

Por otra parte, poder ser observada ya sea directamente o a través de un video y poder observarse a sí misma ofrece la oportunidad de darse cuenta de los comportamientos que emergen en el aula de manera automática e inconsciente, tener la posibilidad de tomar conciencia de los mismos y poder cambiarlos con lo cual se convierte también en una excelente herramienta para el crecimiento personal y profesional.

Desde la perspectiva anterior, los procesos de Formación permanente con esta metodología de Lesson Study tienen que ser largos en el tiempo para poder ir tomando conciencia de las creencias y tener posibilidades de cambiarlas y el rol del asesor de formación no puede ser el de gestor de cursos transmisivos, sino el de acompañamiento y guía en este proceso de investigación-acción donde los auténticos protagonistas son los docentes.

## **PROPUESTAS**

### **Con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura**

Es urgente formar a los docentes en las nuevas concepciones de lo que significa leer y escribir en el siglo XXI, a partir de los resultados de las investigaciones desarrolladas tanto en la Formación inicial universitaria como en la Formación permanente, pues esto contribuirá a formar lectores y escritores competentes y, seguramente, a reducir el fracaso escolar, ya que la lectura y escritura está en la base de todos los aprendizajes. Creo que no se puede seguir enseñando en los planes de estudio de la Universidad los distintos métodos de lectura y escritura, como si todos estuvieran al mismo nivel, obviando la gran producción de la investigación científica que hay sobre el tema y los datos que arrojan las pruebas de evaluación externas e internas que demuestran los pobres resultados de aprendizaje que se siguen obteniendo con los

métodos tradicionales. En este sentido, tenemos mucho que aprender de cómo se enseña a leer y a escribir en algunas experiencias de países como Argentina y Chile.

### **Con respecto a la Formación inicial y permanente del profesorado**

Es necesario cambiar los enfoques de Formación inicial y permanente del profesorado por otros, como las Lesson Study, que están demostrando su eficacia a nivel internacional, ya que hemos podido constatar que el modelo transmisivo que se imparte en la Universidad y en los Centros del profesorado tiene escasos resultados. Creo que tendríamos que promover y experimentar esta metodología, aprendiendo de Japón, Suecia, Reino Unido y otros países. Para ello habría que promover proyectos de investigación y experimentación en ambas instancias.

El modelo de Formación permanente que impera en los centros del profesorado, en todas sus modalidades de formación, ya sean grupos de trabajo, formación en centro, cursos o jornadas, es un modelo que va de la teoría a la práctica, los docentes demandan determinados temas, se busca a un ponente que viene a dar un curso, charla o conferencia y se supone que esto se aplica en el aula, de hecho se insiste mucho en ello, pero no hay escaso seguimiento de que esto se produzca y poca reflexión de lo que ocurre realmente en las mismas.

Los asesores tienen que acompañar estos procesos pero, tampoco saben muy bien como hacerlo, porque este acompañar requiere poner en juego sus teorías en uso sobre qué es innovación y qué cambios hay que apoyar. Normalmente la figura del asesor suele ser la de gestor de cursos.

La metodología de investigación-acción cooperativa, Lesson Study sería una herramienta valiosísima para producir cambios profundos en las escuelas y convertir la

formación en investigación, pues los focos de investigación estarían dados por las problemáticas concretas de cada grupo de docente, su estudio (aquí podrían entrar los expertos externos y la documentación actualizada sobre la temática que invite al necesario contraste externo para poder teorizar la práctica cotidiana) así como el diseño cooperativo y experimentación de nuevas propuestas, la mejora de las mismas y la difusión de resultados. Un proceso que relacionaría necesariamente la teoría con la práctica al tener que concretarse en propuestas didácticas concretas desarrolladas conjuntamente. Una manera de romper la tradicional y profunda brecha que existe entre la teoría y la práctica. Se trataría de convertir a los docentes en investigadores de sus propias prácticas y productores del conocimiento pedagógico que necesitan para cambiarlas, tal y como proponía Stenhouse cuando entendía que el docente se convertía necesariamente en investigador al implicarse en un proceso de autoconocimiento e investigación en su aula a través de las ideas del trabajo con otros docentes, (Stenhouse, 1975, p. 10).

En este modelo, el rol del equipo asesor es el de acompañante, mediador y promotor del cambio. Esta ha sido mi experiencia como indico en el capítulo de metodología, una implicación muy cercana en las prácticas cotidianas, en lo que le preocupaba a cada una de las maestras participantes y con las que hemos establecido lazos mucho más estrechos que cuando era una asesora externa.

Claro que para esto se necesita también cambiar el rol de asesor, reconstruyendo nuestro conocimiento práctico a través de las Lesson Study porque los asesores y asesoras también somos docentes que tendemos a reproducir, ahora como asesores, lo que hacíamos como maestros y maestras.



Publicaciones y  
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Publicaciones y  
Divulgación Científica

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAEVE, (2011) *Informe de Resultados Evaluación de Diagnóstico 2010-2011*.  
Sevilla, España: Consejería de Educación.
- Alcaraz, N., Caparrós, R.M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., Sánchez, S.  
(Enero-Abril 2013) ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*,  
(360), pp. 577-599.
- ANDALUCIA. (2007) Ley Andaluza de Educación 17/2007, de 10 de diciembre.  
Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 26 de diciembre de 2007, nº 252, pp.  
5-36.
- Anderson, A. y Teale, W. (1982). La lecto-escritura como práctica cultural. En Ferreiro  
E. y Gómez Palacio M. (coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de  
lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- Anguita, M., Hernández, F. Ventura, M. (2010) Los proyectos, tejidos de relaciones y  
saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 400, pp. 77-80.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1978): *Organizational learning: A theory of action  
perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, Chris (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Ariely, D. (2011) *Predictably irrational. The Hidden Forces That Shape Our Decisions*.  
EEUU: HarperCollins.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Barberá, E. (2005): “La evaluación de competencias complejas: la práctica del  
portafolio” en *Educere*, 9 (31), pp. 497-503. Barcelona: Anagrama.

- Bayona, B. (2009) *Reflexiones y propuestas sobre políticas de gratuidad de los libros de texto*. Madrid: ANELE.
- Black et al., (2004) “Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the classroom” en *PHI Delta Kappan*, nº 86 (1), pp. 9-21.
- Blanck, G. (1993). Vigotsky: el hombre y su causa. En L. Moll (comp.) *Vigotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Bloom, B.S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Valencia, España: Marfil.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, España: Anagrama.
- Broadfoot, P. (2007) *An introduction to assessment*. Londres, Continuum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caparrós, R., Córdoba, M.G., Fuentes, A.M., Díaz, D. y otras (2015) Experimentando la investigación-acción cooperativa como modelo de formación permanente. *Andalucía Educativa*. Revista digital (8 de Septiembre 2015) Disponible en línea: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/comunidad-educativa/profesorado/experiencias/>
- Casany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, (Revista Digital) 25 (2), pp. 6-23. Disponible en línea: <http://www.lecturayvida.org.ar>.

- Castillo, I. A. (2015) La Junta renueva por fin los libros de texto pero sigue su oposición a la LOMCE. *Diario La Opinión de Málaga*. Sábado 10 de octubre de 2015. Disponible en <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2015/09/10/junta-renueva-libros-texto-sigue/794088.html>
- Clemente, M. y Ramírez, E. (2008) “How teachers express their knowledge through narrative”, *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), pp. 1244-1258.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1988) Teachers as curriculum planners. *Narratives of experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- Consejería de Educación (2006). *El modelo de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006) Pruebas de Diagnóstico 2006-2007. INECSE
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008) Prueba de Evaluación de Diagnóstico 2008-2009. INECSE.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011) Prueba de Evaluación de Diagnóstico 2010-2011. INECSE.
- Chokshi, S. y Fernández, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and Nuances. *Phi Delta Kappan*, March, pp. 520-525.
- D'Angelo, E. y Oliva J. (2003) *Lectura y Escritura en contextos de diversidad*. Madrid, España: D.G. Promoción Educativa.
- Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, España: Destino.
- Davidson, C. (2011) *Now You See: How The Brain Scienzien of Attention Will Transform the Way We Live, Work and Learn*. Nueva York: Penguin Books

- Decroly, O. (1927) La función de la globalización y la enseñanza en *Revista de Pedagogía*, Madrid.
- Demunck y Sobo, (1998) DeMunck, V.C. y Sobo, E. J. (Eds.) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dewey, John (1899). The school and society. En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, pp. 1-109
- Doyle, W. (1977) Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis, *Journal of Teacher Education*, 28 (6), pp. 51-55
- Dudley, P. (2015) El desarrollo de Lesson Study en Inglaterra en el siglo XXI 2000-2015 y el potencial de una Red Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. RIFOP* ( 84 )(diciembre 2015)
- Dudley P. (2015) How Lesson Study Works and why it creates excellent learning and teaching in Dudley, P. (Ed.) *Lesson Study: Professional Learning for our time*, London, Rutledge, pp. 1-24.
- Dudley, P. (2011a). *Lesson Study: a handbook*. (On line). Disponible en <http://lessonstudy.co.uk>
- Dudley, P. (2011c). The “Lesson Study” model a classroom enquiry. (On line). Disponible en <http://lessonstudy.co.uk>
- Dudley, P. (2013), *Teacher learning in lesson study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and freshly gathered evidence of pupils learning, to develop their*

*practice knowledge and so enhance their pupils' learning.* Teacher and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 34(2013), pp. 107-121.

Editorial Bruño (2004) Proyecto Ancla, 1º ciclo Educación Primaria (1º y 2º). Sevilla.

Editorial Santillana (2003) Método Santillana, versión Pauta, 1º de Primaria, letras encantadas. Madrid

Editorial Santillana (2007). Lengua Castellana, 2º de Primaria: Proyecto La Casa del Saber. Madrid

Editorial Santillana (2011) Lengua 1º de Primaria. Entre 3. Proyecto Los caminos del saber. Ediciones Grazaema. Madrid

Editorial SM (2004) Lengua 2º de Primaria. Proyecto Duende. Sevilla.

Editorial SM (2010) Lengua 2º de Primaria. Conectando con Pupi. Sevilla.

Eiser, J.R. (1989). *Psicología Social*. Actitudes cognición y conducta interpersonal. Madrid, Pirámide.

Elbaz-Luwisch, F. (2007) Studying Teachers' Lives and Experience. Narrative Inquiry Into K-12 Teaching. En Clandinin, D. J. (ed.) (2007) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Londres: Sage, pp. 357-382

Elliott, J. (2015) Las lesson y learning studies y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, RIFOP* (84), (diciembre 2015)

Elliott, J. (2010). El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), pp. 223-242.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata

- Erlandson, David A.; Harris, Edward L.; Skipper, Barbara L. & Allen, Steve D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.
- Feldman, S. (2004). The teaching Gap. *Teaching Pre -K8*. Vol. 34 (8), p.6
- Fernandez, C. y Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fernandez, C., y Chokshi, S. (2002). A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting. *Phi Delta Kappan* , October, pp. 128-34.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. (2000) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México
- Ferreiro, E. (2002) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferrer Ripollés, M. (2001). Libros de texto y Ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En Camps I Mundo, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p.p. 209-223) España: Graó

- Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 89, 25-37
- Franke, M.L. y Chan, A. (2007). *Learning about and from focusing on routines of practice*. Paper presented at the anual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Freinet, C. (1972) *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella/Estela.(3 vol.)
- Ghousseini, H. (2008). *Learning with routines: Preservice teachers learning to lead classroom mathematical discussions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, Ann Arbor.
- Goikoetxea, M.J. (2005). Apuntes sobre los libros de texto en la enseñanza de la lengua en Educación Primaria. Universidad Publica de Navarra: Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 7, pp. 73-85.
- Goodman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Theacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hachém, R. (2002): Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. En: *Lectura y Vida*, 23, 2, pp. 6-17.
- Hagger, H. y Hazel, H. (2006), *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*, Open University Press, Buckingham, GBR.

- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Berkshire, Open University Press.
- Hayes, J. Y Flowers, L. (1996): *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Hernández, F. (2004) Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 332, pp. 46-51
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., y Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58, pp.47-61.
- Holmqvist, Olander, M. (2015) Learning study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. La corriente de Learning Study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado RIFOP* (84), (diciembre 2015)
- Hoyuelos Planillo, A. (2009) La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Madrid. Octaedro.
- Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. (2007). “We feel therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education.” *Journal of Mind, Brain and Education*. 1(1), pp. 3-10.
- Ivic, I. (1994) Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Vol. XXIV, Nos. 3-4, pp. 773-799
- Jimenez, J. C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas: Cograf.
- Jolibert, J. (1995) *Formar niños lectores de textos. Ciclo II: 5 a 8 años de edad, Kinder, 1º y 2º año básico*. Santiago de Chile: Dolmen (6ª ed.)
- Jolibert, J. (1995) *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen (5ª ed.)

- Kaufman, A.M. (2007) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (2003) *La escuela y los textos*. México: Santillana.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Kilpatrick, W. (1918) The project method [El método de los proyectos], *Teachers college record* (Nueva York), vol. XIX, nº 4, septiembre de 1918, pp. 319-35.
- Klenowski, V. (2005). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid, España: Narcea.
- Korthagen, F. (2005). Introduction: Personal links that shape the identity of teacher educators. In G.F. Hoban (Ed.). *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework*. Dordrecht: The Netherlands, pp. 231-234.
- Korthagen, F. (2011) Making Teaches education Relevant for practice: The Pedagogy of realistic teacher Education en *Orbis Scholae*, Vol. 5, No. 2, VU University Amsterdam, pp. 31–50.
- Korthagen, F. (2004) In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education en *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), pp. 77-97
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, pp. 83-101.
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In. Baker, E., McGaw, B. y Peterson, P. (Eds.) (2010). *International Encyclopedia of Education*. Vol. 7. Oxford, Elsevier, pp. 669-675.

- Korthagen, F. (2011) Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, p.p. 56-59.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for Practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education* 61(1-2), pp. 21-34.
- Landon, E. Bayer (1997) William Heard Kilpatrick (1871 – 1965) en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVII, n° 3, septiembre, pp. 503-521, publicado en internet en 2000, url:[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF)[11/01/2012].
- Lazarus, R.S.(1993) Why we should think of stress as a subset of emotion. En L. Goldberger y S. Breznitz: *Handbook of stress: Theoretical and clinic aspects*. Nueva York: Free Press, pp. 21-39.
- Lemke, J.L. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. 1a ed. Barcelona, España: Paidós.
- Lewis, C. (2002). What are the Essential Elements of Lesson Study? *The California Science Project Connection*. Volume 2, n° 6, November/December 2002
- Lewis, C. (2006). Lesson study in North America: Progress and challenges. *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice*, pp. 7-36
- Lewis, C., Perry, R. y Hurd, J. (2004). A deeper look at Lesson Study. *Educational leadership*. Vol. 61 (5), pp. 18-22.
- Lewis, C., Perry, R. y Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational researcher*. Vol. 35 (3), pp. 3-14.

- Lewis, C., y Tsuchida, I. (1998a). The basics in Japan: the three C's. *Educational leadership*. Vol. 55 (6), pp. 32-37.
- Lewis, C., y Tsuchida, I. (1998b). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*. Vol. 22 (4), pp. 12-17.
- Lipton, B. (2007) *La biología de la creencia*. Madrid. Palmyra
- Lomas, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Revisa Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 36, pp. 19-27
- Llamazares, M.T., Rios, I., Buisán, C. (2013) Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas, *Revista Española de Pedagogía*, 255, p.p. 309-326
- Márquez, C., Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, volumen 23 (3) pp. 431-440.
- Marshall, Catherine y Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martínez Bonafé, J. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de pedagogía*, N° 203, págs. 8-13
- Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid. Editorial Morata
- Maruny Curto, LL., Ministrál Morillo, M. y Miralles Tiexidó, M. (2000). *Escribir y Leer. Volumen I: De cómo los niños aprenden a escribir y leer*. Barcelona. MEC y Edelvives.
- Maruny Curto, LL., Ministrál Morillo, M. Y Miralles Tiexidó, M. (2000). *Escribir y leer. Volumen II: De cómo enseñar a escribir y leer*. Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia y Edelvives.

- Mata, J. (2008) *Leer cómo, enseñar qué*. Pp. 209-219. (on line) Disponible en:  
<http://www.lalectura.es/2008/mata.pdf>
- Millán J.A. La lectura en España . Leer para aprender. Informe 2008. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez pp. 1-345. (On line) Disponible en  
<http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- ESPAÑA. Real Decreto 1513/2006, 7 de diciembre de 2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas para Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, de 8 de diciembre de 2006, nº 293, pp. 43053-43102.
- ESPAÑA. Real Decreto 126/2014, 28 de febrero por el que se establece el curriculum oficial de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo de 2014, nº 52 pp. 19.349-19.364.
- MECD- INEE (2007) PIRLS 2006. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias de la IEA. Volumen I: Informe Español. Madrid, Secretaría General Técnica
- MECD- INEE (2010) PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos. OCDE. Informe Español, Madrid. Secretaria General técnica.
- MECD- INEE (2012) PIRLS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA. Informe Español. Madrid, Secretaría General Técnica
- MECD- INEE (2013) PISA 2012. Volumen I: Informe Español. Madrid, Secretaría General Técnica
- Molina y Carvajal (2003) ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2)
- Murata, A., y Takahashi, A. (2002). Vehicle to connect theory, research, and practice: how teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. Paper

presented at the *Twenty-fourth annual meeting of the North American chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education*, Columbus: Ohio.

Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona, España: Paidós.

Novara, D. (2003). *Pedagogía del “saber escuchar”*. *Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid, España. Narcea.

Oliva, J. Dángelo, E. (2003) *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.

Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll et al., *El Constructivismo en el aula*. pp. 101-122. Barcelona, España: Graó.

Pasquier, A. y Dolz, J. (1996) *Un decálogo para aprender a escribir*, *Cultura y Educación*, 2, pp. 31-41.

Pérez Gómez, A. y Soto Gómez, E., Serván Núñez, M.J. (2015) Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. RIFOP* (84) (diciembre 2015)

Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Serván Núñez, M.J. y Peña Traperero, N. (2015) Lesson study and the development of teacher’s competentes: From practical knowledge to practical thinking *en International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 4 Iss:3, pp. 209-223.

Disponible en [www.emeraldinsight.com](http://www.emeraldinsight.com)

Pérez Gómez, A. I. y Soto, E (2013) Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación* Vol. 23 (2) pp., 171-183

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.

- Pérez Gómez, A.I.; Soto-Gómez, E. y Serván-Núñez, M.J. (2010). Participatory Action Research and the reconstruction of teachers' practical thinking. Lesson Studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*. 18(1), pp. 73-87.
- Pérez Gómez, A. I. (2010a) La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), pp. 171-179.
- Pérez Gómez, A.I. (2010b). *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona, España: Graó.
- Pérez Gomez, Soto, E., Sola, M. Y Serván, M.J. (2009) La evaluación como aprendizaje. ¿Evaluación = a calificación? Madrid, España: Akal.
- Pérez Gómez, A.I. (2009) Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En J. GIMENO SACRISTÁN: *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 10
- Pérez Gómez, A. I. Y otros (2007). *Los retos de la escuela en la sociedad de la información: enseñar a aprender*. Provincia del Chaco: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, USA. Disponible en [http://monoskop.org/images/1/11/Polanyi\\_Michael\\_The\\_Tacit\\_Dimension.pdf](http://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf)
- Pozo, J.I. (2014), *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid, España: Morata.
- Pozuelos (2007) *Trabajo por proyectos en el aula. Descripción, investigación, y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.

- Purcell-Gates, V., Duke, N.K. y Martineau, J. (2007): Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching, en *Reading Research Quarterly*, 42(1), pp. 8-45. Disponible en: <http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.42.1.1&F=RRQ-42-1-Purcell-Gates.html>.
- Rock, T.C. y Wilson, C. (2005). Improving Teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*. Winter, pp. 77-92
- Rockwell, E. (1988). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro Schavi, E. (comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (p.p. 299-320). México: Siglo XXI.
- Sacristán, G. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata
- Sánchez Miguel, E. (2003). ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?. *Textos*, 33, pp. 62-77.
- Santos Guerra, M.A. (2010) La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, pp. 175-200.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-63
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

- Solé, I. 2012; Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59, pp. 43-61 OEI/CAEU
- Soto Gómez, E. La reflexión, corazón y alma del portafolios educativo (en prensa), en Pérez Gómez A. (Coord.) *La evaluación educativa en la universidad. El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación*. Madrid, España: AKAL.
- Soto, E., Serván, M.J. y Caparrós, R. (2011) Escuela y universidad: crear sentido. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 417, noviembre 2011, 71-73
- Soto, E., Serván, M.J., Peña, N. y Pérez, A. (2013). *Lesson Study (LS) as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge*. Paper presented at a WALIS 2013, Goteborg, Sweden.
- Soto Gómez, E. Y Pérez Gómez, A.I. (2015) Presentación del Monográfico: Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria del profesorado, RIFOP* (84) (diciembre 2015)
- Soto Gómez , E. Serván Núñez , M.J. Pérez Gómez , A.I. y Peña Trapero , N. (2015) Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking , *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 4 Iss: 3, pp.209 – 223. Disponible en <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Stake, R.E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.R.L.: Madrid
- Stenhouse, L. (2007) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata (6ª ed.)
- Stigler, J.W. y Thompson, B. (2009). Thoughts on creating, accumulating, and utilizing shareable knowledge to improve teaching. *Elementary School Journal*, Volume 109, No. 5, pp. 442-457.

- Stigler, J.W., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. NY: Free Press.
- Sutton, C. (2003) Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. *Investigación Didáctica. Enseñanza de las Ciencias*, 21 (1), 21-25
- Taber, S. (2006). Beyond Constructivism: The Progressive Research Programme into Learning Science. *Studies in Science Education*, 42, pp. 125-184.
- Takahashi, A., y Yoshida, M. (2004). How Can We Start Lesson Study?: Ideas for establishing lesson study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9) pp.436-443.
- Tapia Alonso, J. (2005) Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, nº extra, 1.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universitat de Barcelona.
- Teberosky, A. (2000). Enseñar a escribir de forma constructiva. En E. Barberá y otros. *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, España: Graó
- Tikunoff, W.Y. (1979) Context variables of a Teaching-Learning Event In Bennet D. And McNamara D. *Focus of Teadring*. N.Y.:Logman
- Tizón, J. L. (2011). *El poder el miedo ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?* Lleida, España: Milenio.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, España: Anthropos.

- Tolchinsky, L. y Levin, I. (1985). Writing in preschoolers: An age-related analysis. *Applied Psycholinguistics*, 6, pp. 319-339.
- Tolchinsky, L. y Sandbank, A. (1990) Producción y reflexión textual. Procesos evolutivos e implicaciones educativas. *Lectura y Vida*. Año 12, n° 4.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001) *Escribir a través del curriculum*. Barcelona: Horsori/ICE Universidad de Barcelona.
- Tolschinsky, L. (2008) Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 46, pp. 37-54
- Van Gorp, A., Simon, F., Depaepe, M. y Monés, J. (2006) *Ovide Decroly: La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*, (Serie Clásicos de la Educación Vol. 13), 214. Madrid, España. Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Biblioteca Nueva.
- Van Manen, M. (1995). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press.
- Vargas, M.A. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de Primaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 12, pp. 249-261.
- Vidal Abarca, E. (2009) *10 claves para enseñar a comprender en MECD*. (On line) Disponible en [www.leer.es](http://www.leer.es)
- Vidal-Abarca Gámez, E. , Martínez Rico, G. (2001). ¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. En Bofarull, M.T. y otros. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*, pp. 143-158. Barcelona, España: Graó.

- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis sociohistórico, en *Anales de Documentación*, 5, pp. 345-359.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Yoshida, M. (1999) *Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan* , Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Yus, R., Fernández, M., Gallardo, M., Barquín, J. y otros (2013) La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. *Revista de Educación* 360. Enero-abril, 557-576
- Zamero, M (2010) La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación, Primer estudio nacional. Buenos Aires, Argentina.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. y Van Driel, H. (1998). Explicating Practical Knowledge: an extensión of mentor teachers' roles, *European Journal of Teacher Education*, 21(1), pp. 11-28.
- Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

## LISTA DE ILUSTRACIONES

<b>Ilustración 1:</b> Escrituras presilábicas .....	32
<b>Ilustración 2:</b> Escrituras presilábicas .....	33
<b>Ilustración 3:</b> Escrituras presilábicas .....	34
<b>Ilustración 4:</b> Escrituras silábicas .....	34
<b>Ilustración 5:</b> Escrituras silábico-alfabéticas .....	35
<b>Ilustración 6:</b> Escrituras alfabéticas .....	35
<b>Ilustración 7:</b> Unidad didáctica de la letra "s" en Infantil y 1º de primaria Edit. Santillana .....	113
<b>Ilustración 8:</b> Actividades lectura y escritura Infantil y 1º de Primaria, Edit. Santillana .....	114
<b>Ilustración 9:</b> Actividades evaluación infantil y 1º de Primaria, Edit. Santillana .....	115
<b>Ilustración 10:</b> Tipos de contenidos infantil y 1º de Primaria, Edit. Santillana .....	116
<b>Ilustración 10a:</b> Imágenes alusivas a la equidad en el género en infantil y 1º de Primaria Edit. Santillana .....	117
<b>Ilustración 11:</b> Organización de las unidades didácticas y contenidos 1º de Primaria.....	119
<b>Ilustración 12:</b> Tipos de actividades 1º de Primaria. Edit. Bruño .....	122
<b>Ilustración 13:</b> Actividades de evaluación de 1º de Primaria .....	123
<b>Ilustración 14:</b> Tipos de contenidos 1º de Primaria. Edit. Bruño .....	124
<b>Ilustración 14a:</b> Presencia de diversidad cultural y equidad de género 1º de Primaria. Edit. Bruño .....	125
<b>Ilustración 15:</b> Organización de las unidades didácticas y contenidos 1º de Primaria "Entre 3" Proyecto Los caminos del saber. Edit. Santillana, 2011.....	128
<b>Ilustración 16:</b> Tipos de actividades 1º de Primaria, "Entre 3" Proyecto Los caminos del saber. Edit. Santillana, 2011 .....	130
<b>Ilustración 17:</b> Tipos de actividades Mejoro mis competencias y evaluación 1º de Primaria. Edit. Santillana, 2011 .....	131
<b>Ilustración 18:</b> Tipos de contenidos 1º de Primaria, "Entre 3" Proyecto Los caminos del saber. Edit. Santillana, 2011 .....	133
<b>Ilustración 19:</b> Tipos de actividades de evaluación 1º de Primaria, "Entre 3" Proyecto Los caminos del saber. Edit. Santillana, 2011.....	134
<b>Ilustración 20:</b> Organización de las unidades didácticas y contenidos Lengua Castellana 2º de Primaria. Edit. Santillana, 2007 .....	136
<b>Ilustración 21:</b> Tipos de actividades de aprendizaje Lengua Castellana 2º de Primaria. Edit. Santillana, 2007 .....	139
<b>Ilustración 22:</b> Tipos de actividades de evaluación Lengua Castellana 2º de Primaria. Edit. Santillana, 2007 .....	140
<b>Ilustración 23:</b> Tipos Diversidad y equidad de género. Edit. Santillana, 2007 .....	142
<b>Ilustración 24:</b> Organización de las unidades didácticas y contenidos. Edit. SM 2004 .....	144

<b>Ilustración 25:</b> Tipos de actividades de aprendizaje Lengua 2º de Primaria. Edit. SM, 2004 .....	146
<b>Ilustración 26:</b> Tipos de actividades de evaluación Lengua 2º de Primaria. Edit. SM, 2004 .....	148
<b>Ilustración 27:</b> Tipos de contenidos Lengua 2º de Primaria. Edit. SM, 2004 .....	149
<b>Ilustración 28:</b> Presencia diversidad y equidad de género. Edit. SM, 2004.....	150
<b>Ilustración 29:</b> Organización de las unidades didácticas y contenidos Lengua 2º de Primaria. Edit. SM, 2010 .....	153
<b>Ilustración 30:</b> Actividades de aprendizaje Lengua 2º de Primaria. Edit. SM, 2010 .....	154
<b>Ilustración 31:</b> Actividades de evaluación. Lengua 2º de Primaria. Edit., SM, 2010 .....	156
<b>Ilustración 32:</b> Reconstrucción del pensamiento práctico .....	230
<b>Ilustración 33:</b> Proceso de reconstrucción del conocimiento práctico en pensamiento práctico ....	232
<b>Ilustración 34:</b> Las fases de la Lesson Study .....	239
<b>Ilustración 35:</b> Reconstrucción del Pensamiento práctico y Lesson Study. ....	246
<b>Ilustración 36:</b> Competencias básicas 1º Primaria. Edit. Santillana , 2011.....	294
<b>Ilustración 37:</b> Programación de las Unidades Didácticas 1º Primaria. Edit. Santillana , 2011.....	295
<b>Ilustración 38:</b> Contenidos del Proyecto. Guía de recursos para el profesorado. Edit. Santillana, 2011.....	296
<b>Ilustración 39:</b> Mejoro mis competencias. “Entre 3”, 2º trimestre. Editorial Santillana, 2011 .....	297
<b>Ilustración 40:</b> Tipos de consignas actividades de aprendizaje “Entre 3” Santillana, 2011 .....	307
<b>Ilustración 41:</b> Mapa conceptual sobre el agua .....	327
<b>Ilustración 42:</b> Elaborando en parejas un mapa conceptual .....	328
<b>Ilustración 43:</b> Texto expositivo sobre el agua .....	329
<b>Ilustración 44:</b> Modelo de texto expositivo en la pizarra digital .....	349
<b>Ilustración 45:</b> Trabajando en pareja el texto expositivo .....	350
<b>Ilustración 46:</b> Elaborando colectivamente el mapa conceptual del texto .....	352
<b>Ilustración 47:</b> Mapa conceptual del Titanic elaborado por pareja .....	353
<b>Ilustración 48:</b> Texto expositivo escrito por una alumna .....	354
<b>Ilustración 49:</b> Proyecto de investigación sobre el cuerpo humano. Clase de Elena .....	366

## LISTA DE CUADROS

<b>Cuadro 1:</b> Pregunta de búsqueda y localización de información en torno a un texto narrativo .....	71
<b>Cuadro 2:</b> Pregunta orientada a interpretar e integrar ideas e información .....	71
<b>Cuadro 3:</b> Pregunta orientada a analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales .....	71
<b>Cuadro 4:</b> Pregunta de obtención de información en torno a un texto informativo sobre la gripe .....	78
<b>Cuadro 5:</b> Pregunta de reflexión en torno al texto .....	78
<b>Cuadro 6:</b> Pregunta de interpretación .....	79
<b>Cuadro 7:</b> Ejemplo de ítem de la prueba de Evaluación Diagnóstica 2008-2009.....	88
<b>Cuadro 8:</b> Docentes encuestados sobre lectura y escritura .....	99
<b>Cuadro 9:</b> Características de los libros analizados .....	111
<b>Cuadro 10:</b> Características de los libros analizados Santillana 2003 .....	112
<b>Cuadro 11:</b> Tipos de actividades en los libros de 1º de Primaria .....	113
<b>Cuadro 12:</b> Características de los libros analizados, Bruño, 2004 .....	118
<b>Cuadro 13:</b> Tipos de actividades en los libros de texto de 1º de Primaria Edit. Bruño, 2004 .....	121
<b>Cuadro 14:</b> Características de los libros analizados “Entre 3” Santillana 2011.....	127
<b>Cuadro 15:</b> Tipos de actividades en los libros de texto de 1º de Primaria “Entre 3, Edit. Santillana, 2011 .....	129
<b>Cuadro 16:</b> Características de los libros analizados Edit. Santillana, 2007 .....	136
<b>Cuadro 17:</b> Tipos de actividades, 2º de Primaria, Edit. Santillana .....	137
<b>Cuadro 18:</b> Características de los libros analizados, SM, 2004 .....	145
<b>Cuadro 19:</b> Tipos de actividades en los libros de texto de 2º de Primaria, SM, 2004 .....	146
<b>Cuadro 20:</b> Características de los libros analizados, SM, 2010 .....	152
<b>Cuadro 21:</b> Tipos de actividades en los libros de texto de 2º de Primaria, Edit. S.M. 2010 .....	155
<b>Cuadro 22:</b> Conocimiento práctico y pensamiento práctico .....	213
<b>Cuadro 23:</b> Dimensiones del conocimiento y del pensamiento práctico .....	233
<b>Cuadro 24:</b> Estrategias de investigación empleadas .....	266
<b>Cuadro 25 :</b> Fases de la Lesson Study .....	277
<b>Cuadro 26:</b> Rediseño Unidad Didáctica (texto expositivo) .....	348
<b>Cuadro 27:</b> Rúbricas para evaluar el mural sobre el proyecto “Así es mi cuerpo”.....	371

## LISTA DE GRÁFICAS

---

<b>Gráfica 1:</b> Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Primaria .....	83
<b>Gráfica 2:</b> Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Secundaria .....	84
<b>Gráfica 3:</b> Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Secundaria por dimensiones .....	84
<b>Gráfica 4:</b> Resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en Comunicación Lingüística en Educación Primaria por dimensiones.....	85

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Modelo de encuestas a docentes y encuestas organizadas por cursos.

ANEXO II: Plantillas de análisis de los libros de texto de Infantil, 1º y 2º de Primaria de varias editoriales

## ANEXO III:

Carpeta 1: Documento de negociación de la tesis.

Carpeta 2: Proyecto de Investigación Universidad de Málaga – Barcelona

Documento elaborado en el Proyecto de Investigación:  
Dimensiones del conocimiento práctico

Carpeta 3: Guión para la encuesta de lectura y escritura

Guión de entrevista

Guión para las observaciones en el aula.

Guión para las autobiografías.

Carpeta 4: Fase previa de la lesson:

Biografía de la maestra.

Encuesta de la maestra

Entrevista I

Fotos del aula

Grabaciones en el aula

Observaciones en el aula.

Carpeta 5: Bibliografía sobre la lectura y escritura desde un enfoque constructivista.

- Carpeta 6: Fase intermedia: Guía para la planificación de la propuesta didáctica.
- Entrevista a la maestra después de la planificación. Entrevista II
- Planificación propuesta didáctica “El agua”
- Carpeta 7: Fase Intermedia: Fotos de los niños y niñas durante el desarrollo de la propuesta didáctica.
- Pautas de observación del video sobre la propuesta didáctica.
- Sesión de puesta en común de las propuestas de mejora.
- Entrevista de valoración de la maestra sobre el desarrollo de la propuesta didáctica. Entrevista III
- Retazos del video sobre cómo trabajaron la carta.
- Carpeta 8: Fase Intermedia: Fotos de los niños y niñas durante el desarrollo de la propuesta didáctica.
- Mapa de los textos que se propusieron trabajar para el desarrollo de la competencia lingüística.
- Observaciones y fotos en el aula sobre lo que ocurrió después de la propuesta.
- Resumen de las propuestas de mejora.
- Carpeta 9: Rediseño de la propuesta: Planificación rediseño de la propuesta.
- Aportes de la maestra al rediseño
- Fotos en el aula.
- Observaciones en el aula.
- Entrevista a un alumno.
- Puesta en común de todas las maestras.
- Propuestas de mejora.
- Carpeta 10: Fase post: Guión entrevista final
- Entrevista final IV.

Proyecto I: el cuerpo humano

Proyecto II: animales.

Rúbrica I

Rubrica Mural II

Carpeta 11: Entrevista realizada en julio de 2015 por un alumno del Máster de Políticas y Prácticas de Innovación sobre el proceso vivido por la maestra.

Carpeta 12: Presentación resultados de la lesson study en el CEIP Arco Iris y en el Centro de Profesorado de la Axarquía.

Carpeta 13: Acta de la reunión de constitución del grupo de trabajo.

Biografías de las maestras participantes.

Transcripción de la reunión de contraste externo cuando leyeron la bibliografía.

ANEXO IV: Grabación de todo el desarrollo de la propuesta didáctica sobre el agua.

ANEXO V: Reunión de valoración de la propuesta didáctica del agua por parte de todas las maestras participantes el primer año

Esta tesis terminó de escribirse el 8 del noviembre de 2015, día en el que se cierra esta fase de mi vida profesional y se abren nuevos retos y nuevos desafíos. La mano de la vida me sostiene.

