

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/237658270>

Propuesta de innovación educativa para aprender a escribir basada en la atención al lenguaje

Article · January 2006

CITATION

1

READS

792

4 authors, including:



Angélica Sepúlveda

Laboratório de Educação

17 PUBLICATIONS 34 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Praticas letradas e discurso educativos na alfabetização [View project](#)

Propuesta de innovación educativa para aprender a escribir basada en la atención al lenguaje

**Una experiencia con población inmigrante de
mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la
lectura y la escritura a través de textos
narrativos**

**Atención a los procesos metalingüísticos y
metacognitivos**

Ana Teberosky

Angélica Sepúlveda

Gemma Martret

Arantza Fernández de Viana

Barcelona, Mayo 2006



1. Introducción

Este documento presenta un programa de intervención educativa en el área de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de origen inmigrado que se escolarizan en una escuela pública de Barcelona. Más precisamente, se trata de un programa de educación letrada basado en los resultados de investigaciones científicas actuales, al mismo tiempo que en la consideración de diversos componentes de la práctica pedagógica. El presente informe tiene el objetivo de a) describir el programa de intervención, b) evaluar los cambios en el pensamiento de los profesores participantes que han realizado la experiencia de innovación y c) evaluar el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos participantes. Además, d) reflexionar sobre el propio diseño de innovación y obtener indicadores de calidad, a fin de evaluar nuestra propia propuesta.

El programa de intervención para innovar la práctica pedagógica contó con la participación activa de dos equipos de profesionales: los maestros participantes del CEIP A. Baixeras de Barcelona y los profesores de la Universidad de Barcelona. Este programa se basa en principios del proceso psicológico de los aprendizajes iniciales, de acuerdo a resultados de la investigación científica. Tiene en cuenta, además, ciertos criterios para concretar la actuación docente en dicho programa.

Con posterioridad a la intervención, el equipo de la Universidad estudió qué tipo de conocimientos tenían los profesores que intervinieron en el programa antes de comenzar la experiencia y cómo dichos conocimientos fueron cambiado en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito en cuanto a materiales, actividades, tareas, conducta del profesor, organización de la clase e interpretación de las respuestas infantiles.

En el caso de los alumnos, también este mismo equipo, analizó algunos aspectos del aprendizaje de lo escrito, en particular el conocimiento gráfico (evaluado a través de la separación entre palabras), la corrección fonográfica y el conocimiento textual (evaluado a través de la cantidad de palabras y uso de conectores discursivos).

La evaluación de los resultados en el caso de los profesores participantes muestra una consistencia cada vez mayor entre el discurso y la práctica educativa, con un considerable aumento de la conciencia metalingüística y metacognitiva que redundaba sobre el control de discurso y de la práctica educativa. Los avances en los alumnos se dan en todo el desarrollo del lenguaje escrito (conocimiento gráfico, ampliación de vocabulario y apropiación de formas discursivas).

En cuanto a lo "que funciona" del programa, conjuntamente ambos equipos hicieron una evaluación que considera como uno de los aciertos la participación activa de los profesores como aprendices a la vez que como docentes. Esto obligó a discutir entre todos cada decisión, a compartir modelos de actuación y a tener una clara opción por determinados contenidos. En el presente informe se incluye un resumen de la posición conjunta respecto a la relación entre la práctica educativa y la investigación científica, luego se hará una descripción del centro en el que se realizó el programa de innovación, de los profesores y alumnos participantes, a continuación se presentarán los principios y



criterios que orientaron nuestra propuesta, finalmente haremos una evaluación de los resultados obtenidos con el programa. Los Anexos que acompañan el informe dan la información complementaria que permitirá verificar la veracidad del mismo.

2. La relación entre la práctica educativa y la investigación científica

La realidad actual de las escuelas, con evaluaciones locales, nacionales e internacionales, obliga a los maestros a considerar los resultados de la enseñanza en términos de ciertos estándares para justificar que los métodos instruccionales utilizados son efectivos. Por otra parte, también se apela a las evidencias de la investigación para demostrar la efectividad de estos métodos instruccionales. Sin embargo, otras muchas fuentes pueden ser evocadas. Stanovich & Stanovich (2003) presentan una reflexión sobre estas fuentes posibles:

1. Resultados demostrados por pruebas de evaluación formales implementadas por el maestro, la escuela, el distrito, el estado, etc.
2. Métodos instruccionales basados en resultados publicados de investigaciones científicas.
3. Resultados basados en prácticas razonadas que convergen con resultados de investigaciones científicas. Este tipo de justificación suele ser el más apropiado porque hay relación entre investigación y práctica.

La primera fuente de evaluación formal parece objetiva pero no siempre es un buen indicador de la práctica educativa. Dos alternativas son posibles: la segunda de basar la práctica en las aportaciones de investigaciones no es fácil para el maestro puesto que implica interpretar los resultados de la investigación y concretarlos en prácticas educativas. Por otra parte, los resultados de las investigaciones pueden no servir como guía para la práctica educativa. En efecto, lo que es importante como resultado de la investigación no puede trasladarse a la clase sin adaptación en términos didácticos (lo que se ha denominado "transposición didáctica", Chevalard, 1991). La tercera opción de síntesis de prácticas efectivas que convergen con investigaciones científicas es de mucha más ayuda educativa. Desde el punto de vista de la práctica educativa porque no somete a los profesores al "síndrome de autoridad", porque toma en consideración el saber docente y porque plantea la práctica educativa en sus propios términos. Sin embargo, subsisten dificultades del lado de los resultados de la investigación científica. En efecto, no todos los resultados publicados, aunque hayan pasado por las más exigentes condiciones de *peer-reviewed* y utilización de método científico, son útiles para la práctica educativa. Veamos cuáles son las dificultades.

2.1. Dificultad 1: Las exigencias de la práctica educativa y las propuestas de la investigación científica



Desde el punto de vista de la práctica, una teoría diseñada para investigar el conocimiento, como muchas teorías científicas, puede no ser una buena teoría para impartir conocimiento (Watson, 1998). Es por ello que, *desde el punto de vista de la práctica*, las teorías aunque sean muy diferentes, se convierten en prácticas similares. Con frecuencia se proyectan los resultados en situación experimental a la clase sin adaptaciones, modificaciones y pruebas. No se trata de variar los referentes teóricos, porque localizar las diferencias en las perspectivas teóricas no da cuenta de los modos de traducción en la práctica educativa. Es que las propuestas teóricas, por más acertadas que sean, no hablan "de" la práctica ni se dirigen "a" la práctica. Ésta tiene lugar en un espacio determinado, la clase, con todas sus condiciones: el contexto institucional, la organización, las condiciones materiales, etc. Tiene lugar en un tiempo, que puede ser considerado en términos de corto o largo. Ambas condiciones de espacio y tiempo influyen sobre las decisiones prácticas de los enseñantes.

Desde el punto de vista de la gestión de la situación educativa, los problemas claves están en relación con las restricciones del espacio y el tiempo: con los trazos o registros de las actividades (fichas, cuaderno, hojas), con la gestión de la diferencia entre acontecimiento y repetición, con la planificación a corto plazo y a largo plazo, con la secuenciación y la gradación de los aprendizajes, con la diversificación y la integración de las actividades, etc. Sólo a partir de la circulación de objetos (registros de las actividades y materiales escolares) y de la identificación de prácticas se puede reconocer la multiplicidad de las diferencias que dan lugar a diferentes culturas escolares. Lo que define las prácticas son las relaciones que se efectúan a través de técnicas, de modos y de gestos.

2.2. Dificultad 2: El conocimiento cambiante (en desarrollo) del alumno y las propuestas de la investigación científica

Desde el punto de vista del alumno, se debe contar con sus conocimientos previos como precursores del conocimiento. Ahora bien, un precursor es un conocimiento que psicológicamente precede a otro. Muchas propuestas didácticas, basadas en métodos científicos relacionados con los contenidos, se plantean el problema como prerrequisitos a partir de una secuencia de contenido a enseñar. Pero no se deben confundir ambos porque suele ser muy poco frecuente la coincidencia entre un precursor y un prerrequisito.

En el ámbito de la educación las relaciones entre enseñanza y aprendizaje han avanzado en el sentido de entender aprendizaje en el contexto de la enseñanza, pero se asumido muy poco su adecuación al conocimiento en construcción del alumno, conocimiento que es cambiante. En el ámbito de la investigación sobre temas relacionados con contenidos académicos no suelen abundar los ejemplos que tome en consideración una perspectiva evolutiva de los precursores de conocimiento (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2004). En los últimos años, las investigaciones evolutivas tienen una repercusión limitada en el ámbito de la educación. Este divorcio es lamentable, porque existe una perspectiva actual sobre el desarrollo infantil muy abundante y útil para la práctica educativa. Por ejemplo, las



investigaciones que dan cuenta de las teorías e hipótesis infantiles (teoría sobre el mundo físico, biológico, mental) y que podrían permitir un acercamiento entre esas teorías *naïves* y los conocimientos explícitos del currículo.

La consideración o la ausencia de consideración de las teorías del niño/a pueden dar lugar a encuentros o desencuentros entre la enseñanza y el aprendizaje. La posibilidad del encuentro depende de la confirmación o revisión del niño/a de sus hipótesis, así como de la disponibilidad y conocimiento del profesor para interpretar el punto de vista del niño/a y ayudar a que éste pueda asimilar la nueva información. Por otra parte, la posibilidad de aprender en una situación de instrucción formal depende no sólo del conocimiento previo sino también del capital cultural, fruto de las situaciones de intercambios cognitivos familiares. La continuidad entre los conocimientos del niño y los contenidos y formas de intercambio cognitivos tiene muchas ventajas para el aprendizaje. En este sentido, como sostiene Watson (1998), el profesor debe desarrollar más recursos interpretativos que didácticos.

2.3. Dificultad 3: Los obstáculos procedentes de la práctica

- En primer lugar, la cuestión de las prioridades. Al respecto, no sólo hay una confusión entre prerequisite y precursor sino también entre confusión entre la noción de "prioridad", que puede entenderse que lo "más importante", y la noción de secuencia o de programación en "primer término" (Chartier, 1991). La necesidad pedagógica de puesta en marcha sistemática de ejercicios secuenciados, ha tenido un efecto sobre el establecimiento de prioridades y jerarquías de la programación de actividades y sobre la (des)consideración de los conocimientos y del "capital cultural" (oral y escrito) aportados por los alumnos.

Por otra parte, el discurso y la práctica pedagógica establecen una ecuación entre "métodos" y "progresión del aprendizaje". Los métodos surgen por necesidades de la transmisión, pero constituyen un obstáculo para la reflexión sobre la práctica porque ocupan, al mismo tiempo y falsamente, el lugar de la teoría y de la práctica (Bourdieu, 1980). Los métodos necesitan una secuenciación estricta, pero los aprendizajes no necesariamente siguen la misma secuencia. En la racionalidad de los métodos se confunde prioridad, en términos de importancia, con temporalización.

- En segundo lugar, la cuestión de las tareas. En psicología de la instrucción se diferencia entre tareas bien estructuradas y tareas mal estructuradas. En las primeras se puede distinguir operaciones discretas ejecutadas en un orden serial (o secuencia fija de elementos componentes que consistentemente llevan al objetivo), en las segundas no se pueden hacer tal distinción. Esta visión influida por la psicología cognitiva vigente, ha sido cuestionada por el conexionismo y por la perspectiva socio pragmática (Tomasello, 1999, 2001). Pero coincide con algunas de las necesidades de la práctica educativa excluyendo otras descripciones posibles, como los procesos inductivos por exposición a una suficiente cantidad de ejemplos, en función del ambiente y de las propias capacidades del infante. Aunque el aprendiz parece estar dispuesto con poderosas habilidades para detectar regularidades (por ejemplo los



patrones lingüísticos del input, Tomasello, 2001), la característica lineal y ordenada de la práctica educativa coincide con las situaciones también lineales y ordenadas.

Por otra parte, muchas veces las tareas presentadas en la investigación científica, su perspectiva teórica y sus condiciones empíricas de aplicación, "pasan" sin más a la clase como tareas pedagógicas. Por ejemplo, en el caso de la lectura la clasificación de los niños en términos de lectores y pre-lectores (en realidad, no lectores), si bien es discutible a nivel teórico, aplicada sin más a la clase puede tener consecuencias educativas nefastas. ¿Qué actuación pedagógica se puede hacer con un niño no lector?

Así también, la consideración de las respuestas en términos dicotómicos en correctas o incorrectas (como puede hacerlo la investigación). En el ámbito educativo el problema no está en el error, que forma parte del aprendizaje, sino en la respuesta por parte del profesor: ¿será una respuesta didáctica o una respuesta interpretativa?

- En tercer lugar, la cuestión de la integración. El anterior tema nos lleva al siguiente: la secuenciación conduce a una distribución de las actividades en el tiempo diario de una jornada. Por ejemplo, en una media jornada de la clase de lengua puede ocurrir la siguiente sucesión de actividades: compartir en una conversación la experiencia del día anterior, copiar una poesía, hacer el dibujo, leer la poesía y ponerle el título, completar ejercicios de emparejamiento, hacer una ficha de evaluación. De esta manera, en la práctica pedagógica se contradice el principio de integración necesario para dar sentido a este conjunto yuxtapuesto de tareas. La composición de la unidad, a partir de la distribución y sucesión de tareas, queda sólo en la cabeza del profesor, en tanto que escapa a la comprensión del alumno.

- En cuarto lugar, la cuestión de la organización. La organización de la clase está muy ligada al tiempo, pero también al espacio, tanto que se puede decir, parafraseando a Bourdieu (1980) que hay una equivalencia entre disposición en el espacio físico y organización material (social y pedagógica) de la enseñanza. La necesidad pedagógica de análisis para aislar elementos de la tarea sobre todo en el área de lenguaje, ha tenido como efecto la descontextualización de las actividades y la desmaterialización y estructuración de los textos instruccionales que se utilizan. Las necesidades pedagógicas de comprensión analítica, antes mencionada, han influido en la elaboración de materiales instruccionales destinados a esos propósitos, pero ajenos de otro contexto funcional que no sea el de uso escolar. La pizarra y el texto o las fichas (antes era la cartilla) organizan el tiempo y el espacio de la clase. En la pizarra y en los textos se presentan escritos aislados y los trozos de textos escogidos de los manuales están desprendidos de sus soportes originales y suelen proponer modelos literarios de tipo narrativo. La desmaterialización y el modelo literario obliga a pasar de forma inadvertida sobre las modalidades discursivas y gráficas propias de lo escrito -como la lista, las tablas, la definición, el silogismo, las nominalizaciones-, sin que haya una enseñanza explícita y un control sobre ellas (Olson, 1998).

Al separar lo escrito de su forma material y de su contexto se lo está separando de su nombre y función: son sólo textos y no libros, periódicos, diccionarios, etc., y se está dejando al alumno aislado de



las situaciones en las cuales esos soportes tienen significaciones y valores, a la vez materiales y sociales (Ferreiro, 1996).

Algo semejante ocurre con la comprensión de lo leído, la composición de textos extensos, el conocimiento de modalidades discursivas propias de lo escrito, o los tipos de textos. Se trata de aprendizajes que tienen significación en determinadas prácticas (lectura silenciosa, lectura en voz alta, lenguaje oral para ser escrito, comentarios para hacer visible la comprensión de un texto o el acto de escribir), que están incorporados en ciertos objetos materiales (soportes del texto), y que necesitan ser tratados de forma intencional para hacerlos significativos.

Reconocer las dificultades de la práctica educativa basada en los resultados de la investigación científica no equivale a actitudes de predominio de la práctica fuera de todo control académico. Al contrario, equivale a considerar tanto la investigación cuanto la práctica en sus propios términos.

En síntesis, las fuentes que orientaron nuestra propuesta y que fueron tomadas en cuenta para plantear principios de actuación y los criterios de diseño de la innovación docente no responden sólo los estándares o las evidencias de la investigación, sino más bien a la convergencia entre éstos, los aspectos evolutivos del alumno y los aspectos prácticos de la situación educativa escolar. Ellos se resumen en los siguientes:

- La necesidad de adaptar los resultados de la investigación a la práctica educativa,
- De tener en cuenta los conocimientos de los alumnos que son precursores de los aprendizajes y no sólo los prerrequisitos a partir de una secuencia de contenido a enseñar,
- De diferenciar entre lo que es importante y lo que debe enseñarse en primer término,
- De distinguir entre las tareas desde el punto de vista de la investigación y los procesos de aprendizaje que pueden ser inductivos por exposición a una información rica,
- De utilizar la información de las tareas en función de las capacidades del alumno, de su representación y conciencia,
- De considerar las respuestas correctas y las incorrectas para hacer avanzar el aprendizaje
- De tener en cuenta el principio de integración necesario para dar sentido a este conjunto yuxtapuesto de tareas,
- De adecuar las tareas al contexto así como de considerar su materialización.

3. El Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Ángel Baixeras



La escuela Àngel Baixeras se encuentra en el barrio Gótico del Distrito de Ciutat Vella de la ciudad de Barcelona. Este distrito ha estado caracterizado históricamente por la inmigración interna y, en los últimos años, por la inmigración extranjera. Los niños que se matriculan en la escuela provienen de grupos culturales y lingüísticos diversos. Esta condición configura a la escuela como un espacio de acogida e integración lingüística, social y cultural.

Ciutat Vella es una zona de contrastes, ubicada en el centro de Barcelona donde se encuentra toda la oferta cultural y turística de la ciudad y, a la vez, uno de los focos de situaciones sociales de mayor riesgo. En algunos casos, las situaciones desfavorecidas de las familias tienen que ver con aspectos socioculturales o socioeconómicos y en otros casos, además con aspectos lingüísticos. Las dificultades socioculturales se relacionan con la mayor o menor distancia existente entre el grupo cultural de referencia y el grupo cultural de acogida. En cuanto a lo socioeconómico, se vinculan con situaciones de pobreza y de marginalidad. Respecto al tema lingüístico, la mayor o menor familiaridad con la lengua escolar, determina la facilidad de apropiación y, por tanto, de integración en la comunidad de acogida. Es ha comprobado que es más fácil para los niños cuya lengua materna es una lengua románica.

La escuela funciona con "matrícula viva", que consiste en la incorporación constante de alumnos durante todo el curso escolar. Es decir, en cualquier momento del año escolar pueden ingresar niños nuevos al aula, lo que supone un problema de organización y adaptación continua. Junto con este hecho, debemos mencionar la característica de itinerancia de la población. Frecuentemente, los niños pueden ser llevados al país de origen de sus padres en cualquier momento del curso y durante períodos relativamente largos (en el mismo curso o en diferentes años). Por último, también en función del trabajo de los padres, algunos niños pueden darse de baja durante el curso. Estos hechos dibujan la particular situación educativa de la escuela Àngel Baixeras.

3.1. Diversidad en la procedencia y en la lengua de uso familiar de los alumnos: un análisis realizado por Arantza Fernández de Viana –Maestra de Primero de Primaria curso 2005-06

Las figuras 1 y 2 dejan ver la diversa composición lingüística y cultural de las aulas de ciclo inicial que participan del programa según el lugar de nacimiento. Aunque los porcentajes predominantes pertenecen a niños nacidos en Cataluña esto no supone que el catalán sea la lengua de uso familiar. Esta situación se refleja en la tabla 1 donde se lista la lengua que cada niño usa con sus padres. Se puede observar que la lengua de uso familiar predominante es el español, seguida de otras lenguas que varían según el país de origen de los padres, entre las que se encuentran: inglés, chino, árabe, tagalo, francés, urdu, portugués. Este panorama supone el proceso de apropiación de la lengua escolar en la que muchos de los alumnos se encuentran.



Figura 1. Anàlisi Lingüístic del CEIP Baixeras. ¿Dónde naciste?

Niños de Primero de Primaria

Anàlisi lingüística del CEIP Àngel Baixeras. Curs 2005-2006

1r - On vas néixer?

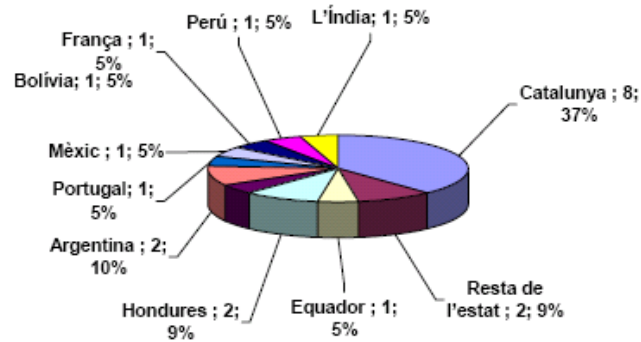


Figura 2. Anàlisi Lingüístic del CEIP Baixeras. ¿Dónde naciste?

Niños de Segundo de Primaria

Anàlisi lingüística del CEIP Àngel Baixeras. Curs 2005-2006

2n - On vas néixer?

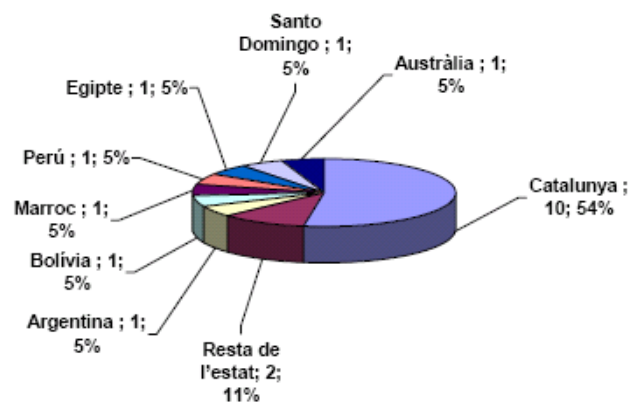


Tabla 1. Anàlisi Lingüístic CEIP Baixeras

La lengua que se habla con los padres

Primero de Primaria	Segundo de Primaria
21 alumnos	19 alumnos



¿qué lengua hablas normalmente con tu papá?		¿qué lengua hablas normalmente con tu mamá?		¿qué lengua hablas normalmente con tu papá?		¿qué lengua hablas normalmente con tu mamá?	
Español	11	Español	12	Español	8	Español	11
Urdu	1	Urdu	1	Rumano	1	Español-Catalán	1
Portugués	1	Portugués	1	Ingles	1	Ingles	1
Catalán	1	Árabe	1	Amazic	4	Amazic	3
Ingles	2	Tagalo	1	Árabe	1	Árabe	1
Chino	1	Chino	1	Chino	1	Chino	1
Español/ Inglés	1	Francés	1	Sin datos	3	Francés	1
Francés	1	Catalán	1				
Hindi	1	Sin datos	2				
Sin datos	1						

3.2. La clase de lengua en los primeros cursos del ciclo inicial antes de comenzar el proyecto de innovación: Una exposición de Gemma Martret –Maestra de Segundo de Primari curso 2005-06

Antes de comenzar este proyecto de innovación, el método instruccional utilizado para enseñar la lectura y la escritura en la clase de lengua era el método analítico. Se trata de una propuesta que comienza por la presentación de las letras, una por vez a partir de las vocales hasta completar las letras del alfabeto en un orden aleatorio. Además, enfatiza el análisis fonético a partir de palabras que comienza con la letra en cuestión. Este método nos planteaba muchas dificultades: por un lado limitaba la apropiación del sistema de escritura por el uso restringido de grafías que reducía las posibilidades de combinación y de ampliación del vocabulario. Por el otro lado, las características de la población inmigrante, con un nivel variado de conocimiento del catalán, no facilitaba una aproximación estrictamente fonética, a la vez que no ayuda al aprendizaje del lenguaje. En particular, este tipo de método no ayudaba a la construcción de sentido por parte de los alumnos y el trabajo resultaba descontextualizado y poco significativo.

Este esquema respondía siempre a un esquema de secuenciación letra por letra propiciaba pocas oportunidades de aprendizaje dado su carácter mecánico y parcializado. El fracaso de este método nos llevó a buscar aproximaciones alternativas.

Esta situación hace plantear una reflexión a los maestros que lleva a valorar la necesidad de un cambio de perspectiva en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se observa que es necesario un sistema que se adapte a las necesidades de los alumnos y en concreto facilitar su acceso a la cultura letrada a la que muchas veces tienen dificultades para acceder. Es por eso que se evidencia la necesidad de sumergir a los alumnos en lo que llamamos un contexto letrado, donde tengan unos modelos de oralidad adecuados. Estos modelos de oralidad deben darse en entornos lingüísticos potenciadores y motivadores, es por eso que el aula de lengua debe tener unas condiciones que optimicen todo este trabajo.

La valoración continúa con plantear la necesidad de una reflexión sobre los propios procesos lingüísticos, es decir deben ser conscientes de todos aquellos mecanismos cognitivos que entran en juego en el momento del aprendizaje de la lectura y escritura



Finalmente, se observa el planteamiento del tema “¿qué puede hacer el alumno con ayuda?”, “¿hasta dónde puede llegar?” (Zona de desarrollo próximo). Esto nos permite clarificar el nivel de exigencia de los alumnos, planteándonos el trabajo siempre como una construcción en la que es posible avanzar si se ponen los recursos necesarios.

Todo este planteamiento nos lleva a replantearnos el papel del maestro. Este debe responder siempre a una figura que podríamos llamar maestro-guía, el que orienta y acompaña el trabajo de los alumnos. A su vez debe aprovechar todas las intervenciones de los alumnos y considerarlas como actos lingüísticos, es decir, darles significado. Su lenguaje debe ser un lenguaje letrado, con una estructura y una reflexión previa que permita que los alumnos lo reconozcan como lenguaje correcto. Mediante el lenguaje letrado puede complementar aquellas intervenciones que los alumnos no podrían completar por sí solos aprovechando para ser modelo adecuado de oralidad.

La maestra debe hacer referencias continuas al proceso y su lenguaje debe invitar a los alumnos a la reflexión sobre el trabajo (por ejemplo, “vamos a pensar que, lo tenemos en la memoria, lo recuperamos”...). Todo el discurso oral debe estar pensado y reflexionado previamente y debe responder a unos objetivos claros, aunque debe adaptarse a la situación de aprendizaje, es decir, debe ser lo suficientemente flexible para poder dar respuesta a la variabilidad de situaciones. Debe ser clarificador y explicativo.

La maestra también debe potenciar el entorno del aula, como entorno lingüístico y a la vez debe realizar una materialización adecuada a los alumnos y a los objetivos de aprendizaje. El material debe ser rico, motivador, claro, atractivo, debe suscitar el interés de los alumnos por el proceso.

4. El programa de innovación

4.1. Principios organizadores y criterios para el diseño del programa de innovación

En el apartado 2 hicimos mención a las fuentes que orientaron nuestra propuesta de innovación docente y que dieron lugar a principios organizadores generales y a criterios para el diseño del programa de innovación.

Desde el punto de vista del proceso de aprendizaje del **alumno**, los principios organizadores generales orientan la necesidad de incidir en los componentes metalingüísticos y metacognitivos y organizar las tareas para trabajar sobre la zona próxima de su desarrollo. Estos principios se concretan en un diseño de innovación basado en tareas: las tareas se definen por el resultado que se quiere conseguir a través del aprendizaje, a diferencia de una enseñanza basada en el contenido de la materia *per se* (y en los prerrequisitos).

Desde el punto de vista del **profesor**, insistir en que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura iniciales se deben realizar en el contexto de la oralidad (tanto para el profesor como para el



alumno) y que deben obtener un resultado material. Estos principios se concretan en un diseño de actividades basadas en textos narrativos que cumple con los objetivos de trabajar el lenguaje, trabajar el conocimiento narrativo y trabajar las actitudes y valores de integración y convivencia de la población inmigrante.

La enunciación de estos principios es la siguiente:

- 1.- La enseñanza y el aprendizaje implican aspectos **metalingüísticos y metacognitivos**.
- 2.- El **desarrollo del alumno/a** debe ser el eje organizador de las tareas para permitir trabajar sobre la zona próxima que permita el avance en el aprendizaje.
3. La **innovación basada en tareas** quiere conseguir un resultado a través del aprendizaje y no seguir la secuencia del contenido de la materia
- 4.- La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura iniciales se deben realizar en el contexto de la **oralidad**.
- 5.- La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura requieren algún nivel de **materialidad**.
6. El **diseño de actividades basadas en textos narrativos** implica el discurso, el conocimiento narrativo y los valores culturales de la población inmigrante.

1. Las tareas que implican aspectos **metalingüísticos y metacognitivos** se realizan alrededor de:

- Hablar sobre el hablar (metalingüístico)
- Hablar sobre el pensar (metacognitivo)
- Hablar sobre el texto (metaletrado)

2. El **desarrollo del alumno/a** permite trabajar sobre la zona próxima:

- El nivel de desarrollo del alumno/a es un foco importante para garantizar la asimilación del aprendizaje y para organizar la información en función de ese aprendizaje y no solamente desde el punto de vista de la instrucción.

3. La **innovación basada en tareas** se concreta en:

- -El *input* es una parte de la fuente de información del alumno, que se completa con lo que él es capaz de asimilar y con lo que es capaz de producir
- La programación de secuencias didácticas no se basa sólo en la racionalidad del lenguaje (como sistema) sino en las tareas que se realizan a través del lenguaje.
- La programación de actividades se basa en cómo el lenguaje oral y escrito es usado por el aprendiz para un propósito comunicativo, **para** conseguir un resultado.

4. El contexto de la **oralidad** implica:



- Focalizar sobre las informaciones (sobre el sistema de escritura y sobre los textos - contenido, funciones, formas)
- Reflexionar sobre las consignas e instrucciones de procedimientos de las tareas
- Atender a las interacciones: profesor/alumno, alumno/alumno
- Hablar sobre los textos, libros y otros soportes

5. Algún nivel de **materialidad** equivale a que:

- Tanto el *input* (leer) cuanto el producto (escrito) son textos gráficos (en papel o digital)
- Los productos materiales son semióticos (transmiten sentido)
- Implica un modo público de presentación

6. El **diseño de actividades basadas en textos narrativos** se justificar porque:

- Se trata de una forma discursiva que se aprende en interacción social con otros hablantes productores de textos (orales y escritos),
- Se trata de un modo de conocimiento del mundo, una forma de comprender su relación con las acciones e intenciones humanas.
- Se trata también de un contenido que ayuda a comprender los aspectos históricos, culturales y personales del mundo y a integrarse como individuo en el mundo.

4.2. Criterios para el diseño del programa de innovación

Para organizar las tareas de aprendizaje y para diseñar las actividades con textos narrativos los anteriores principios se concretaron en criterios orientativos y en decisiones educativas de un programa de innovación. Estos criterios son los siguientes:

- 1.- Programar los materiales, las actividades y el tipo de tareas para resolver las actividades. Los materiales organizan el contenido del aprendizaje, las actividades le dan funcionalidad y las tareas constituyen lo que el niño/a debe realizar efectivamente.
- 2.- Garantizar la diversidad de fuentes de información a los alumnos, en las que se incluya tanto el *input* cuanto lo asimilado del *input* por el alumno (*intake*), (corresponde al principio de materialidad y de programa basado en tareas).
- 3.- Adoptar una perspectiva de integración de componentes del proceso de aprendizaje y de los componentes de la gestión en clase de ese proceso (del código y del texto; de lenguaje escrito y de lenguaje oral; de trabajo grupal y colectivo de la clase pero también de trabajo en parejas o individual; de la instrucción directa, pero también de la instrucción incidental y contextual con modelado).



- 4.- Aprovechar las instrucciones a los alumnos para expresar de forma explícita los términos metalingüísticos y mencionar los procesos cognitivos implicados en la resolución de tareas.
- 5.- Desde el punto de vista del maestro, enseñar es una actividad metacognitiva que implica un proceso reflexivo sobre la adecuación de la propuesta educativa y la comprensión del alumno, así como un control sobre ese proceso.

La aplicación de estos criterios implica la programación de aspectos muy concretos en relación a materiales, actividades, tareas, fuentes de información, así como a de qué manera integrarlos y cómo dar las instrucciones a los alumnos para su realización. La siguiente es una lista de ejemplos de decisiones que hemos adoptado:

4.2.1. Criterio 1. Programar los materiales, las actividades y el tipo de tareas para resolver las actividades

1. Materiales

- Se ha optado por abandonar las fichas, libros de texto o manuales, a favor de los libros de calidad literaria, en particular los textos narrativos tipo álbumes para niños. El álbum es un libro en el que la imagen ocupa un lugar importante y que presenta interrelación entre el texto y la imagen (Colomer, 2001).
- Se seleccionan los álbumes en función del contenido temático, pero también de la estructura lingüística y del contenido psicológico. Desde el punto de vista temático, seleccionamos temas que estén relacionados con actitudes, valores y normas de inclusión, de aceptación de la diversidad, de valoración de las diferencias culturales y lingüísticas. Desde el punto de vista lingüístico, preferimos narración pero también discurso referido (directo e indirecto), con pensamiento referido, con mención a estados mentales, con reformulaciones de la historia, y con flash-back (Brigaudiot, 2004).
- Desde el punto de vista psicológico, preferimos los álbumes que planteen cuestiones de diferentes puntos de vista, con aspectos mentales y problemática psicológica próxima al niño/a de esta edad (Astington & Jenkins, 1999). También seleccionamos los libros teniendo en cuenta criterios sobre el nivel, tipo de información, interés temático, etc. y criterios sobre las longitudes, el nivel de dificultad, etc.

2. Actividades

En cuanto a las actividades tenemos en cuenta el principio de la intencionalidad: para qué se realizan las actividades de clase. Desde nuestro punto de vista, la finalidad de la actividad es el foco de atención del alumno, lo cual permite que la secuencia de procedimientos y tareas que se realizan para llegar al objetivo se conviertan en un medio. Este modelo basado en actividades se centra en el objetivo, mientras que las tareas que se realizan son el medio. Es *a través del lenguaje* o a través de la *lectura* o de la *escritura* que se llega al objetivo (Bolitho, Carter, Hugues, Ivanic, Masuhara &



Tomlinson, 2003; Ellis, 2003). Las siguientes son un ejemplo de actividades y tareas de lectura para conseguir un objetivo:

1. leer para dibujar
2. leer para pensar (entender)
3. leer para escribir
4. leer para corregir
5. leer par explicar por escrito una escena
6. leer para recontar reescribir
7. leer para hacer extracciones
8. leer para cambiar
9. escribir para recontar, etc.

3. Tareas

En general se asume que la fuente de información del aprendizaje es el *input* del entorno, y que hay una relación entre *input* y lo que se asimila de él (*intake*): lo que es presentado puede ser directamente dominado e incorporado al repertorio del alumno. Pero lo estudios psicolingüísticos y sobre segundas lenguas muestran claramente que no se debe reducir el *input* a entorno externo y que las tareas y actividades pueden constituirse en input para el alumno, es decir fuente de información para procesos de aprendizaje inductivo. Dicho en otros términos, aprendizaje no equivale a instrucción (Tomlinson, 1994; van Lier, 2001).

Bolitho, et al. (2003) definen que el lenguaje es usado por el niño/a para un propósito comunicativo **para** conseguir un resultado. El resultado puede ser el intercambio de información, pero también la realización de una instrucción, la solución de un problema o el entretenimiento con anécdotas habladas o escritas. La organización de las tareas se definen por el resultado que se quiere conseguir a través del lenguaje, a diferencia de una enseñanza basada en el aprendizaje de aspectos del lenguaje *per se*. R. Ellis (2003) denomina 'perspectiva psicolingüística' a esta aproximación.

4.2.2. Criterio 2. Garantizar la diversidad de fuentes de información

Este criterio, que se deriva directamente del anterior sobre tareas, se concreta en la realización de tareas, donde vemos que la fuente de información está integrada por una gran diversidad de acciones, objetos y producciones de los niños y los adultos. La siguiente es una lista que ejemplifica este perspectiva (Teberosky & Ribera, 2003).

- **Fuente de relación entre acciones y objetos:**

Manipular y mirar los textos en sus soportes naturales (libros, periódicos, cartas; y carteles, envases, etc.);



- **Fuente de observar las acciones de (junto a) la maestra:**

Mirar un libro con ilustraciones, consultar el periódico para saber el horario de la TV, apuntar en una agenda para registrar un número de teléfono, consultar instrucciones para armar un aparato, etc.

- **Fuente de escuchar la lectura en voz alta por parte de la maestra:**

Participar en intercambios verbales, por ejemplo, sobre los nombres de los dibujos de un libro, sobre la relación entre contexto y texto, dónde mirar en el envase para localizar el nombre de un producto, qué textos pueden estar escritos en estos soportes, etc.

- **Fuente de escribir en “voz alta” dictando a la maestra:**

Producir textos extensos y participando en la producción gráfica cuando la maestra u otro compañero hace de “escriba”.

- **Fuente de preguntar y recibir respuestas:**

De los adultos y de sus propios compañeros: sobre aspectos específicos, como el nombre o la forma gráfica de una letra.

- **Fuente de las propias acciones de escribir:**

Producir escrituras, anticipar el contenido de un cuento, etc., para relacionar el proceso, el producto escrito y la interpretación que se hace de ese producto.

- **Fuente de producir textos largos:**

Textos que han escuchado y memorizado, y no sólo palabras y listas de palabras.

4.2.3. Criterio 3. Adoptar una perspectiva de integración de componentes del proceso de aprendizaje

De acuerdo con este criterio, el aprendizaje de la lectura y la escritura implica procesos de comprensión tanto como de conocimiento del funcionamiento del sistema alfabético. No creemos que se trata de dos momentos sucesivos, sino más bien de construcciones cognitivas que el niño/a va elaborando (Ferreiro, 1997). Así se considera al mismo tiempo texto y código.

El texto como marco de referencia para focalizar sobre las unidades menores (letra como unidad de la palabra; palabra como unidad de lista, de frases, de texto; frases como unidad de texto, texto como ejemplar de tipo, etc.).

El mismo planteo de integración lo tenemos en cuenta en lo que respecta a la gestión del grupo clase, al tipo de instrucción, a las modalidades de enseñanza. Asesoramos a las maestras para que tomen decisiones teniendo en cuenta los siguientes criterios.

- **Agrupaciones:** colectivo de la clase, pero también parejas, o individual;
- **Tipos de instrucción:** directa, incidental, elicitada, contextual, con modelado;
- **Modalidades:** lenguaje escrito y lenguaje oral: lectura y escritura (leer y escribir para), escrito y oral, hablar y escuchar



4.2.4. Criterio 4. Aprovechar las instrucciones a los alumnos para la expresión explícita de términos metalingüísticos y la mención de procesos cognitivos

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje (oral y escrito) se focaliza sobre el lenguaje, para hablar sobre él (para explicarlo, corregirlo, evaluarlo, etc.) es necesario el uso de una terminología metalingüística que implica una conciencia sobre el lenguaje. La conciencia sobre el lenguaje es un atributo mental que se desarrolla a través de la atención al lenguaje que se usa y que permite a los alumnos ganar conciencia sobre cómo trabaja el lenguaje. Al mismo tiempo, la conciencia sobre el lenguaje (y el metalenguaje) es una aproximación pedagógica que tiene como objetivo que los alumnos ganen tal conciencia (Bolitho, Carter, Hugues, Ivanic, Masuhara & Tomlinson, 2003; Ellis, 2003). La enseñanza/aprendizaje implica metalenguaje para:

- hablar sobre el sistema de escritura
- hablar sobre la producción del lenguaje

4.2.5. Criterio 5. Enseñar es una actividad metacognitiva

Como hemos dicho antes, enseñar puede implicar un nivel reflexivo, metalingüístico, de conciencia y de control sobre el lenguaje y sobre la propia actividad educativa, así como de interpretación del trabajo del alumno. Este nivel reflexivo puede resumirse en los siguientes puntos:

- **Juicio sobre el otro e interpretación**

Juzgar si un niño ha entendido o no, si necesita explicación o puede comprender sin explicación

Si tiene información, conocimiento previo, si ha copiado o lo ha pensado él solo

- **Juicio sobre uno mismo**

Juzgar desde "¿Estaré siendo justa?", "¿Habré dado muchas oportunidades?", "¿Lo sé como para explicarlo bien?", etc.

- **Juzgar el conocimiento o la comprensión de otro y de uno mismo**

Juzgar cómo un niño sabe que ha entendido, cree que está en lo cierto sabe que sabe hacer algo

- **Conocer normas para los juicios**

Comparar respecto a un estándar normativo: que debe ser o qué está correctamente hecho.

4.3. Desarrollo del programa de innovación y metodología de análisis de los datos

El desarrollo de la innovación educativa se realizó a través de un programa de asesoramiento y la puesta en práctica por parte de las profesoras participantes. Dicha puesta en práctica dio lugar a una gran cantidad de datos que fueron analizados adoptando una aproximación metodológica mixta, con un tratamiento predominante, aunque no exclusivo, de tipo cualitativo. Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas a las maestras, comentarios en las sesiones de asesoramiento, narrativa en los auto-informes de las maestras, observaciones de las clases, producciones de los alumnos y entrevistas a los alumnos. Los resultados del análisis de las entrevistas a maestras y alumnos tendrán un tratamiento estadístico (no incluido en este informe). Los comentarios en las sesiones de asesoramiento, los auto-informes de las



maestras, las observaciones de las clases y las producciones de los alumnos serán utilizados en este documento para la presentación de los resultados.

En las reuniones semanales se presentó y estudió la propuesta de innovación. La posibilidad de hacer registros y observaciones externos de la implementación del programa en el aula y la producción continua de valoraciones y reflexiones por parte de la maestras fueron el material de base (corpus del proyecto) que orientaron las siguientes tomas de decisiones. La dimensión formativa del proyecto no resultó sólo de un estudio externo previo que finaliza con la introducción de cambios en el aula por aplicación posterior de reflexiones teóricas o de resultados de investigación científica, sino que fue fruto de la reflexión compartida de la puesta en marcha de cambios en el aula.

El registro de los encuentros semanales entre el equipo docente escolar y el grupo asesor (ver Anexo 1) muestra una secuencia de estudio, discusión y diseño de la programación didáctica para el aula. Las reuniones comenzaron con la presentación y discusión de los principios y criterios del cambio expuestos anteriormente en el apartado 4.1; luego, junto a la presentación y elaboración de propuestas de actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se discutieron conceptos teóricos y didácticos explicativos y predictores del funcionamiento de las iniciativas para la clase; finalmente, un tiempo considerable de las reuniones realizadas se dedicaron a la reflexión sobre los resultados de la puesta en marcha del trabajo.

En las tablas 2, 3 y 4 se expone el itinerario de actividades desarrollado en los dos cursos. A través de la secuencia de textos narrativos, en Primero de primaria se puede observar el predominio del trabajo relacionado con el reconocimiento rápido de palabras escritas y la escritura de textos descriptivos. El calendario 2005 – 06, muestra la novedad de mayor énfasis en cuanto a la consideración de expresiones fijas, de organizadores discursivos y la discusión de aspectos tipográficos. En Segundo de primaria, se observa un trabajo regular en cuanto a la elaboración de definiciones, a la consideración de la ortografía de las palabras y un énfasis mayor en las partes del texto, énfasis que ayuda a los niños en los momentos de recuperación y reescritura del texto narrativo leído.

Tabla 2. Actividades y textos. Primero de Primaria (A)

CALENDARIO PRIMERO DE PRIMARIA CURSO 2004 – 2005	Nuevo Amigo	No, no, no!	Refranes	Los sentimientos de Félix	El gato con botas	La pequeña marioneta	Sapo y la forastera
Leer para dibujar	x	x		x			
Lectura compartida		x		x	x		x
Anticipar y hacer predicciones		x		x	x	x	x
Verificar las anticipaciones		x		x	x	x	x
Leer para encontrar el error		x			x		
Generar una historia a partir de imágenes		x			x	x	x
Producir una descripción	x	x	x	x	x	x	x
Explicar una escena		x		x		x	x
Relacionar con experiencia personal		x	x	x		x	x
Reconocimiento de palabras escritas			x	x	x		x
Reescritura			x	x	x	x	x



Tabla 3. Actividades y textos. Primero de Primaria (B)

CALENDARIO PRIMERO DE PRIMARIA CURSO 2005 – 2006	Nicky	Nuevo Amigo	No, no, no!	Refranes	Estimado abuelo	Los sentimientos de Félix	El gato con botas	La pequeña marioneta
Leer para dibujar		x	x			x		
Lectura compartida	x		x			x	x	
Anticipar y hacer predicciones	x		x			x	x	x
Verificar las anticipaciones	x		x			x	x	x
Leer para descubrir la estructura /formato texto					x		x	x
Partes del texto					x		x	x
Reflexión sobre aspectos tipográficos	x				x	x		x
Signos de puntuación	x		x		x	x		
Organizadores discursivos					x		x	x
Frases hechas (expresiones fijas propias del discurso directo)			x	x	x	x	x	
Leer para encontrar el error			x				x	
Generar una historia a partir de imágenes			x				x	x
Organizar una secuencia (imágenes, títulos, frases)					x			
Producir una descripción	x	x	x	x	x	x	x	x
Explicar una escena			x			x		x
Relacionar con experiencia personal	x		x	x	x	x		x
Reconocimiento de palabras escritas	x	x	x	x	x	x	x	x
Ortografía				x	x		x	
Definiciones (vocabulario)				x		x	x	x
Reescritura				x		x	x	x

Tabla 4. Actividades y textos. Segundo de Primaria

CALENDARIO SEGUNDO DE PRIMARIA CURSO 2005 – 2006	Sopa de calabaza	Sapo salva a sus amigos	El lobo que era bueno	Las cartas de Félix	Poesías	El túnel	Una pizca de pimienta
Leer para dibujar							
Lectura compartida	x	x	x	x	x	x	x
Anticipar y hacer predicciones		x	x	x		x	
Verificar las anticipaciones		x	x	x		x	
Leer para descubrir la estructura				x	x	x	
Partes del texto			x	x	x		
Reflexión aspectos tipográficos				x	x		
Signos de puntuación							
Organizadores discursivos							
Frases hechas (expresiones fijas propias del discurso directo)		x		x	x		
Leer para encontrar el error							
Generar una historia a partir de imágenes							
Organizar una secuencia (imágenes, títulos, frases)				x	x		
Producir una descripción	x	x		x	x		
Explicar una escena		x	x	x		x	
Relacionar con experiencia personal		x	x	x	x	x	



Reconocimiento de palabras escritas	x	x	x				
Ortografía	x	x	x	x	x	x	x
Definiciones (vocabulario nuevo)	x	x	x	x	x	x	x
Reescritura	x	x	x	x	x	x	x

5. Evaluación de los Resultados

5.1. Los alumnos

El programa obtuvo resultados en la actuación de los alumnos tanto en los cambios valorados por la maestra, en cuanto a la participación de los niños en las actividades de lectura y escritura propuestas, como en el avance logrado en el conocimiento de aspectos gráficos de la escritura.

5.1.1. Participación de los alumnos en el aprendizaje

- Actitudes. La maestra valora positivamente que los niños no tengan actitudes de insuficiencia frente a las actividades "nunca dicen, no se que poner" o "ya no tienen la actitud, no sé, no sé, no sé", además, parecen detenerse a pensar antes de solicitar la ayuda del profesor.
- Propio conocimiento. Otro resultado tiene que ver con la referencia al propio proceso de conocimiento por parte de los niños. Durante las clases, una de las propuestas docentes mas frecuentes consistía en pedir a los niños explicar sus respuestas "¿cómo lo sabes?" o "¿cómo lo has hecho?"
- Errores. También la explicación de "errores" en la resolución de las tareas constituyó una ocasión para motivar actuaciones reflexivas por parte de los alumnos.
- Conocimiento letrado. Se volvieron frecuentes preguntas de los niños dirigidas a la identificación de los autores e ilustradores de los cuentos. También interesados por la lengua de la versión original y en las personas que hacen la traducción al catalán.

La siguiente interacción ejemplifica uno de estos casos. En esta ocasión se encuentran desarrollando una actividad de reconocimiento rápido de palabras escritas que consiste en encontrar dentro de un texto corto del cuento las palabras que la profesora va diciendo. Los niños deben reconocerlas y poner su dedo sobre ellas para mostrarle luego a la maestra. Ante la palabra "amo" una niña ha señalado la palabra "amb" ("con" en castellano).

Maestra: la última palabra, uno, dos, tres: "amo"

Niños: ya esta!

(la profesora pasa por cada puesto mirando la palabra señalada en el texto)

Maestra: si no la tienes no pasa nada (le dice a un niño que no la ha encontrado)

Maestra: la Mariam ha encontrado una palabra que se parece a la palabra "amo", la escribiremos para que veamos las diferencias

Maestra: yo he dicho que buscaran la palabra "amo" y a Mariam me ha dicho "¿esta es amo?" señalándome la palabra "amb". Por qué creéis que... Mariam explicame esto que es muy interesante, ¿por qué crees que cuando has visto la palabra "amb" has pensado que era la palabra "amo"?

Mariam: porque tenía una /a / y tenía la eme (m), comienzan igual

Maestra: sólo se diferencian en la última letra



La profesora en esta ocasión también aprovecha para decir que Mariam también ha señalado la palabra “amb” porque lo ha hecho muy rápido y que de eso se trata la actividad, de buscar las palabras rápidamente. Estas oportunidades de referencia a la propia gestión han ido fomentando un estilo de reflexión sobre los propios procedimientos y el conocimiento que se utiliza para resolver las preguntas y tareas propuestas por el maestro.

La siguiente interacción ejemplifica la adquisición de conocimientos letrados. Se trata de recordar las referencias de un libro.

Maestra: Muy bien, recordemos que yo dije que el original de este libro estaba escrito ¿en qué idioma?

Niños: Francés

Maestra: En francés, y que lo había escrito un señor que se llamaba

Niño: Perrault

Maestra: Charles Perrault, muy bien, y entonces hemos estado diciendo que lo habían traducido a muchas lenguas porque es un cuento muy famoso. A qué lenguas hemos dicho que se había traducido?

5.1.2. Conocimiento de aspectos gráficos

Las escrituras de los niños se caracterizan por la correspondencia casi sistemática entre letras y fonemas, aunque la ortografía no es la convencional y presentan inconsistencias en la segmentación de las partes de lo enunciado. Una comparación entre los textos producidos por los niños al inicio del proyecto (T1), en Abril del 2005, y los textos producidos dos meses después (T2), al final del curso escolar, dan evidencia del avance en el análisis que les lleva a sistematizar las correspondencias entre las letras y las unidades sonoras de la lengua; en la construcción de unidades textuales (palabra, oración) y las convenciones gráficas de su delimitación (Teberosky, 2001).

En general los primeros textos de los niños de primero (curso 2004-05) se caracterizaban por el predominio del principio alfabético, la tendencia es la búsqueda de correspondencia fonográfica, aunque eran frecuentes la omisión de vocales y, en algunos casos, de sílabas. Las dificultades más importantes se relacionaban con los aspectos gráficos y ortográficos de la escritura. En los textos se observan variaciones considerables entre las grafías de las letras, y en el manejo del espacio. Los siguientes ejemplos muestran cambios en estas cuestiones.

Mariam (6 años; 7 meses)

En este caso, se puede observar que en el texto 1 ya predominaba una segmentación convencional, aunque con hipersegmentación. En lo fonográfico, se observaban múltiples supresiones de consonantes y vocales y también la adición de una consonante al inicio de palabra. En cuanto a lo ortográfico, ya estaba presente el uso de secuencias consonánticas propias de la lengua. El texto 2 da evidencia de sus avances en aspectos gráficos y de manera importante en la búsqueda cada vez más estable de correspondencia entre letras y sonidos, tan sólo se observan dos omisiones de vocales interconsonánticas. En cuanto a la segmentación, se observan hiposegmentaciones de tipo morfosintáctico.



Texto 1 - 04/04/2005

Otavi esta trist
 Est en entat
 No vol an ca a la cescola i samaga
 asta cridan
 asta anfadat
 esta pasan de mllen en
 Vanc

Transcripción

Otavi esta trist
 Est en entat
 No vol an ca a la cescola i
 samaga
 Asta cridan
 Asta anfadat
 Esta pasan de En
 Vanc

Normalización

Octavi esta trist
 Esta enfadat
 No vol anar cap a la escola i
 s'amaga
 Esta cridant
 Esta enfadat
 Esta pensant

Traducción

Octavio esta triste
 Esta enfadado
 No quiere ir a la escuela y se
 esconde
 Esta gritando
 Esta enfadado
 Esta pensando

Texto 2 -13/06/2005

La granota be a beura a larata
 i el purquet
 diu que no es la seba amiga
 diu al purquet
 rates son fastigosas
 diu al anc que la rata es
 una lladragota

Transcripción

la granota ba a beura a larata
 i el purquet diu cano baxa
 poequeno es la seba amiga
 diu al purquet.
 diu el purquet que las
 rtas son fastigosas.
 diu al anc que la rata es
 una lladragotas

Normalización

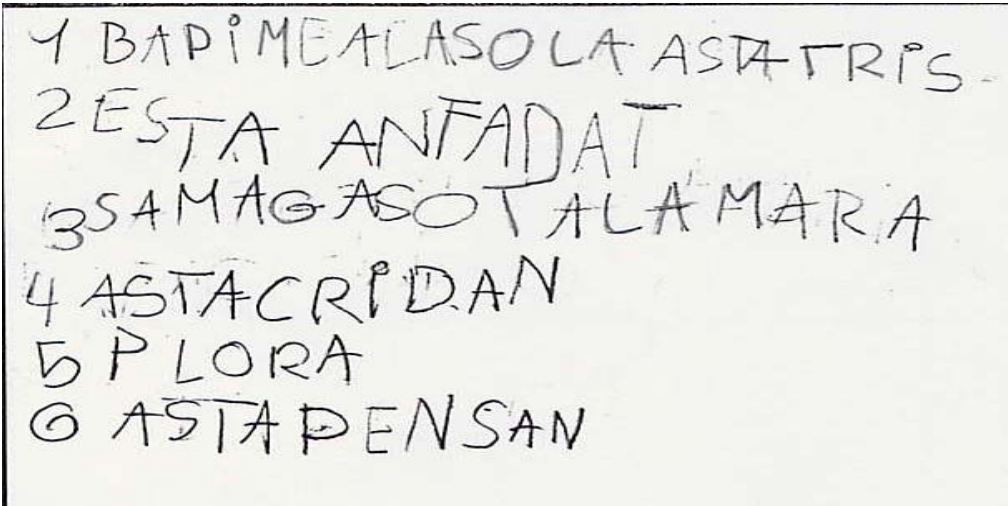
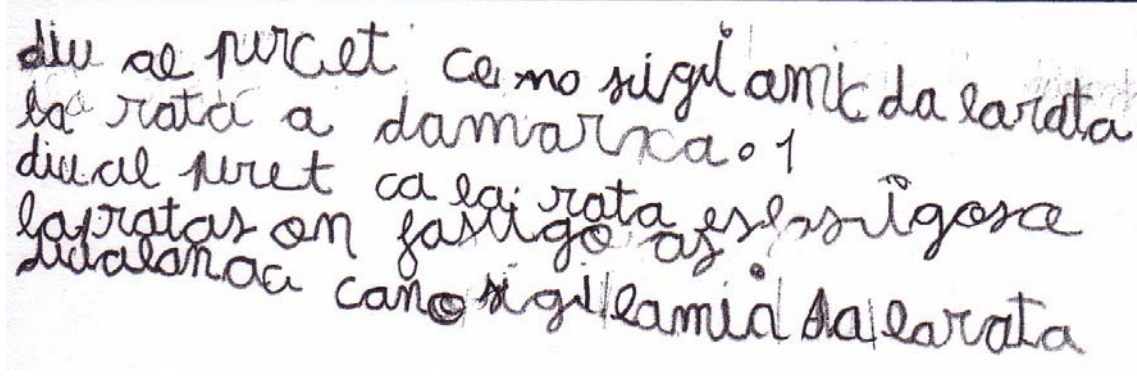
la granota va a veurà a la rata
 i el porquet diu que no vagi
 Per que no es la seva amiga
 diu al porquet.
 diu el porquet que las
 rates son fastigosos.
 diu al ànc que la rata es
 una lladragotes

Traducción

sapo va a ver a la rata
 y el cerdo dice que no vaya
 porque no es su amiga
 dice el cerdo
 dice el cerdo que las
 ratas son asquerosas
 dice el pato que la rata es
 una ladrona



Nerea (6 años; 4 meses)

Texto 1 -04/04/2005		
		
Transcripción BAPI MEALASOLA ASTATRIS ESTA ANFADAT SAMAGASOTALAMARA ASTACRIDAN PLORA ASTAPENSAN	Normalización Va prime a la escola esta trist Esta enfadat S'amaga sota de la mare Esta cridan Plora Esta pensant	Traducción Va primero a la escuela esta triste Esta enfadado Se esconde debajo de la madre Esta gritando Lloro Esta pensando
Texto 2 -13/06/2005		
		
Transcripción diu ae purcet ce no sigui amic da larata la rata a damarca. 1 diu ce peret ca la rata es fastigosa la ratas on fastigosas. diucelanas cano sigilamic da larata	Normalización diu al porquet que no sigui amic de la rata la rata a de marxa diu que per que la rata es fastigosa las rates son fastigosos diu el ànec que no sigui el amic de la rata	Traducción Dice el cerdo que no sea amigo de la rata La rata se ha de ir Dice que porque la rata es asquerosa Las ratas son asquerosas Dice el pato que no sea amigo de la rata

En el texto 1 predomina la no segmentación entre palabras, con correspondencia fonográfica, pero con casos de simplificación de secuencias consonánticas. En el texto 2 se observa un avance hacia la segmentación convencional, con casos de hiposegmentaciones de carácter morfosintáctico.



Benjamin (6 años; 8 meses)

Texto 1 -04/04/2005

OCTUVI VA A ESCOLA
 OCTUVI DICHE NO
 SAMAGA
 DICHE NOOOO
 NONVOL ANDATA DENTRO LA ESCOLA
 OCTAVI PLORA
 OCTAVI PENSAS

Transcripción	Normalización	Traducción
BAPIMEALASOLAASTATRIS	Va prime a la escola esta trist	Va primero a la escuela esta triste
ESTA ANFADAT	Esta enfadat	Esta enfadado
SAMAGASOTALAMARA	S'amaga sota de la mare	Se esconde debajo de la madre
ASTACRIDAN	Esta cridant	Esta gritando
PLORA	Plora	Llora
ASTAPENSAN	Esta pensant	Esta pensando

Texto 2 -13/06/2005

NO SIGIIS A MIAS DE EL RATA
 DIU EL PORCET I EL CHAC
 I EL GRANOTA NOSTA
 CUANT ENT

Transcripción	Normalización	Traducción
diu ae purcet ce no sigui amic da larata	diu al porquet que no sigui amic de la rata	Dice el cerdo que no sea amigo de la rata
la rata a damarca. 1	la rata a de marxar	La rata se ha de ir
diu ce peret ca la rata esfasigosa	diu que per que la rata es fastigosa	Dice que porque la rata es asquerosa
la ratas on fastigosas.	las rates son fastigosos	Las ratas son asquerosas
diucelanas cano sigilamic da larata	diu el ànec que no sigui el amic de la rata	Dice el pato que no sea amigo de la rata

Aunque introduce puntos para representar las separaciones entre palabras, en el texto 1 predomina una escritura continua. La correspondencia fonográfica es correcta, aunque llama la atención la omisión de elementos gramaticales propios de las construcciones sintácticas de la lengua (verbos, preposiciones). En lo ortográfico se observa el uso de secuencias de la lengua escolar de origen, el italiano, para la codificación del /che x que/. En el texto 2 hay un avance hacia una segmentación convencional, aunque con casos de hipersegmentación. Desde el punto gramatical, son novedad el uso de la preposición /de/ y



la introducción de todos los artículos. La representación del /que / ha cambiado del uso en el texto anterior de /che / al /ce/ que es la representación que usa la mayoría de los niños del aula. La Tabla 5 muestra un resumen de los avances producidos en segmentación.

Tabla 5. Avances en la segmentación

	Hiposegmentación	Segmentación Convencional	Hipersegmentación
Mariam		T1 – T2	
Yasmina	T1	T2	
Nerea	T1	T2	
Mohamed	T1	T2	
Joan		T1 – T2	
Larisa	T1 – T2		(ocurrencias en T1)
Kevin		T1 – T2	
Gemma	T1	T2	
Benjamín	T1	T2	(ocurrencias en T2)

5.2. Reflexión de las maestras participantes

Los resultados en cuanto a los aprendizajes obtenidos sobre la enseñanza del lenguaje escrito por parte de las maestras pueden observarse haciendo un recorrido por los comentarios y valoraciones realizadas por la profesora de primero durante el curso 2004 – 05 y las acciones que marcaron la discusión sobre el programa en el curso 2005 – 06.

5.2.1. De la caligrafía y la fonética a la estructuración del lenguaje escrito: análisis de los comentarios de la maestra de primero de primaria durante el curso 2004 – 05

Las inquietudes iniciales de la maestra tenían que ver con la caligrafía, el desarrollo de vocabulario y la comprensión de lectura. Pasado el primer mes de asesoría sus comentarios se referían a las dificultades de los niños para aprender a leer y a escribir cuando aún no dominan la lengua escolar (el catalán). En una reunión de asesoría comentó: “los niños pierden pronto el objetivo (de lo que quieren escribir), no tienen la representación fonético de la lengua y esto es una demanda muy grande a la hora de escribir. El catalán no es una lengua dos (L2) sino puede ser la lengua tres (L3). Una lengua en la familia, otra en la calle y otra en la escuela” (En anexo 1: 11/04/2005)

Un mes después sus referencias más comunes tenían que ver con las oportunidades que ofrecían los cuentos para desarrollar las actividades de enseñanza de la lectura y escritura en el aula. También se hizo importante comenzar a documentar las reuniones de planeación con el objetivo de organizar unas Guías que sirvieran en otros momentos y para otros profesores.

Apropiación del proyecto de innovación por parte de las maestras

La presentación de un proyecto al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) fue el espacio para registrar la descripción del programa en palabras de la propia maestra. En el apartado de justificación escribió:

“creemos que si les enseñamos a pensar y reflexionar a los alumnos sobre cuales procesos ponen en marcha a la hora de enfrentarse a un texto puede mejorar el aprendizaje de la lecto-escritura, dado que se les pondría al alcance recursos



que los adultos ya utilizan. La idea es aprender a pensar sobre el lenguaje para mejorar todas las producciones orales y escritas de los alumnos" (En anexo 1: 25/05/2005)

Evaluación del proyecto

Al finalizar el año escolar, tanto en las sesiones de evaluación del programa como en los contenidos de su auto-informe (ver Anexo 2) se pueden leer referencias a su satisfacción con el desempeño de los estudiantes y los logros obtenidos. Algunas de sus valoraciones incluyen:

"... han aprendido a reflexionar, solucionan mas problemas de manera autónoma, ya no es solamente no se, no sé, sino que se toman un tiempo para pensarlo" (En anexo 1: 15/06/2005).

"... ha mejorado mucho la lectura... ha mejorado la estructura del lenguaje tanto oral como escrito, y en consecuencia las estructuras mentales. Hay una buena actitud hacia la tarea y una buena motivación. También se ha ampliado el léxico" (En anexo 2: 05/07/2005).

Volvieron a estar presentes referencias al contexto y el texto que ofrece la literatura infantil para la enseñanza de la lengua y del lenguaje escrito:

"Las historias los enganchan. A comienzo de año les daba textos de tres líneas y les hacía preguntas de comprensión (y pensaba que estaba ajustado para la edad y las habilidades del niño". "Para trabajar objetivos de lengua se debería trabajar todo a partir de una historia, la ortografía, todo" (En anexo 1: 15/06/2005).

Metalenguaje de la maestra

Comentando su propia actuación la maestra dice

"... estás más receptivo y atento y te fijas...Cada vez tengo mas claro que es super importante lo que dices y cómo lo dices" (En anexo 1: 15/06/2005). *"Las estrategias mas efectivas pienso que son todas las que fomentan la claridad y la explicación a la hora de plantear una actividad, el uso del lenguaje oral"*.

La profesora se refiere al cuidado y control que se debe tener en las consignas con las que se presentan las actividades y se acompaña el desarrollo de las tareas y además teniendo en cuenta la responsabilidad como modelos de lengua y lenguaje *"nuestro lenguaje oral ha de ayudar a estructura el lenguaje y los esquemas mentales de los niños"*. De la misma manera, identifica que ahora es más sensible a la observación de indicadores de cambio y desarrollo en los niños.

5.2.2. Transferencia, generalización y socialización de los resultados: acciones del curso 2005 – 06

La reflexión de las maestras durante el segundo período de desarrollo del programa se ha hecho visible en su motivación por presentar el proyecto a todo el claustro escolar y por participar en actividades de divulgación de la experiencia. A continuación se listan las ocasiones que han dado lugar a la documentación y repaso de los planteamientos del programa durante este período.

1. Elaboración del proyecto, búsqueda de recursos para la realización del acompañamiento en el aula. Proyecto aprobado por el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) (ver Anexo 3)



2. Presentación pública del proyecto al claustro de profesores del CEIP Angèl Baixeras (Ver Anexo 4).
3. Presentación de la experiencia de innovación por parte de las maestras a la asignatura Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita, de la Universidad de Barcelona (ver Anexo 5).
4. Elaboración documento: Guías de actividades. Se compilan los materiales diseñados (ver anexo 6).

5.3. ¿Qué funciona? La reflexión sobre la propia práctica: Aprendiendo sobre lo que se puede enseñar sobre el lenguaje con los cuentos

5.3.1. Revisión de la planeación de actividades del cuento “El gato con botas”:

Una comparación de las programaciones realizadas alrededor de la lectura del gato con botas durante el primer período de implementación del programa (marzo – junio 2005) y el segundo período (curso 2005 – 06) resulta en varios aprendizajes sobre los aspectos del lenguaje que se pueden enseñar.

En las sesiones de asesoría del primer curso se priorizaron diferentes aspectos que en el segundo. En el primer curso se consideraron especialmente diferentes recursos a utilizar durante la lectura o presentación del texto (dirigidos más hacia la comprensión del contenido y estructura de la historia); se hizo énfasis también en un grupo de tareas para fomentar el pronto reconocimiento de palabras escritas; y tres propuestas para las tareas de escritura.

En las sesiones de asesoría del segundo curso de implementación del programa se realizaron análisis y reflexiones en torno a las características de los diálogos de la historia. Un estudio detallado llevo a la identificación de un número importante de expresiones fijas que en secuencia caracterizan un tipo de registro o discurso. Se concluyó que sería importante explotar estas secuencias, ya que contenían expresiones que organizan el texto narrativo y hacen reconocibles los apartados de discurso directo e indirecto. En la Tabla 6, se observa el listado de expresiones que se analizadas.

Tabla 6. Revisión programa primer año: otros puntos claves

En la historia de “El gat amb botes” se pueden identificar las siguientes expresiones fijas que en secuencia caracterizan un tipo de registro, discurso o texto:

- | | | |
|----------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| • no pateixis | • al altre dia | • si us plau |
| • li va dir | • tot seguit | • feia goig |
| • fer el distret | • anar fent | • de debò |
| • deixa'm fer | • n'està tot | • per cortesia |
| • no veia gens clar | • volia fer fortuna | • us faré xixines |
| • com que sabia | • fer tot seguit | • com cap altre |
| • se'n va anar cap a | • a fer el xicot | • fer-se passar per |
| • al cap de poc | • i tal dit, tal fet | • i sense pensar-s'hi gens |
| • sense cap mirament | • i Aixà que | • si bé puc entendre |
| • tot fent l'adormit | • amb totes les seves forces | • i dient aquestes paraules |
| • vet aquí que | • les desgràcies mai no vénen soles | • empastar-se'l d'una queixalada |
| • tot decidit | | • sigueu benvingut a |



Algunas de estas expresiones caracterizan formas conversacionales de uso del lenguaje –son propias de los diálogos–, otras tienen funciones de organización del discurso y son propias del lenguaje escrito narrativo. La identificación y relevamiento de las de carácter más discursivo pueden constituir una ayuda para el mejoramiento de los textos escritos que producen los niños.

Durante la lectura se podrán hacer énfasis en estas expresiones introduciendo cambios en el volumen, la entonación de la voz, el manejo de las pausas o a través de repeticiones que no interrumpan la lectura apropiada del texto. Se espera ayudar a los niños a “escuchar estas formulas fijas” que cumplen funciones importantes en la comprensión y producción del lenguaje escrito.

Durante las actividades de escritura se les pueden proporcionar a los niños estas expresiones de manera aislada, en listas. Es apropiado mostrar que incorporarlas a sus escritos hará que éstos sean mejores o más claros.

También se introdujo un cambio en la planeación de la actividad de reescritura. Una discusión del equipo llevó a considerar la posibilidad de aprovechar una experiencia anterior en el aula, en la cual la maestra le proponía a los niños pensar en “las palabras que nos ayudan a escribir bien un cuento” (marcadores de discurso). Habían identificado y conversado sobre las maneras en las que comienzan y terminan las historias. Con un número variado de libros realizaron comparaciones entre las frases que caracterizan principios y finales. De la misma manera, se pensó identificar e incluir expresiones organizadoras de los diferentes episodios del cuento en el momento de reescritura de la historia. La mayoría de los niños logró incorporar adecuadamente a sus escritos el listado de frases disponibles para escribir la historia que la maestra les presento.

Un análisis de los textos de reescritura producidos por los niños muestra algunos indicadores de cambio que pueden relacionarse con la ampliación de la planeación y los énfasis realizados. En la Tabla 7 se muestra en promedio el cambio en el número

Tabla 7. Texto reescritura de “El gato con botas”. Promedio Indicadores

Indicadores	Primero (2005)	Primero (2006)
Número de citas directas	2,7	4
Número de conectores “i”	4	10,7
Número de otros conectores	0,7	1,6

Este contraste entre las propuestas diseñadas durante el primer año y las formuladas durante el segundo año de implementación del programa de innovación dieron evidencia al equipo de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje del lenguaje que pueden descubrirse al volver sobre el lenguaje que ofrece la narración y al volver sobre los propios planteamientos de actuación didáctica con los grupos.

5.3.2. Ejemplificación de la realización del cuento “La granota i la forastera”

Los estudios de Lee, Torrance & Olson (2001) muestran que, en un comienzo, los niños no son capaces de distinguir entre citación y paráfrasis, en el caso de la lectura de cuentos. Esta dificultad está en relación con la capacidad de coordinar la focalización en la forma literal del mensaje o la focalización en la intención del hablante y la paráfrasis. La diferenciación entre lo que se lee de forma literal y lo que se comenta requiere de un conocimiento letrado.



Situaciones de clase observadas

Las cuatro sesiones estudiadas en el caso de "La granota i la forastera" corresponden a la lectura de cuento y el desarrollo de las actividades sobre su contenido. Las sesiones fueron las siguientes:

Sesión 1. Lectura de cuento y recuento parcial

Comienza el trabajo con la lectura de voz alta por parte de la maestra. Lee el cuento hasta aproximadamente la mitad del relato. Detiene la lectura en una escena representativa de la trama del cuento (el momento en que se produce un cambio de opinión de los personajes), a partir de lo que propone recordar lo que ha pasado, antes de continuar con la lectura (una especie de *recuento*).

Sesión 2. Lectura de cuento e identificación de vocabulario nuevo

Durante la segunda sesión se llevan a cabo dos actividades. En la primera se finaliza la lectura de la historia y en la segunda se identifica el vocabulario nuevo.

Sesión 3. Definición de palabras

La tarea que se desarrolla en esta sesión es de definición de las palabras desconocidas.

Sesión 4. Producción de texto

La maestra propone pensar sobre la trama de la historia, focalizando sobre la escena en que se produce el cambio de opinión de los personajes. Luego propone a los niños que escriban sobre este cambio de opinión: "qué pasaba antes y qué pasó después" de dicho cambio.

El discurso letrado en clase

La actividad de leer y trabajar con textos incluye formas de discurso que se asocian con los textos. Esas formas se desarrollan en una combinación de oralidad, lectura del texto y comentarios. Las formas orales se usan con la intención de facilitar la comprensión y el desarrollo de la tarea, la lectura intenta actualizar el enunciado del texto y todo ello para conseguir una respuesta por parte del alumno. Entre esta multiplicidad de actos verbales, el niño tiene que encontrar las claves que orienten su respuestas, como podemos ver en la tabla 8, en la que se presenta un resumen de las intervenciones de la maestra.

Tabla 8. Lenguaje en uso: gestión y control del discurso letrado (Sesión 4. Producción de texto)

Actividad	Acto de habla	Claves que usa la maestra	Respuesta de los niños
Introducción actividad nueva	recordar información conocida	<i>Como ya sabéis</i>	Recordar cuento
	pide información conocida	<i>A ver si alguien se acuerda</i>	
	Da turnos	<i>dime</i>	
	Aprueba respuesta	<i>Muy bien</i>	
	Pide el nombre	<i>A quién?</i>	Identificar nombre de personaje
Explicar consigna actividad de escritura	anunciar y explicar procedimiento	<i>Vamos a intentar</i>	
	dirigir atención contenido	<i>Qué pensaba, qué pasaba?</i>	Citar opiniones de los personajes
	Pide pensamiento referido	<i>Tenéis que escribir lo que pensaba</i>	Citar opiniones de los personajes
	verificar comprensión	<i>Habéis entendido?</i>	
	verificar comprensión tarea	<i>Cuál es la diferencia...</i>	
	precisar procedimiento	<i>Cada uno piensa bien, si tenéis dudas</i>	



Trabajo individual de escritura y revisión del producto	Pide acto de lectura	<i>Qué pone?</i>	Lectura del texto de un niño
	pide reportar pensamiento	<i>Eso pensaba antes la rana?</i>	Citar opiniones de los personajes
	dirigir atención selección de vocabulario	<i>Esa es la palabra 'bonita' estás seguro?</i>	Lectura de la escritura de un niño
	recordar consigna	<i>Aquí pon lo que pensaba antes</i>	Opiniones de los personajes
	Pide acto de escritura	<i>Escribe lo que creas</i>	Lectura del texto de un niño
	recordar consigna	<i>aquí tenemos de explicar</i>	Citar opiniones de los personajes
	Pide completar	<i>era una...?</i>	Completar con las palabras del cuento
	indicar manejo de el espacio	<i>Se debe comenzar a escribir desde aquí</i>	
	pide reformulación contenido	<i>Qué pasaba después?</i>	Reformular sucesión de eventos
	verificar comprensión	<i>Qué quiere decir?</i>	
	pide completar	<i>que la rata es una persona cómo?</i>	Completar con las palabras del cuento

Los actos de habla se pueden agrupar en dos clases: según atiendan al contenido mismo del acto de habla (referido al texto o referido a la actividad) y los que responden a la función dentro del momento de desarrollo de la actividad de la clase. Así, en los momentos que tienen la función de *introducir la actividad*, se observa un predominio de actos de habla dedicados a informar sobre el contenido de cuento.

Términos metalingüísticos en el discurso

Durante el desarrollo de las sesiones, la maestra usa una considerable cantidad de términos metalingüísticos que designan entidades de la lengua y procesos cognitivos. Es decir, en los comentarios sobre el texto y la lectura se recurre a un metalenguaje de tipo "reflexivo". Los términos que se usan son a) nombres sustantivos para designar unidades de la lengua escrita (con términos del tipo sublexical como "letra", "vocal"; términos lexicales como "nombre" o "palabra", etc. Teberosky, Ribera, Rojo & Sepúlveda, 2005), y b) verbos metalingüísticos y metacognitivos en expresiones reflexivas (del tipo "qué quiere decir", "se escribe con hache", "las letras forman palabras", etc.). Las tablas 9 y 10 ilustran los tipos de términos usados en el aula.

Como en otras en la lectura y comentario de un texto se desarrollan tareas que implican hablar sobre el lenguaje para categorizar las unidades, organizarlas en un repertorio o corregirlas con fines normativos. En el caso de las sesiones que analizamos también se recurre a esta terminología. Como podemos ver en la Tabla 11 la proporción de términos letrados en relación con el total de palabras usadas en cada sesión es semejante a través de las cuatro clases observadas, oscila entre un 11 y un 14% de todo el discurso y constituye un número que no excede la sexta parte del total de palabras.



Tabla 9. Terminología de la clase: Nombres

Nombres	Totales
Sublexical	21
Lexical	49
Texto	82
tipos	33
partes	20
soportes	7
contenido	22
Totales	155 ocurr.

Tabla 10. Terminología de la clase: Verbos

Verbos Mentales	Verbos lingüísticos
pensar	llegir
creer	parlar
saber	explicar
conocer	dir
recordar	escribir
imaginar	vol dir
entender	posar
inventar	
Total 119	Total 224

Tabla 11. Porcentaje de términos en el discurso

Sesiones	Ocurrencias TL	Palabras en uso	%
1	164	1108	14,8%
2	104	850	12,2%
3	144	1047	13,7%
4	86	770	11,16%

Respuestas letradas esperadas

Esta situación de lectura y comentario tiene como objetivo el desarrollo de una serie de respuestas que podemos caracterizar como letradas: se trata de de respuestas de comprensión de la historia (qué pasa, qué dicen y piensan los personajes), pero también de respuestas de identificación de etiquetas a partir de la imagen o del texto y de respuestas de análisis sobre lo escrito. En la situación de clase se piden respuestas sencillas, pero también respuestas metatextuales que implican actos letrados o juicios sobre los textos algo complejos. En la siguiente tabla 12 presentamos algunos ejemplos de este tipo de respuestas.

Tabla 12. Respuestas letradas esperadas

Segmento Actividad	Respuestas letradas
Introducción actividad	Listar títulos de cuentos
	Denominar con metalenguaje
	Atender a la lectura texto
	Reflexionar sobre contenido historia
	Listar nombres personajes
Lectura en voz alta	Atender a la lectura texto
	Listar nombres personajes
Relectura	Antes de leer preparación del lector: atender a diferencias entre decir y hacer
	Atender a la lectura texto
	Seguir un definición
	Identificar vocabulario desconocido
	Resumir contenido texto
Trabajo individual: escritura de un texto corto con acompañamiento	Identificar nombre personaje
	Reflexionar contenido historia (una escena)
	Segmentar en sílabas
	Atender a la lectura texto
	Citar el discurso directo



En conclusión

Consideramos que este programa de innovación que intenta hacer converger los resultados de la investigación científica con las exigencias de la práctica educativa ha obtenido resultados en el sentido de mejorar su propia propuesta, así como de conseguir cambios tanto en el pensamiento del profesor cuanto en el rendimiento y aprendizaje de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Adam, J-M. & Lorda, C. (1999) *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona. Ariel.
- Andrews, S. (2006). The Evolution of Teachers' Language Awareness. *Language Awareness*, vol. 15, 1, 1-19.
- Astington, J. & Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Bastien, C. & Bastien-Toniazzo, M. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Bettelheim, B. (1999) *Radiografía de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bliss, L, McCabe, A. & Miranda, E. (1998) Narrative Assessment Profile: Discourse Analysis for School-Age Children. *Journal of Communicative Disorders*, 3, 347-363.
- Bolitho, R., Carter, R., Hugues, R., Ivanic, R., Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, vol. 57/3, 251-259.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette.
- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Chartier, A. M. (1991). Les "faire" ordinaires de la classe: Un enjeu pour la recherche et pour la formation. Conferencia al Coloquio "Société et Communication". Lyon.
- Chevalard, I. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*, marzo, pp. 2-19.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferreiro, E. (1996). La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. *Perspectivas*, vol. XXVI, 1, 139-148.



- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Fillmore, L. W. y Snow, C. (2000) What teachers need to know about language. www.cal.org/ericcll/teachers.pdf.
- Heath, S.B. (2000). Seeing our way into learning. *Cambridge Journal of Education*. 30(1), 121-132.
- Lee, E., Torrance, N. & Olson, D. (2001). Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *Journal of Child Language*, 28, 531-543.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa (versión original en inglés, 1994).
- Pellegrini, A. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 54-65). New York: Guilford Press.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. Chapter 1. *Review of Research in Education*, 23, 1-23.
- Sénéchal, M. & LeFevre, A.J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 2, 445-460.
- Stanovich, P. & Stanovich, K. (2003). Using Research and Reason in Education : How Teachers Can use Instructional Decisions. <http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP>.
- Teberosky, A. & Ribera, N. (2003). Contextos de alfabetización en el aula. En A. Teberosky & M. Soler (eds.). *Contexto de alfabetización inicial* (pp. 65-82). Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. (Primera ed.) Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. Ribero, N., Rojo, N. & Sepúlveda, A. (2005). El metalenguaje de los manuales didácticos del primer curso de primaria. En M.A. Mayor Cinca, B. Xubiauz & E. Díez-Villoria (Eds.) *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*, (pp. 713-732). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press
- Tomlinson, B. (1994). Pragmatic awareness activities. *Language Awareness*, 3/3, 119-129.



- Van Lier, : (2001). Language awarenees. En R. Carter & D. Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Others Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velthuijs, M. (1994). *La granota i la forastera*. Barcelona: Timun Mas.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing Development: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 51-80.
- Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, Shapiro, R. Watson & H. Goelman. Eds.). *Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preeschool years*, (pp. 81- 100). Norwood: Ablex.
- Watson, R. (1998). Rethinking Readiness for Learning. En D. Olson & N. Torrance (Eds.). *The Handbook of Education and Human Develpment* (pp. 148-172). Londres: Blackwell.

