

20
Profe10

Actas: Comunicaciones y Pósters

Málaga 8, 9 y 10 de Noviembre



MESA 3

La formación de los docentes
y el curriculum escolar: el desarrollo
de las competencias lingüísticas

Coordinan Anna Camps
Isabel Borda

20
Profes10

Actas: Comunicaciones y Pósters

Málaga 8, 9 y 10 de Noviembre



MESA 3

La formación de los docentes
y el currículum escolar: el desarrollo
de las competencias lingüísticas

Coordinan Anna Camps
Isabel Borda

Organiza:

Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación Educativa Andaluza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Educación. Universidad de Málaga.

Actas del Congreso. Reinventar la formación docente

ISBN **978-84-693-7961-5**

Web: www.profe10.org

Profe10@profe10.org

Málaga

Índice de contenidos:

Alfabetización y escuela. Desafíos para educadores e investigadores	1
<i>Isabel Borda Crespo</i>	
El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en asignaturas no lingüísticas	15
<i>Ana Blanco Canales</i>	
“La escritura reflexiva en el desarrollo de la competencia literaria. Una herramienta para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema”	33
<i>Daniela Cavalli Munizaga, Juli Palou Sangrà</i>	
Retos del profesorado del siglo XXI: Formación en competencias lectoras	45
<i>Esther Claudio Moreno (becaria), Alicia García Fernández (becaria), Ana Martín Ramos (asesora)</i>	
A vueltas con la enseñanza inicial de la lengua escrita. ¿No hay nada resuelto?	58
<i>Pilar Fernández, Isabel M^a Gallardo, Isabel Ríos</i>	
Perspectivas generales y específicas en la formación del didacta de lenguas. El nuevo rol del profesor. El aula de proyecto integrado de francés	68
<i>María Isabel Galera Fuentes</i>	
El tratamiento integrado de las áreas de lengua	78
<i>Oriol Guasch Boyé</i>	
Comunidades virtuales en el aprendizaje del inglés como segunda lengua	90

<i>Ángel Márquez Medina, Juan Luis Plaza Martín, Lourdes Marcos Sanz</i>	
Importancia de la formación del docente en la competencia lingüística del inglés para el área de economía	95
<i>María Dolores Martínez Yeste, Daniel Ruiz Palomo</i>	
El uso del portafolios para la evaluación de competencias: un proceso de experimentación e investigación en un aula de primaria	104
<i>J. Eduardo Sierra Nieto, Monsalud Gallardo Gil, Ana Domínguez Ramos</i>	
Las interacciones orales en el trabajo en pequeño grupo en el aula	119
<i>Miriam Turró, Universidad de Barcelona</i>	

A vueltas con la enseñanza inicial de la lengua escrita. No hay nada resuelto?

Pilar Fernández, Grupo DIDACTEXT, fernandez.pilar@telefonica.net, Isabel M^a Gallardo, Universitat de Valencia, Isabel Ríos, Universitat Jaume I de Castellón

INTRODUCCIÓN

Esta contribución pretende mostrar algunos resultados de un proyecto de investigación desarrollado, esencialmente, a partir de la observación de las actividades de enseñanza en las aulas de Educación Infantil (5 años) y Primer curso de Educación Primaria (Proyecto SEJ2006-0592)². En comparación con otros estudios se proponen unos ejes para la formación de los maestros en relación a la enseñanza de la lengua escrita. Nuestra reflexión se centrará en el análisis de las competencias docentes más adecuadas para la enseñanza inicial de la lengua escrita.

La justificación para abordarla en un contexto de formación de docentes viene dada por el hecho de que los resultados de la investigación nos ofrecen pautas para la enseñanza inicial de la lengua escrita, que si bien no son absolutamente nuevas, se van clarificando cada vez más, apoyándose o corroborando otros estudios anteriores. Ya no hay excusas para desconocer cuáles son los parámetros en los que sería conveniente basar la enseñanza de la lengua escrita, más allá de los métodos, de los prerrequisitos y de las explicaciones de un tipo u otro que en la formación se han ido barajando. Si bien hay mucha incredulidad, van apareciendo algunas certezas. La necesidad de conocer las condiciones en que se enseña a leer y a escribir en las aulas surge de la insatisfacción en el ámbito social y académico, por los resultados obtenidos en los niveles de enseñanza obligatoria en España (ver

²Proyecto Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: Influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos (SEJ2006-05292) subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEDU), Programa Nacional de Ciencias sociales, económicas y jurídicas (NSEJ), Plan Nacional de I+D+I (2004-2007). Investigadora principal: Liliانا Tolchinsky (Universitat de Barcelona).

Equipo: Montserrat Fons, Carmen Buisan, Celia Alba (Universitat de Barcelona), Carmen González Landa, Pilar Fernández, Teresa Chamorro, Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid), M. Dolores Alonso-Cortés, Teresa Llamazares (Universidad de León), Catalina Barragán, M. Mar Medina (Universidad de Almería), Lino Barrio (Universidad de Valladolid), Montserrat Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona), Mariam Bilbatua, Goretti Orbea (Mondragón Unibertsitatea), Isabel Ríos (Universitat Jaume I), Paulina Ribera, Isabel Gallardo (Universitat de València), J.A. González Riaño, Loreto Díaz (Universidad de Oviedo) y Susana Sánchez (Universidad de Cantabria)

PISA, PIRLS, 2006). Asimismo, los docentes y los claustros, de forma reiterada, se plantean cómo mejorar en los niños estas competencias, sin que de forma generalizada se llegue a ello.

En este contexto, los objetivos que nos planteamos de forma simultánea se recogen en el siguiente apartado.

OBJETIVOS

Como hemos anunciado, sin pretender ser exhaustivos, los objetivos de esta contribución son de diferente índole. La inserción de este trabajo en un proyecto más amplio hace necesario el establecimiento de un marco general y una concreción en relación a la reflexión actual:

1. Mostrar algunos resultados de un proyecto de investigación sobre las condiciones de la enseñanza de la lengua escrita dada la importancia del dominio de la lengua escrita para el éxito escolar y la inserción social.
2. Contrastar diferentes estudios que han abordado esta temática en los últimos años para mostrar las competencias más adecuadas que han de tener los docentes en su “saber” y en “su saber hacer” para enseñar a leer y a escribir.
3. Contribuir a redefinir la tarea docente en la enseñanza inicial de la lengua escrita. En nuestro medio existen prácticas escolares diferentes - fruto de distintas concepciones pedagógicas – y algunas contribuyen más que otras a un aprendizaje inicial eficaz y a un creciente dominio de la lengua escrita.

Marco teórico

Si bien numerosos trabajos anteriores han abordado estas temáticas, la revisión realizada por Alonso-Cortés&Sanchez (en prensa) ofrece una panorámica de la investigación reciente. Dicho trabajo aporta información del estado de la cuestión en los siguientes aspectos: 1) la influencia de las prácticas docentes en el aprendizaje inicial de la lengua escrita; las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir; la influencia de las prácticas en los resultados de aprendizaje de los niños; 2) la importancia de los conocimientos previos a la instrucción formal en el aprendizaje de la lengua escrita; y 3) la interacción en el aula y enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita. Por otro lado, esta comunicación se apoya en algunas reflexiones sobre nuestra historia más reciente en la enseñanza de la lengua escrita (Ríos, 2006). En ella se recopilan las aportaciones de un grupo de profesionales de la educación, comprometidos con la enseñanza inicial de la lengua escrita que ofrecen su perspectiva desde diferentes zonas del Estado Español. Parte de los trabajos son aportaciones de tipo general y conceptual; las cuestiones que plantean, referidas a los últimos años de trabajo en este campo, tienen validez en cualquier ámbito geográfico.

Especialmente interesante es la revisión de Barrio (2006) sobre la querrela y el uso de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Insiste en que la discusión sobre los métodos para enseñar la lengua escrita no ha desaparecido, sino que en los últimos años ha adquirido mayores dimensiones y, para documentarlo, realiza un repaso de lo que ha ocurrido en el pasado y lo

que está pasando en la actualidad en los Estados Unidos, Reino Unido y Francia.

En referencia a los métodos, una vez más, las aportaciones recientes respecto a su eficacia, nos llevan al trabajo de Castells (2006; 2009a), quien compara grupos de niños que reciben una instrucción con métodos sintéticos, analíticos y analítico-sintético.

Otros trabajos definen las características de los docentes en función de la eficacia encontrada en la alfabetización de sus alumnos (Pressley i alt., 2001). Tratan de encontrar docentes que son eficaces contrastando con otros que no lo son. Para lograrlo analizan las diferentes prácticas y rescatan los factores docentes que están presentes en las actuaciones didácticas, que tienen un efecto positivo en los resultados de los niños.

Con todo este trabajo previo y otras aportaciones imposibles de citar aquí, nuestro equipo diseñó un proyecto para revisar las prácticas más frecuentes en nuestras aulas, así como las ideas que las suelen sustentar. Los resultados ofrecen una variada panorámica de temas y variables que influyen, mostrando una vez más la complejidad de los fenómenos que ocurren en las aulas.

Los trabajos resultantes del proyecto abordan la caracterización de las prácticas docentes en función de las actividades que se llevan a cabo en las aulas para enseñar a leer y escribir (Ríos, Fernández y Gallardo, en prensa).

En el trabajo de González, Buisán y Sánchez, (2009) se establecen las relaciones del tipo de prácticas docentes con las condiciones de enseñanza y los conocimientos potenciales de los alumnos. Presentan los resultados de un estudio de carácter cuantitativo sobre las prácticas docentes para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en nueve ámbitos territoriales de España.

En un estudio anterior, Ríos, Alonso-Cortés y Llamazares, (2009) se aproximan a la caracterización de las competencias profesionales. El objetivo de ese estudio es relacionar las exigencias de la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, en referencia a las competencias necesarias para enseñar a leer y a escribir formuladas por la administración educativa, con lo que los maestros en ejercicio dicen que hacen y con las prácticas que efectivamente llevan a cabo en las aulas.

En esta contribución, como ya se ha manifestado, pretendemos comparar los resultados de un estudio parcial (Ríos, Fernández y Gallardo, en prensa) sobre las diferencias entre los perfiles de práctica (situacional, multidimensional e instruccional) con las aportaciones de Castells (2009a) y Pressley i alt. (2001) en referencia a las características de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita que los docentes muestran en su quehacer.

METODOLOGÍA

En el proyecto de referencia, marco de este trabajo, se partió de cuatro ámbitos exploratorios de las prácticas docentes: el análisis de las dinámicas

establecidas en el aula; el tipo de tareas que se llevan a cabo y el aprovechamiento de emergentes; los contenidos de enseñanza implicados en las tareas de lectura y escritura; y los materiales empleados en ellas y el uso que se les da. Estos ámbitos dieron lugar, en un primer momento, al diseño de un cuestionario que se aplicó a 2250 docentes, 1193 de Educación Infantil y 1057 de Educación Primaria (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008). El análisis factorial de los datos de ese cuestionario determinó tres tipos de prácticas: multidimensional, situacional, instruccional.

Las prácticas situacionales se caracterizan por una mayor frecuencia de escritura autónoma, uso de emergentes y diversidad de materiales; mientras que las instruccionales se caracterizan por una mayor frecuencia de instrucción explícita del código, alto interés por los productos de aprendizaje y la homogeneización de los resultados. Las prácticas multidimensionales presentan una frecuencia elevada de todos los aspectos señalados.

En una segunda fase, gracias a las observaciones de aula realizadas, se confirmaron los rasgos definitorios de los diferentes perfiles de práctica. Del análisis de las interacciones, de las tareas y de los contenidos de enseñanza, entre otros rasgos, se deducen diferencias entre los tres perfiles. Lo cual nos permite llegar a algunas conclusiones en relación a las condiciones de enseñanza de la lengua escrita que se dan en los diferentes contextos y con los diferentes perfiles de práctica. La determinación qué prácticas docentes resultan más eficaces depende de los comportamientos de los docentes y las características de las actividades de aula. Todo ello relacionado con los ámbitos señalados anteriormente.

Para realizar el presente trabajo se ha partido de los análisis anteriores para comparar los rasgos más relevantes de cada tipo de prácticas con los rasgos de los docentes determinados por dichos estudios. Un análisis cualitativo y pegado a las observaciones en las aulas, como lo fueron también los estudios de Pressley (2001) nos permite descubrir rasgos comunes a las prácticas más eficaces.

DESARROLLO DEL TRABAJO

El origen de este trabajo, como ya se ha dicho, está en la preocupación por determinar las competencias de los maestros para enseñar la lengua escrita a través de la comparación de los resultados de diferentes trabajos. Se trata de concretar qué deben saber y qué deben saber hacer para enfrentarse con el complejo mundo de la alfabetización epistémica y eficaz.

Los resultados del trabajo de Ríos, Fernández y Gallardo (en prensa) ofrecen un análisis, según perfiles (instruccional, situacional y multidimensional), en relación a los cuatro ámbitos formulados para la obtención de datos en el trabajo marco: dinámica e interacciones, tareas, contenidos y materiales. Se pueden observar diferencias en los cuatro ámbitos dependiendo del perfil de prácticas.

El aula con práctica *situacional* presenta una **dinámica** más rica y ofrece a los niños más oportunidades y mayores posibilidades de aprendizaje reflexivo,

variado, social y contextualizado. Las actividades favorecen la participación, la adaptación al entorno inmediato, la colaboración e intervención espontánea de los niños. Además propician las interacciones niño-maestra, niño-niño; crean situaciones de trabajo que favorecen la colaboración; y, desarrollan una motivación intrínseca derivada de los retos cognitivos que presentan las tareas para los niños.

En el aula con práctica *instruccional* los niños tienen menos oportunidades de realizar un aprendizaje variado y socialmente contextualizado. La dinámica es menos rica, ya que no hay imprevistos ni situaciones que aparentemente puedan causar desconcierto. Las interacciones son uniformes y unidireccionales maestra-niños-maestra. Los niños participan si la maestra los invita o para solicitar aclaraciones de la tarea.

En el aula con práctica *multidimensional* la dinámica es mixta respecto a los dos perfiles más alejados entre sí, el situacional y el instruccional. Las situaciones de enseñanza son de diferente dificultad y extensión, unas veces son simples y lineales y otras son más largas y complejas. Se producen interacciones complejas de varias direcciones: niños-maestra-niños-niños

En relación a las **tareas** en el aula *situacional* son más complejas. Las situaciones de enseñanza son diversas y largas; se hace uso de emergentes; se lee y se escribe con una finalidad y de forma contextualizada; se trabaja sobre las funciones de los textos; se usa léxico específico, se recurre a la relación sonido-grafía para poder leer el texto; se propicia la relación de los niños con los textos y con los otros niños así como la reflexión metalingüística. En cuanto a la corrección, tiene lugar en el propio proceso de producción. Se parte del error para buscar la solución correcta y los niños participan en la corrección y mejora de sus producciones.

En el aula *instruccional* las situaciones de enseñanza son simples y lineales. En las tareas se propone trabajo sobre conceptos aislados, se detectan sonidos y letras o se unen con flechas conceptos o términos. Hay repeticiones como procedimiento de aprendizaje. La lectura y la escritura son tareas escolares y no conllevan funcionalidad comunicativa. La corrección del trabajo se hace fuera del proceso de producción de los textos, pero sin embargo hay reflexión metasemántica y morfológica.

En el aula *multidimensional* además de trabajar con los materiales del método de la editorial (cuadernillos y libros) se llevan a cabo otras actividades de escritura autónoma y funcional. Se plantean tareas de diferente complejidad desde las del método de lectura con cuadernillos, juegos, tarjetas, dictados hasta las de escritura de textos funcionales, en las que se usa la lectura y la escritura con una finalidad que trasciende la escolar. En cuanto a las correcciones se hacen delante de los niños, instándolos a reflexionar. Se elaboran los textos de forma oral y colectiva y posteriormente se hace una escritura individual.

Respecto a los **contenidos** que se presentan en las aulas situacionales y multidimensionales son variados, complejos y contextualizados socialmente. Se enseñan la función de la lectura y la escritura, la denominación y organización

de aspectos textuales. A diferencia de los de las aulas instruccionales que son simples y descontextualizados y se enseñan de forma aislada las letras.

La investigación de Pressley et al. (2001), contribuye a determinar los rasgos del maestro eficaz, a partir de un estudio que tiene precedentes en estudios cualitativos anteriores. Éstos buscan aprender de las aulas a través de las observaciones de los investigadores (Pressley et al. 1996) y dieron información sobre los componentes de la alfabetización que los maestros ponen en juego cuando enseñan a leer y escribir. Entre ellos, cabe destacar la creación de entornos alfabetizadores en las aulas, el uso de modelos y la enseñanza de aspectos y procesos de orden inferior (decodificación) y de orden superior (la comprensión de textos). Otro de los factores determinantes es la diversidad y tipos de lectura (guiada, compartida, autónoma, etc.). En relación a la escritura de textos se determinó la importancia de enseñar a los niños el proceso de composición (planificar, redactar y revisar) atendiendo y acompañando el progreso de cada aprendiz.

Wharton, MacDonald et al (1998) detectaron, a través de la observación de nueve maestros, tareas de utilidad diferente para la alfabetización de sus alumnos. Las aulas en las que se detectaron mejores resultados, es decir, los mejores maestros, propiciaban una gran cantidad de tiempo dedicado a producir y leer textos. La escritura de estos alumnos mostró a final de curso textos más largos, mejor puntuados, con ideas más claramente expuestas, mejor ortografía inventada de palabras desconocidas. La lectura de estos alumnos, en su mayoría, superaba los supuestos niveles del grado en el que se encontraban.

Además, los alumnos de estas aulas estaban más motivados para leer y escribir, y para hacerlo bien.

Por otra parte, en este estudio se detectaron los rasgos de los maestros que habían obtenido mejores resultados en sus aulas. Entre ellos destacaremos la buena gestión del aula, sin necesidad de recurrir a métodos disciplinarios. En estas aulas, por otro lado, el mensaje de “puedo ser lector” se encontraba subyacente en la actividad cotidiana. El ambiente era positivo y la actividad de leer y escribir se encontraba presente de formas muy diversas. Las experiencias de lectura y escritura reales y la enseñanza explícita de habilidades ocupaban un tiempo equilibrado. El aprendizaje de los contenidos escolares conllevaba una actividad de lectura y escritura y los maestros prestaban las ayudas necesarias para que la tarea a la que se enfrentaban fuera exitosa. La actividad escolar de estas aulas era, también, de alto nivel. Es decir, los niños se enfrentaban a tareas complejas y difíciles, para las que requerían la ayuda del docente.

Para superar alguna de las limitaciones del estudio de Wharton y MacDonald, al ser un estudio de casos reducido, Pressley et al (2001) lo llevaron a cabo en varios estados de los EEUU para la identificación de los maestros más efectivos. La evaluación de los resultados obtenidos por los aprendices se basó en la observación de actividades de alfabetización y en la lectura y escritura de los alumnos. Se tuvo en cuenta el tiempo dedicado a las actividades de lectura y escritura, al nivel de comprensión de textos y la calidad de los textos

producidos. Los resultados mostraron que en las aulas más eficaces la mayoría de los alumnos (un 90%) pasaban el 90% del tiempo escolar realizando actividades de lectura y escritura. El desempeño de estos niños en lectura les permitía leer libros de varias oraciones por página o de capítulos, al final del primer año de escolaridad. Sus composiciones escritas eran de varias páginas, escribían con coherencia y puntuaban, usaban las mayúsculas y la ortografía inventada era escasa.

Sin embargo, en los niños de aulas menos eficaces, menos del 9% de los niños dedicaban un 90% del tiempo escolar a leer y escribir. Al final del año escolar se observaba que leían unas pocas palabras por página y sus textos escritos eran cortos, de un par de frases.

La identificación de los rasgos de los profesores más efectivos se llevó a cabo en base a las siguientes categorías:

El horario de clase, la naturaleza de las actividades de lectura y escritura y los tipos de texto que se leían y escribían, el uso de emergentes, las conexiones de la lectura y la escritura con el currículum, los procedimientos para la gestión del aula.

Se determinó que el profesor más eficaz maneja la clase de forma excelente; el ambiente y la dinámica es positiva y de colaboración; el tiempo y las tareas de desciframiento y las de composición y lectura de textos está equilibrado, atendiendo a la lectura de pistas, anticipación, contextualización de los significados, etc.; las actividades de lectura y escritura se realizan en diversos contextos, de forma colectiva, autónoma, en colaboración, etc.; se usan libros cada vez más difíciles y se les ofrecen a los niños oportunidades para planificar, redactar, revisar y publicar sus textos. Por otro lado, es muy importante el hecho de que las mayores dificultades y retos para los niños sean asequibles gracias a la cantidad de andamiajes que se les prestan, así como que haya un incremento continuo de las expectativas que comparten profesores y alumnos.

Todo este trabajo corrobora la hipótesis de que la alfabetización es una tarea muy compleja y que no se puede reducir el éxito o fracaso a uno o dos componentes o habilidades.

Por otro lado, Castells (2006; 2009a) compara los conocimientos de niños que han recibido instrucción de tipo analítica, sintética o analítica-sintética y deduce que los niños de aulas de práctica analítica son menos autónomos en lectura, bien sea porque desarrollan lentamente las estrategias fonológicas que les permiten leer palabras poco frecuentes, o porque la falta de sistematización de las relaciones letra-sonido les impide llegar al significado de las palabras. Con todo, la investigadora observa que la aproximación analítica y la analítico-sintética favorece que los niños desarrollen estrategias dirigidas a comprender, y valora la importancia que esto tiene al realizar actividades de lectura más complejas que la oralización de un texto. Por otro lado, la autora del estudio observa que el conocimiento fonológico se ha desarrollado por igual en los tres grupos de niños que han recibido prácticas diferenciadas, y considera que esto es una ventaja para la práctica analítica y analítico-sintética, puesto que, en oposición a un planteamiento puramente sintético, aportan actividades de

atribución de sentido a la lectura. Por ello, llama la atención sobre la diversificación de actividades que conllevan una práctica analítico-sintética, que se ha revelado además más rápida que otras en el acceso a una lectura autónoma, y apunta también la necesidad de llevar a cabo una acción docente individualizada que permita apoyar el desarrollo de estrategias tanto de decodificación como de comprensión.

Los resultados de este trabajo y el de Pressley et al. nos ofrecen posibilidades de comparación con los rasgos encontrados en nuestro estudio en las aulas de cada perfil y nos permite extraer conclusiones sobre las competencias de mayor relevancia en la formación de los maestros en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita se refiere.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios coinciden en definir los aspectos esenciales para abordar la enseñanza inicial de la lengua escrita. Todos ellos van más allá del conocimiento de un “método”, dado que hay que atender a la complejidad del aula y a los numerosos factores que intervienen en el éxito de la enseñanza.

Los rasgos más destacados que configuran las competencias hacen referencia, en primer lugar, a la buena gestión del aula, diversificando las actividades de lectura y escritura y creando dinámicas ricas que potencian la interacción colaborativa entre niños y niños-adulto.

Por tanto, el docente debe saber crear contextos significativos en los que, de forma continuada, se lea y se escriba.

También debe gestionar de forma equilibrada el tiempo dedicado a tareas de decodificación y a tareas de producción y lectura de textos.

El docente debe saber diseñar tareas de alto nivel y que supongan un reto, incorporar la corrección del error dentro de la dinámica de producción de textos o lectura. Prestar ayudas adecuadas e incorporar la corrección del error dentro de la dinámica de producción de textos o lectura. a la vez que se proporcionan andamiajes continuos.

Debe saber relacionar e integrar el aprendizaje lingüístico en las actividades de otras áreas del curriculum (matemáticas, conocimiento del medio).

También tiene que conocer a fondo los procesos que intervienen en las actividades de lectura y escritura para acompañarlos, siempre dentro de situaciones reales de uso de la lengua escrita. Diseñar actividades y usar materiales cada vez más difíciles y ofrecer a los niños oportunidades para planificar, redactar, revisar y publicar sus textos.

Otro rasgo determinante es la creación de expectativas y actitudes positivas en los niños, frente a los retos proporcionados. En las aulas más eficaces se encuentra subyacente el mensaje de “puedo ser lector”, “puedo escribir para comunicar”, más allá de las tareas mecánicas para aprender el código.

Finalmente, mencionaremos la necesidad de atender de forma individualizada, dentro de contextos colectivos más amplios, el progreso y los aprendizajes de los niños. Para ello hay que conocer las etapas por las cuales atraviesan los niños y estar disponible para la interacción personal.

Los resultados de esta contribución, en el marco del trabajo de investigación de referencia, cuestionan muchos aspectos de una gran parte de las actuales prácticas de aula que se dan en nuestro entorno más próximo. La investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura parece que sabe más de lo que se ha incorporado y lo que se practica en el sistema educativo.

Sin ánimo de generalizar, los estudios muestran que hay docentes cuyas prácticas no tienen en cuenta de forma explícita estas competencias, de manera que la teoría aprendida en los ámbitos de la formación no se ve reflejada en las aulas. La formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de la didáctica de la lengua escrita debería incorporar la consecución de todas estas competencias, de manera que se desarrolle la cultura de ir más allá de los métodos y más allá de las meras propuestas de las editoriales, que ofrecen materiales pero no pueden garantizar los aspectos relacionados con el saber hacer en el aula.

Referencias

- Alba, C., Tolchinsky, L. y Buisán, C. (2008) Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *La Recerca*. Universidad de Barcelona.
- Alonso Cortes & Sánchez (en prensa) Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimiento de los alumnos. En *Cultura & Educación*. Madrid: Aprendizaje.
- Barrio, J.L. (2006) "La querella dels mètodes: un final per decret". *Articles*, N° 40, pp. 88-112
- Castells, N. (2009a) "La problemàtica de los métodos de enseñanza de la lectura: ¿qué sabemos en este momento?" *Aula de Innovación Educativa*, N° 179, pp. 29-32
- González, X.A., Buisán, C y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 2, (pp.153-169) (17).
- Ríos, I. (2006) Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita. pp. 5-24. Universitat Jaume I. Castello
- Ríos, Alonso-Cortés y Llamazares (2009) De las competencias profesionales a los perfiles de prácticas. En *XI Simposio de Didáctica de la lengua y la literatura*. Sevilla, 2-4 diciembre de 2009.
- Ríos, Fernández y Gallardo, (en prensa) Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y logros en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. En *Cultura & Educación*. Madrid: Aprendizaje.
- Pressley, M.; Wharton-Macdonald, R.; Allington, R. ET AL.(2001) "A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction" *In Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58 Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. (1998). Outstanding literacy instruction in first grade: Teacher practices and student achievement. *Elementary School Journal*, 99, 101–128.