





## Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita

### Teaching Practice and Initial Learning of Written Language

Isabel M. Gallardo-Fernández<sup>1</sup> , Susana Sánchez Rodríguez<sup>2</sup> 

#### Resumen

Diversos estudios sobre didáctica de la lengua indican que la actuación del profesorado en formación se ve muy influenciada por creencias que pueden resultar refractarias a las orientaciones curriculares y los saberes propios de la investigación. Este trabajo tiene como objetivo mostrar cómo funcionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita que determina el currículo español. Para ello, se analizaron, bajo una metodología cualitativa que atiende a la perspectiva dialógica de la enseñanza, 71 tareas dirigidas a enseñar a leer y escribir, representativas de tres perfiles diferenciados de práctica docente. Los resultados muestran diferencias en las tareas en cuanto a su tipología, la interacción que generan, los materiales y recursos que entran en juego y los contenidos que desarrollan. Se explicita el interés del conocimiento de prácticas fundamentadas y contextualizadas en la realidad del aula de Infantil y Primaria para el avance del conocimiento del profesorado en formación y el desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** alfabetización, interacción social, práctica pedagógica, ambiente educacional, investigación etnográfica.

#### Abstract

Several studies on language didactics point out that the performance of pre-service teachers is highly influenced by beliefs that resist curricular orientations and research knowledge. This work aims to show the functioning of teaching practices for initial learning of reading and writing determined by the Spanish curriculum. To this effect, under a qualitative methodology that addresses the dialogic perspective of teaching, 71 reading and writing tasks were analyzed, which were representative of three different teaching practice profiles. The results show differences between tasks in terms of their typology, the interaction they generate, the materials and resources that come into play, and the contents they develop. The relevance of knowledge regarding practices is made explicit, which is grounded and contextualized in the reality of Infant and Primary classrooms in order to further the knowledge of pre-service teachers and teachers' professional development.

**Keywords:** literacy, social interaction, pedagogical practice, educational environment, ethnographic research.

1 Licenciada y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: [isabel.gallardo@uv.es](mailto:isabel.gallardo@uv.es).

2 Doctora docente del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: [susana.sanchez@uca.es](mailto:susana.sanchez@uca.es).

**Cómo citar:** Gallardo-Fernández, I. M. y Sánchez Rodríguez, S. (2022). Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Enunciación*, 27(1), 97-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.18795>

Artículo recibido: 16 de noviembre de 2021; aprobado: 29 de marzo de 2022

## Introducción

La alfabetización inicial supone un proceso de apropiación progresiva de la lengua escrita que culmina con la capacidad de leer y escribir textos autónomamente. El currículo vigente en el Estado español ([Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2006, 2014](#)) plantea que el alumnado vaya construyendo conocimiento mediante su participación en prácticas letradas compartidas con adultos alfabetizados. El aprendizaje se apoya en la relación que se da entre lengua oral, lectura y escritura en situaciones en que aprendices y adultos expertos se involucran en prácticas sociales compartidas en el espacio del aula ([Rojas-Drummond, 2019](#)). Esta visión de alfabetización implica asumir la potencialidad del aprendizaje generado en la interacción, evitar simplificaciones sobre la idea misma de lengua escrita y, de este modo, apoyar decididamente las trayectorias de aprendizaje de los niños, que son heterogéneas y no lineales. Ahora bien, ¿cómo se concreta en la práctica este planteamiento?; ¿cómo desarrollar prácticas de aula basadas en la participación en procesos de lectura y escritura situados y compartidos en el grupo?

Partiendo de esta perspectiva sobre la alfabetización inicial, el objetivo de esta investigación es mostrar el funcionamiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita que sitúan a quien aprende en el centro del proceso, y en las que la actividad docente consiste en ofrecer las ayudas necesarias para promover la adquisición progresiva de la competencia en comunicación escrita. Para ello, se analizaron tareas implementadas en aulas reales de tercer curso de Educación Infantil (5-6 años) y primer curso de Primaria (6-7 años) en las que se enseña a leer y escribir, desde diferentes perfiles de prácticas docentes. Las siguientes preguntas guían el desarrollo de la investigación:

- ¿Qué tareas ponen al sujeto que aprende en el centro de la actividad?

- ¿Cómo crean los docentes las condiciones para que cada niño y niña pueda avanzar desde sus posibilidades?
- ¿Qué contenidos se potencian en las distintas tareas y a través de qué recursos?

## Marco teórico

Las prácticas sociales de la lectura y la escritura, sus soportes y alcance van cambiando conforme evoluciona la sociedad, de forma que la inclusión de textos diversos en las aulas sugerida por el currículo exige de los docentes una competencia alta en el manejo de los textos con un uso vigente en sociedad, es decir, que estén ligados a las realidades de la vida, las cotidianas, las académicas, las del ocio y las del placer ([Gallardo y Ríos, 2019](#)). Los procesos y operaciones que conllevan tanto leer como escribir son complejos y diversos: activar conocimientos previos; hacer hipótesis y relacionar informaciones, en la lectura; planificar ideas disponibles, redactarlas según la situación, el propósito y la audiencia; revisar el texto resultante, en el proceso de composición escrita. Por tanto, mediar entre los textos y los niños en este momento de alfabetización inicial requiere del docente un rol de experto usuario de los textos y también de guía para quienes se familiarizan por primera vez con dichos textos. Enseñar a leer y escribir consiste, por tanto, en proponer y acompañar al alumnado en actividad retadora y eficaz, en función de edades y conocimientos previos ([Bingham et al., 2017](#); [Connor et al., 2004](#); [Graham et al., 2012](#); [Jolibert, 2001](#); [Jolibert y Sraiki, 2009](#)).

La labor docente sigue siendo determinante para trazar trayectorias de éxito en el aprendizaje, tanto en lectura como en escritura ([Bingham et al., 2017](#); [Castillo, 2015](#); [Tolchinsky et al., 2012](#)), y para favorecer en el alumnado un sentimiento de autocompetencia que refuerce el avance del proceso ([Izquierdo-Magaldi et al., 2020](#)). Desde la perspectiva de docentes e investigadores, se constata que existen dificultades para que los avances

en didáctica de la lengua escrita impacten en el profesorado y con ello se generalicen en las aulas. Esto ocurre tanto por la propia naturaleza de la investigación educativa (Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2018), como por el objeto de enseñanza y aprendizaje, la lengua escrita, que se ha relacionado durante mucho tiempo con métodos prediseñados que obvian cualquier acercamiento dialógico a la actividad de enseñar y aprender (Domínguez y Barrio, 1997; Fons, 2016; Sánchez, 2014), a pesar de lo que se conoce acerca de cómo niños y niñas avanzan en su proceso de alfabetización (Ferreiro, 2018), los cambios sociales que influyen en las prácticas letradas (Castedo, 2017; Druker Ibáñez, 2020) y cómo se han diluido las fronteras entre los contextos de enseñanza y aprendizaje formales, no formales e informales (Unesco, 2015).

En este sentido, un estudio realizado en el contexto español (González *et al.*, 2009) identificó tres perfiles diferenciados de prácticas para la enseñanza inicial de lengua escrita, definidos en función de la ausencia o presencia de cuatro factores: a) la instrucción explícita y descontextualizada de relaciones letra/sonido; b) la generación de situaciones de lectura y escritura contextualizadas; c) la homogeneización de los resultados de aprendizaje; d) el recurso a distintos textos presentes en sociedad. Así, el perfil *instruccional* se caracteriza por la presencia de los factores a) instrucción explícita de las relaciones letra y sonido, y c) homogeneización de resultados de aprendizaje. El perfil *situacional*, en cambio, se define por la presencia de los factores b) generación de situaciones contextualizadas de lectura y escritura, y d) recurso a diversidad de modelos de texto en uso. Se identificó un tercer perfil de práctica que combina los rasgos de los dos anteriores, *multidimensional*. Otros estudios han ido profundizando en la especificidad de dichos perfiles (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009; Castillo, 2015; Fons y Buisán, 2012; Llamazares y Alonso-Cortés, 2009; Ríos *et al.*, 2012), y aunque se ha mostrado que la influencia de dichas opciones prácticas es menos determinante que los conocimientos de partida

del alumnado (Tolchinsky *et al.*, 2012), los perfiles multidimensional y situacional facilitan que el docente incorpore y trabaje sobre esos conocimientos previos del alumnado y potencian la relación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar (Barragán y Sánchez, 2012). A este respecto, es relevante preguntarse: en las situaciones de aula dirigidas a enseñar a leer y escribir, ¿en qué aspectos los maestros acompañan al alumnado para seguir aprendiendo?

El trabajo de Castillo (2015) muestra que la interacción en dichas situaciones es escasa en general, si bien es más frecuente entre el profesorado de perfil no instruccional (multidimensional y situacional), y encuentra que los niños más avanzados interactúan más, por lo que se sugiere promover interacciones más ricas para facilitar el aprendizaje más sólido. Por otro lado, Gutiérrez y Sánchez (2020) muestran que, bajo una práctica muy centrada en propuestas editoriales (vinculada al perfil instruccional), los niños no piden ayuda ni informan de sus razonamientos al adulto cuando se les sugiere escribir algo; se limitan a responder si saben o no saben hacerlo. Sin embargo, investigaciones previas indican que la libre exploración de la escritura, coherente con los perfiles situacional y multidimensional, favorece el aprendizaje (Albuquerque y Alves-Martins, 2016, 2020; Castedo, 2017; Ferreiro *et al.*, 1996; Tolchinsky, 1993). Este enfoque lo sostiene Díez Navarro (2020) cuando indica que en el aula de Infantil (y, añadimos, el primer ciclo de Primaria), la capacidad de crear situaciones significativas de comunicación escrita que permitan acceder a las hipótesis y tanteos de los niños, y apostar por convivir con sus diferentes maneras de hacer, puede mejorar el proceso de aprendizaje.

Este artículo pretende contribuir a la formación de maestros analizando tareas de aula tal y como son, considerando las interacciones y dinámicas que se generan en ellas, los contenidos que se construyen y los materiales y recursos que los docentes aportan para promover el aprendizaje. Se busca aportar una perspectiva crítica sobre

la alfabetización inicial, considerando prácticas que no subestimen las capacidades de los niños (Ferreiro, 2018) ni les hurten oportunidades de aprender a leer y a escribir de forma significativa y retadora. De acuerdo con Castedo (2017), “las propuestas de enseñanza, la investigación didáctica y las teorías deben tener un lugar muy importante en la formación de docentes, sin que ello suponga prescribir las prácticas” (p. 47). Se considera por tanto el proceso de adquisición de la lengua escrita en su perspectiva dialógica y tomando la realidad de aula como contexto de investigación. En trabajos anteriores ya se ha abordado el tema (Altava y Gallardo, 2003; Altava y Gallardo, 2004; Altava et al., 2010; Bigas et al., 2001; Camps, 2006; Fernández y Gallardo, 2016), y se ha mostrado la naturaleza y complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula (Pérez-Peitx y Fons-Esteve, 2019; Villalón et al., 2011), con el fin de ofrecer modelos para el desarrollo profesional docente.

Trabajar con situaciones de aula de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria permite analizar y comprender de forma realista cómo se concreta la enseñanza de la lengua escrita. Para ello, se observa cómo se produce en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del docente al discente en la concreción de un espacio de conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988) donde los saberes –saber, saber hacer y saber ser alfabetizado– vayan siendo reinterpretados e incorporados por quien aprende. El aula ya no es solo un escenario físico donde se da el aprendizaje, sino un escenario comunicativo donde se establecen relaciones sociales y se comparten informaciones, dando forma a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Albuquerque y Alves-Martins, 2020; Bingham et al., 2017; Contreras, 2017; Lomas, 2003; Masgrau y Pons, 2019; Veraksa et al., 2016).

## Metodología

Este estudio se realiza desde un enfoque cualitativo que, tal como plantea Angrosino (2012), requiere un

proceso de indagación que facilita adecuar los procedimientos a lo que se va a observar (Gibbs, 2012; Taylor y Bogdan, 1987). Dado que las situaciones educativas son complejas, imprevisibles y cambiantes, el acercamiento a la práctica docente se realiza desde una perspectiva narrativa (Van Manen, 2003) que permite, como indican Masgrau y Pons (2019), “poner de manifiesto el valor de las prácticas dialógicas y reflexivas a la hora de promover aprendizajes significativos” (p. 54). Por tanto, las observaciones realizadas en el aula suponen una oportunidad de aprendizaje desde el respeto al contexto y sus participantes (Jesson et al., 2016; Mercer, 1998, 2001).

## Participantes

En este estudio han participado 3 docentes y 75 niños y niñas de 2 aulas de Educación Infantil (5-6 años) y un aula de primero de Educación Primaria (entre 6 y 7 años), localizadas en España, en concreto en la Comunidad Valenciana (aulas de Infantil) y la Comunidad de Madrid (aula de 1.º de primaria). Se trata de una submuestra de un estudio más amplio<sup>1</sup>. Las tres aulas son representativas de los tres perfiles –situacional, multidimensional, instruccional– antes mencionados. El vínculo de cada aula con los perfiles se estableció mediante entrevistas con las maestras tutoras (de acuerdo con Fons y Buisán, 2012), contrastadas con las propias sesiones de observación realizadas.

## Procedimientos de obtención de datos

Para analizar la complejidad de la enseñanza inicial de la lengua escrita en contexto, se optó por diferentes procedimientos de investigación: diario de campo, observaciones de aula, transcripción y análisis de tareas centradas en la lengua escrita.

### *Diario de campo*

De acuerdo con Tójar (2006), el diario de campo es “una especie de cuaderno de reflexión que

<sup>1</sup> Las condiciones para aprendizaje de la composición escrita (EDU2012-36577). Más información en <https://stel.ub.edu/aple/es/aplice>

debe acompañar al investigador desde el instante en que se produce el interés por el tema a investigar. Se plasman las primeras inquietudes, las dudas, los intereses propios y ajenos, los recursos disponibles, la naturaleza del tema a investigar y, a partir de ahí, acompaña todo el proceso de investigación” (p. 234). Como apunta Stake (1998), escribir la experiencia del día a día permite al investigador capturar la realidad para pensar sobre ella, valorar qué aspectos, temáticas y observaciones son recurrentes y así encaminarse hacia el tema de estudio a investigar. Por ello, el diario, desde el momento de inmersión en el campo, ha sido un medio donde plasmar planes y esquemas que son clave para ir definiendo el tema y orientar el diseño de investigación. Se trata de un instrumento de introspección para recoger evidencias, reflexionar y construir conocimiento sobre la infancia (Trueba, 2015).

### Observación sistemática

Conocer en detalle las tareas que se dan en el aula requiere una observación sistemática que ayude a enfocar el objeto de estudio y a re-pensar la práctica observada (Riera, 2015). En este proceso se tomaron notas de todo lo ocurrido en el aula en torno a las tareas de lectura y escritura, con especial atención a las interacciones en el grupo. Asimismo, se utilizan grabadoras de audio para poder recoger aquellos fragmentos de interacción especialmente relevantes en el desarrollo de la tarea. Por tanto, en este estudio es desde la relación en donde se generan y comparten significados, y como se van tejiendo los hilos del sentido de la investigación. Así, el modo de generar conocimiento tiene que ver con algunas de las consideraciones que plantea la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967).

### Transcripción

De acuerdo con Tójar (2006), la transcripción es una estrategia de análisis para acceder al significado, tanto manifiesto como latente. Transcribir supone codificar “diferentes elementos en categorías

que representan más claramente el sentido” de aquello sobre lo que se indaga (Maller y Quellet, 1991, citados por Tójar, 2006, p. 311).

En este estudio, para poder llegar a la transcripción se parte de la grabación en audio realizada a la vez que la observación, ya que esta ofrece la posibilidad de volver a reproducir el material tantas veces como sea necesario y, así, estudiar los datos extensamente el tiempo que se precise. Igualmente, los materiales grabados ofrecen un registro “suficientemente bueno” de lo que sucede, lo que respalda los hallazgos (Sacks, citado por Rapley, 2014, p.78).

Para este trabajo, se consideran 71 tareas para enseñar a leer y escribir identificadas en 24 sesiones de observación sistemática, con una duración media de 1 hora y 40 minutos, como se indica en la tabla 1.

**Tabla 1.** Observaciones y tareas de aula

Aula y perfil de práctica	Observaciones	Tareas
Aula A – Situacional	10	28
Aula B – Multidimensional	10	31
Aula C – Instruccional	4	12

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

El resultado de las transcripciones y diarios se concreta en tablas de observación donde se han triangulado los datos obtenidos desde el diario de campo, observación y grabación. Dichas tablas comprenden información que permite localizar evidencias de los diferentes tipos de perfiles y su potencial para el aprendizaje:

- *Denominación de la tarea.* Se consigna una denominación para la tarea, se contextualiza y se adscribe a un perfil de prácticas en función de los factores que los determinan (González et al., 2009) y de la información obtenida a través de entrevistas con las maestras.

- *Contenidos de la tarea.* Se registran los contenidos que la tarea está movilizando, para considerar si se aborda tanto el plano del texto como el del sistema de escritura.
- *Dinámica de la tarea.* Se explicita de qué forma la docente gestiona la actividad. Se trata de comprender cómo promueve la participación, con qué materiales o recursos, qué espera del alumnado, qué ofrece al grupo, qué exige de él, qué permite que ocurra, etc.

Se llevó a cabo un análisis de contenido (Bardin, 2004; Porta y Silva, 2003), lo que supuso analizar la información obtenida para extraer datos relevantes en torno a las condiciones de realización de tareas en aulas de perfil situacional, instruccional y multidimensional. En este análisis de contenido se aplicaron las categorías y subcategorías que figuran en la [tabla 2](#).

**Tabla 2.** Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Dinámicas e interacciones de aula	Interacción: unidireccional/interacción variada. Tarea con una solución única/tarea que admite soluciones diversas.
Contenidos de enseñanza	Funcionalidad en los contenidos/ ausencia de funcionalidad en los contenidos. Se movilizan aspectos vinculados al texto. Se movilizan aspectos vinculados al código.
Materiales y recursos	Instrumentos y soportes de escritura de uso social/material prediseñado para la escuela. Textos contextualizados: prácticos, científicos, literarios/Textos diseñados para la instrucción del sistema de la lengua.

**Fuente:** elaboración propia.

El análisis de contenido de las 71 tareas observadas y transcritas ha permitido obtener información sobre dichas tareas como muestra de prácticas de aula reales y asociadas a los tres perfiles de

práctica presentados en el marco teórico (instruccional, situacional y multidimensional).

### Tareas registradas

En primer lugar, podemos señalar que las tareas observadas en las tres aulas corroboran la distinción de perfiles de prácticas instruccional, multidimensional y situacional que se exponen en el marco teórico (González *et al.*, 2009) y que se habían identificado a partir de las entrevistas a las docentes.

Las tareas del aula instruccional se ciñen a cuatro tipos: a) pasar lista y realizar otras rutinas; b) dictado de palabras con la letra que se estudia; c) escritura de nombres y palabras en fichas que tienen dibujos o que trabajan sobre alguna letra; d) tareas sobre *el fin de semana*, sobre el tema que trabajan (p. ej., los sentidos) o alrededor de la celebración de un cumpleaños. Los tres primeros se realizan diariamente, siguiendo una rutina sistemática, y el cuarto tipo es semanal. El carácter repetitivo de esta práctica satura rápidamente la observación.

Las tareas del aula situacional son diversas y dependen de lo que ocurra en el aula, de forma que no es posible identificar un patrón. Actividades como pasar lista, nombrar los responsables, poner la fecha, mirar el tiempo, organizar una fiesta, etc., generan un ambiente de colaboración y diálogo. Es frecuente aprovechar distintas situaciones que surgen y reorientar la actividad en función de lo que ocurre en el grupo/clase, de modo que las actividades y propuestas resultan menos rutinarias en su desarrollo y dan lugar a un aprender en relación. Algunos ejemplos son notas a los padres, lectura de noticias, informes de lo que han leído o vivido, o textos para decorar los pasillos de la escuela.

Las tareas del aula multidimensional suponen un punto intermedio: por un lado, se observan actividades semejantes a las propias del aula instruccional, por ejemplo, una ficha en la que se debe trazar sobre puntos la letra “ll” y posteriormente rodear dibujos cuyo nombre contenga esa letra; pero, por otro, se utilizan situaciones emergentes

como escribir a las familias, leer carteles o anuncios extraídos del entorno que dan lugar a actividad colaborativa y dialógica.

Así, se da respuesta a la primera pregunta de investigación: “¿Qué tareas ponen al sujeto que aprende en el centro de la actividad?”. En las tareas que se han observado en las aulas situacional y multidimensional el docente asume el rol de guiar la actividad que niños y niñas emprenden de forma autónoma en un marco de significatividad y funcionalidad. Facilitan trabajo entre iguales y son creativas, por lo que permiten razonamiento y exploración. Los sucesivos ejemplos que se exponen a continuación a propósito de nuestras categorías de análisis profundizan en esta distinción.

### Dinámicas e interacciones

Esta categoría de análisis permite responder a la segunda pregunta de investigación: “¿Cómo crean los docentes las condiciones para que cada alumno pueda avanzar desde sus posibilidades?”.

Del análisis realizado, se constata que las tareas del aula situacional son más complejas y cognitivamente más exigentes. Las situaciones de enseñanza se refieren a temáticas variadas y responden a situaciones emergentes en el aula, por lo que son imprevisibles y pueden ser diferentes de un día a otro. Las situaciones no previstas se aprovechan para hablar, escribir, leer o razonar en voz alta; de este modo, surgen motivos para leer y escribir en contextos situados y en colaboración entre iguales y con el adulto. Así, se favorece la reflexión sobre la lengua escrita en uso, puesto que el discurso compartido está vinculado a la tarea. Además, los aspectos de intervención docente, como la corrección de errores, se dan durante los procesos de comprensión y elaboración de los textos, de forma que los niños toman decisiones sobre cómo mejorar sus producciones y reflexionan sobre la comprensión. Con ello, las tareas son más largas.

A modo de ilustración, en las [figuras 1, 2 y 3](#) se presentan ejemplos de la interacción registrada en aulas con distintos perfiles de práctica que muestran los aspectos comentados.

**Ejemplo 1 [Aula situacional]: Lectura de un cartel anunciador de una carrera de bicicletas en la ciudad.**

La maestra (M), para llevarlos a leer el cartel, compara esta situación con actividades y textos anteriores, establece continuidades y sitúa al alumnado en el contexto.

M: Las palabras que están arriba nos explican lo que hay escrito bajo el dibujo. El cartel nos dice cosas.

Los niños leen “bicicleta” entre todos, apoyándose en la ilustración, buscando indicios, ya que muchos no saben aún decodificar. La maestra recoge sus aportaciones, les ayuda a acceder al conocimiento del género, a los conocimientos léxicos necesarios para comprender la información, etc., además de apoyar el mero descifrado de palabras. Por ejemplo, la palabra “bicicletada”, alejada de la experiencia léxica inmediata de estos niños, supone un reto asumible desde sus conocimientos y una oportunidad para reflexionar aspectos fonéticos –al descodificar– y morfológicos –al tratar de darle sentido–, pero esto solo ocurre cuando se genera conversación acerca de la tarea compartida.

**Figura 1.** Ejemplo 1 – Aula situacional

**Fuente:** elaboración propia.

**Ejemplo 2 [Aula situacional]: Rutina de pasar lista**

La maestra va más allá de una mera recitación o reconocimiento de los nombres de los niños, exige y ayuda a realizar una actividad más completa:

M: Te dejas llevar por lo que ves... tienes que hacer “trampitas” y cosas para saber más.

Las “trampitas” son las estrategias. La maestra quiere que lean a partir de la anticipación o de la inferencia. Hace que comparen el nombre de “Óscar González” con el de “José González”, escucha sus aportaciones y las integra en el discurso común.

**Figura 2.** Ejemplo 2 – Aula situacional

**Fuente:** elaboración propia.

**Ejemplo 3 [Aula situacional]: Descripción de una tortuga para el libro de mascotas**

Están elaborando un libro sobre las mascotas. En los diferentes grupos se conversa acerca de qué mascotas tienen, cómo se llaman, cómo son y cómo van a pintarlas. En este caso, M ha seleccionado una ficha con un dibujo de una tortuga, y anima a que cada uno incluya un pequeño texto sobre “lo que les gusta de la tortuga”. Así se produce la escritura autónoma, a nivel individual, de textos como el siguiente:

Niña: <ESTRELLITA ME GUSTA MUCHO. ES DIMINUTA Y LA PECERA TIENE ROCAS>

M ayuda a escribir el texto a los niños que se lo piden. Interviene también sobre los que escriben sin ayuda pidiéndoles que lean lo que han escrito.

**Figura 3.** Ejemplo 3 – Aula situacional

**Fuente:** elaboración propia.

En el aula multidimensional, no siempre se logra la contextualización de las tareas, si bien se dan opciones para generar textos de forma autónoma, dando lugar a productos distintos para cada niño, como se indica en la [figura 4](#).

En contraste, el aula instruccional da lugar a tareas más simples y lineales, donde se abordan conceptos descontextualizados, por ejemplo, sonidos y letras o palabras aisladas. Se busca un aprendizaje por repetición. No aparecen textos, de modo que leer y escribir no tiene funcionalidad comunicativa ni un destinatario explícito. El docente no acompaña en el momento de la corrección del

trabajo. Hay reflexión sobre el vocabulario y la morfología, sin alcanzar la idea de texto ([figura 5](#)).

Desde estos datos, las aulas con práctica situacional y multidimensional abren más posibilidades de experimentar con textos diversos, que se presentan en su mayoría contextualizados, con distintas finalidades y destinatarios, y, sobre todo, generan interacciones variadas en torno a aquello que se lee y se escribe, por ejemplo, cartas a los padres, textos sobre contenidos que están trabajando, carteles o anuncios extraídos del entorno. Así, las tareas potencian la colaboración e intervención espontánea del alumnado y, con ello, un



**Ejemplo 4 [Aula multidimensional]: Escriben una descripción**

M entrega a cada niño un folio con una foto pegada para que la describa. Explica en la pizarra cómo tienen que realizar la actividad:

M: Primero, el nombre y la fecha y después empezáis a describir la foto:

1.º si es niño o niña.

2.º Cómo tiene el pelo, si tiene el pelo corto o largo y de qué color.

L escribe < TIENE EL PELO RUBIO>, mientras silabea en voz baja para decidir qué letras usa.

Figura 4. Ejemplo 4 – Aula multidimensional

Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo 5 [Aula instruccional]: Ficha que demanda pasar palabras al plural**

M: ¿Veis los dibujos? Pues tenemos que poner las cosas en plural. (Escribe en la pizarra <me pongo los calcetines morados y los guantes verdes>)

Niño: ¿Se puede poner “rojo”?

M: Pones lo que he puesto yo. Ponemos ahora “lapicero” en plural.

Niño: “Lapiceroš” (escribe).

M.: Nosotros somos un poco vagos para hablar y decimos “lápiz” en lugar de “lapicero”. ¿Cómo lo has puesto, A, con “z” o con “c”?

Figura 5. Ejemplo 5 – Aula instruccional

Fuente: elaboración propia.

aprendizaje reflexivo. En cuanto a las interacciones, consideradas estas como intercambios verbales, los datos obtenidos coinciden con la evidencia aportada por [Castillo \(2015\)](#) de que en Educación Infantil los niños interactúan significativamente más con maestras no instruccionales (situacionales y multidimensionales) que con instruccionales, así como de que en las aulas no instruccionales los niños dan información *motu proprio* a la maestra más veces que en las aulas instruccionales, lo que evidencia una mayor facilidad para establecer este tipo de relación verbal desde una mayor libertad expresiva ([Castillo, 2015](#)). De este modo, las propuestas implementadas en estas aulas provocan mayor interés y motivación en el alumnado. Los niños hablan entre ellos y deciden lo que van a

escribir. Se aprovechan las situaciones que surgen en el aula a partir de las ideas de los niños, las conversaciones compartidas, la construcción de saberes conjuntos o la evocación de recuerdos en el grupo. Así, escriben individualmente, en parejas, en grupos pequeños desde el primer día, poniéndose de acuerdo con la hora de decidir qué escribir, cómo y a quién. En el ejemplo de la [figura 6](#), se constata que escribir un mensaje y hacer un dibujo para regalar a Iris (es su cumpleaños) es mucho más emocionante y retador si se escribe en grupo.

En cambio, la dinámica del aula con práctica instruccional revela que los niños intervienen menos *motu proprio* dando información a la maestra, ya que no hay situaciones emergentes que puedan causar retos cognitivos que requieran

**Ejemplo 6 [Aula situacional]: Hacer un dibujo de regalo para Iris**

La maestra ha propuesto escribir un mensaje y hacer un dibujo para regalar a Iris, que cumple años. Pasa por todos los grupos conversando con cada niño.

M: ¿Has pensado qué le vas a decir a Iris? Escríbelo. (...) Pensad cada uno lo que queréis regalar a Iris por su cumpleaños .

Los niños y niñas escriben de forma espontánea y dibujan. Ponen un título a su dibujo.

Ejemplos de producción:

< IRIS ES GUAPA >

< TE CIERO MUCHO >

El ambiente creado en el aula propicia el diálogo y el aprendizaje conjunto, de modo que los niños se ayudan, colaboran, con la escritura –¿cuál es la que hace /g/?– y con los dibujos, tal como se refleja a continuación, cuando E enseña a J a hacer mariposas:

E: Yo te ayudo, J, que yo las hago muy bonitas

(...)

Decoran, entre todos, un mantel, donde escriben colaborativamente <FELICIDADES IRIS>

Niña: ¡Qué bien nos ha quedado! Vamos a pintar los bordes... Y hacemos estrellas, ¿vale?

**Figura 6.** Ejemplo 6 – Aula situacional  
**Fuente:** elaboración propia.

**Ejemplo 7 [Aula Instrucciona]l: Escriben la planificación del día en la agenda de la clase**

La maestra les dicta lo que han de poner en la agenda y corrige uno por uno lo que va escribiendo cada niño. No leen ni interpretan lo que han escrito, que han recibido sin componer el texto, a modo de dictado:

M: Hacemos un dictado. Hacemos una ficha de matemáticas.

Un niño ha escrito espontáneamente <hacemos educación física>. Lo borra tras el comentario que le hace la maestra.

**Figura 7.** Ejemplo 7 – Aula instruccional  
**Fuente:** elaboración propia.

explicaciones. Los niños participan si el docente los invita o porque no comprenden la actividad que deben realizar (figura 7).

El análisis sobre las categorías c) materiales y recursos y d) contenidos permite responder a la tercera pregunta: “¿Qué contenidos se potencian en las distintas tareas y a través de qué recursos?”.

## **Materiales y recursos**

Las observaciones del aula multidimensional confirman que combinan el recurso al material de una editorial determinada (cuadernillos y libros) con otras actividades complementarias que coinciden con las del aula de perfil situacional. Así, el

alumnado participa en las actividades que se incluyen en la propuesta editorial (fichas de actividad descontextualizada) y también en actividades de lectura y escritura funcional y autónoma. Se observa la elaboración de textos mediante la estrategia del dictado al docente, que incluye la revisión colectiva de la producción y su posterior copia individual. Además, la intervención docente proporciona momentos de reflexión y análisis sobre el porqué de los errores (figura 8).

Este estudio revela que las aulas situacional y multidimensional incorporan una gran variedad de materiales de uso social, más allá de los estandarizados por las editoriales para los diferentes niveles educativos, lo cual supone una apertura al mundo letrado y una aproximación al uso real de lo impreso. Como se ha dicho, la actividad situada demanda el uso de textos diversos: periódicos, enciclopedias, mapas, folletos, libros de diverso contenido además del literario. Se escriben textos con sentido, como felicitaciones, cartas, textos o incluso libros acerca de los contenidos que se están trabajando en la clase. La acción docente en estas aulas, en coherencia con el marco curricular,

considera que, desde muy pronto, los niños leen imágenes, carteles, cualquier información visual que pueda estar a su alcance, extraen significados a partir de ellas, y desde estas interpretaciones conversan e inventan historias. Asimismo, tienen voluntad de imprimir marcas y expresarse por escrito, de forma que serán las vivencias y la mediación que el entorno le ofrezca lo que determinará la potencialidad de sus aprendizajes. En este sentido, los recursos didácticos pueden transformar el aula en un taller de experimentación y aprendizaje, por cuanto son instrumentos de mediación entre los contenidos que seleccionan los docentes y los posibles aprendizajes que realiza el alumnado (figura 9).

Sin embargo, el aula instruccional se ciñe a materiales idénticos para todos los alumnos, que contienen textos descontextualizados y sin funcionalidad. Estos materiales se centran en la decodificación como tarea central de alfabetización, siguen la pauta de una editorial y se someten a las decisiones tomadas por profesionales alejados de la realidad de cada aula y a la evolución y aprendizaje de cada niño en los contextos concretos (figura 10).

**Ejemplo 8 [Aula multidimensional]: Escritura y lectura colectiva en la pizarra de un texto sobre la Fiesta de Santa Catalina**

La maestra va escribiendo en la pizarra y los alumnos van leyendo: -LA FERIA DE SANTA CATALINA-. Hace que lo lean en silencio...

M: A ver... shhhhhhhh ¿eh? ¿Jose? Con la boquita cerrada... pensando con la cabeza...

Les hace leer palabras alternas para ver que saben descifrar, y también leer sin pronunciar para que intenten comprender el texto de forma completa sin la exigencia de oralizar.

**Figura 8.** Ejemplo 8 – Aula multidimensional

**Fuente:** elaboración propia.

**Ejemplo 9 [Aula situacional]: Hacemos nuestras noticias**

M, apoyándose en el interés del alumnado por el periódico y por la televisión, propone elaborar una caja de noticias de la clase.

Se genera una conversación acerca de que el periódico y la televisión, como medios de comunicación, informan y entretienen. También se considera si las noticias son siempre verdad o a veces exageran.

P: Yo puedo escribir lo que pasa con el fútbol.

L: Y yo lo que hace mi abuelo. ¡Está haciendo un muro nuevo!

M: ¿Veis? Esas pueden ser noticias para la clase. Lo pensamos en casa, y cada día podemos escribir las que nos interesen más.

**Figura 9.** Ejemplo 9 – Aula situacional

**Fuente:** elaboración propia.

**Ejemplo 10 [Aula instruccional]: Tarea determinada por el material de la editorial**

M lee para todos: Subraya y escribe las palabras que indican menor tamaño: hormiguita, faldita, lacito.

Una vez que todos han terminado, la maestra continúa leyendo la propuesta para todos.

M: Rodea *los, las, lo, la* y fíjate en los nombres que los acompañan.

**Figura 10.** Ejemplo 10 – Aula instruccional

**Fuente:** elaboración propia.

En el caso de las aulas situacional y multidimensional, el uso de textos conectados con la vida exterior al aula (Ríos, 2008) favorece la participación activa del alumno para que desarrolle su vivencia y experimente el aprendizaje de forma significativa, adecuado al planteamiento curricular vigente.

### Contenidos de enseñanza

En esta categoría se encuentran también diferencias entre las aulas situacionales y multidimensionales frente a las instruccionales. En las primeras, los contenidos tienen que ver con las funciones sociales de la lengua escrita y el conocimiento de textos en sus contextos de utilización: se explicita el vocabulario adecuado para referirse a los distintos aspectos de la lengua escrita y se explora el

conocimiento de los sonidos asociados a las letras para poder leer o escribir los textos. En las actividades de escritura se enseña a contemplar el emisor, las características de los géneros, la importancia del contexto de recepción. En situación de lectura, se anima a realizar hipótesis, anticipar informaciones, relacionar conocimientos previos, hacer inferencias. Las tareas propuestas con estos contenidos conllevan mayor dificultad y por ello se requiere mayor esfuerzo de aprendizaje, aunque hay mayor motivación por aprender dada su funcionalidad.

En este ejemplo (figura 11), la maestra explicita el género, los destinatarios y el objetivo de escritura en torno a una situación real y contextualizada que involucra y motiva a los niños a producir el texto de forma colaborativa. En cambio, los

contenidos de las aulas instruccionales consisten en identificar de forma aislada letras y palabras, de forma que el eje del aprendizaje es principalmente el código alfabético y se obvia el acceso al texto. Por tanto, no hay producción de textos, sino que se trabaja de forma explícita y específica la caligrafía, esperando una producción homogénea por parte del alumnado. En estas aulas se requieren respuestas uniformes a los problemas que plantea la tarea, que además contempla una única posibilidad de realización. Los contenidos se limitan al conocimiento del léxico, la identificación y la escritura de palabras, la denominación y el valor sonoro de las letras y el análisis fonológico (figura 12).

## Discusión

El análisis de *las dinámicas e interacciones de aula, los contenidos trabajados y los materiales y recursos observados* en 71 tareas implementadas para enseñar a leer y escribir muestra que es posible incorporar en el aula actividad de lectura y escritura funcional, reflexiva y compartida, en la que el acceso al código se produce en los contextos de uso de la lengua escrita. Las prácticas no instruccionales (situacionales y multidimensionales) son coherentes con las orientaciones curriculares y muestran modelos de formas de hacer en situaciones reales de aula, en las que se genera interacción

### **Ejemplo 11 [Aula situacional]: Elaboración colectiva y copia del texto de una nota para los padres en relación con la Fiesta de San Antonio**

La maestra presenta a la clase una situación social e intenta interesar a los niños sobre los hechos y la importancia de comunicar por escrito:

M: Tenemos que hacer un “papelito” para que los padres y las madres sepan lo de la Fiesta de San Antonio (...).

Figura 11. Ejemplo 11 – Aula situacional

Fuente: elaboración propia.

### **Ejemplo 12 [Aula instruccional]: Escritura de la fecha del día**

La maestra plantea que se escriba la fecha del día, en el espacio que se reserva para ello en la pizarra. Es una escritura funcional pero tan rutinaria que no conlleva retos para el alumnado. Pide a un niño que escriba en la pizarra el día. El niño escribe <lunes> de forma autónoma, lo hace con soltura y sin ayuda. No hay ningún reto nuevo para él, ninguna pregunta que suponga un nuevo problema que resolver. A lo largo del día no se dan situaciones de escritura más complejas que pudieran generar nuevos aprendizajes.

Figura 12. Ejemplo 12 – Aula instruccional

Fuente: elaboración propia.

entre docente y alumnado que favorece los aprendizajes, como se señala en otros estudios (Masgrau y Pons, 2019; Soler, 2003; Veraksa *et al.*, 2016; Villanueva y Fornieles, 2015).

Además, los docentes no desligan el aprendizaje de la lengua escrita del desarrollo comunicativo global del alumnado; en esas aulas se dialoga sobre distintas cuestiones y también se favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Asimismo, se muestra cómo es posible promover un aprendizaje significativo de la lengua escrita basado en ese *aprender en relación* partiendo de un concepto de infancia activa, capaz, relacional, que, coincidiendo con Hoyuelos y Riera (2015) y Malaguzzi (2011), debe ser respetada en sus características y necesidades. Así, el aula pasa a ser un lugar de relaciones, donde la actividad compartida cobra sentido y se comparten informaciones útiles para resolver problemas (Gallardo, 2015).

El ambiente de aula ha propiciado la construcción significativa del conocimiento a través de la observación y manipulación de los textos en uso, la elaboración y comprobación de hipótesis acerca de su funcionamiento en los distintos aspectos implicados en este saber complejo.

El análisis realizado, en línea con lo que demandan estudios previos (Sánchez y Santolària, 2020), ayuda a que el profesorado visibilice cómo acompañar los avances del alumnado, situándose en la amplitud de contenidos sobre los textos y sobre el sistema de escritura que conlleva la comprensión y la producción de textos significativos y funcionales en el contexto de aula. Se pone el énfasis en una cuestión clave de la enseñanza inicial de la lengua escrita (Atorresi y Eisner, 2021; Ferreiro, 2018; Jolibert y Sraiki, 2009; Tolchinsky, 1993), esto es, cómo el profesorado puede vincular las tareas de análisis fonológico y decodificación con la producción y comprensión de textos funcionales y diseñar e implementar tareas que supongan retos cognitivos para los aprendices; cómo puede prestar ayudas adecuadas a las dificultades inherentes a las tareas y favorecer el desarrollo de la autonomía del alumnado promoviendo la reflexión

acerca del error y la consiguiente toma de decisiones en situaciones de uso de la lengua escrita, considerando los conocimientos de partida.

Además, la incorporación de textos funcionales en el aula es coherente con el enfoque competencial del currículo vigente, pues permite al docente integrar las tareas de comprensión y producción escrita al tiempo que se desarrollan otros ámbitos curriculares (la matemática, el conocimiento del entorno y de sí mismo, etc.).

Las aulas que se apoyan en el diálogo y la conversación en torno a tareas contextualizadas buscan una construcción conjunta y significativa del conocimiento (Gimeno, 2013, 2015; Mercer, 1998; Veraksa *et al.*, 2016), y generan el hábito de reflexionar acerca del objeto de aprendizaje de forma coherente con el propio desarrollo progresivo y de la competencia en comunicación lingüística a lo largo de la escolaridad. Los docentes crean las condiciones para que cada alumno pueda avanzar en función de sus conocimientos previos acerca de la lengua escrita y los nuevos retos que deba asumir, y los acompañan desde el conocimiento de cómo los niños adquieren el funcionamiento del código, estando disponibles para una interacción que permita la intervención en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de cada persona (Pérez-Peitx y Fons-Esteve, 2019; Soler, 2003).

Los datos obtenidos dan cuenta de cómo las aulas de Infantil y Primaria pueden ser espacios en los que, a partir de lo cotidiano, se tejan relaciones (Hoyuelos y Riera, 2015) que hagan posible el aprendizaje a través del diálogo en torno al juego y los retos que asumimos en relación con otros (Atorresi y Eisner, 2021). El tacto pedagógico (Van Manen, 1998) busca una sensibilización hacia las necesidades de la infancia para percibir aquello que cada niño trata de explorar y conocer, en suma, aquello que le atrae del mundo y aquello que desea comprender. No podemos obviar que, en una sociedad alfabetizada como la actual, la lectura y la escritura forman parte de la vida y, por tanto, del interés del alumnado (Kleiman, 2021).

Si la clave está en la formación inicial y permanente del profesorado, el reto desde la investigación

sería adoptar una actitud indagadora sobre la práctica de aula, que permita visibilizarla y comprenderla en su complejidad (Pérez-Peitz y Fons-Esteve, 2019; Sánchez y Santolària, 2020). De acuerdo con Pérez Gómez (2019), la formación de los docentes del siglo XXI necesita cambiar sustancialmente la mirada, la cultura y las prácticas de aula actuales. Un paso importante en el desarrollo profesional de los docentes de Infantil y Primaria es reflexionar acerca de cómo se integran y se establecen las relaciones entre adultos y niños en el espacio aula, si se confía en las capacidades infantiles y si, de ese modo, se permite que el aula despliegue su potencial para el aprendizaje propiciando una educación transformadora que cultive la relación pedagógica como práctica de la libertad (Atorresi y Eisner, 2021; Contreras, 2017; Freire, 2005; Loughlin y Suina, 2019).

## Conclusiones

El análisis de tareas de enseñanza de la lengua escrita asociadas a tres perfiles diferenciados de prácticas docentes llevado a cabo en este estudio ha permitido caracterizar el funcionamiento de prácticas no instruccionales (situacionales y multidimensionales), que, en coherencia con el enfoque curricular en el estado español, suponen:

- Potenciar un aprendizaje significativo de la lengua escrita basado en la idea de aprender en relación, partiendo de un concepto de infancia activa, capaz, relacional, a la que se apoya en sus avances.
- Abordar en el aula tareas de lectura y escritura funcional, reflexiva y compartida, en la que el acceso al código se produce en los contextos de uso de la lengua escrita. Por tanto, el aprendizaje no se supedita al dominio del trazo y la decodificación, sino que pivota sobre la comprensión y producción de textos.
- Incorporar textos funcionales en el aula (listados, noticias, notas a las familias, invitaciones...), de modo que leer y escribir sean actividades que resuelven necesidades en el

grupo, en coherencia con el enfoque competencial de los currículos de Educación Infantil y Primaria.

- Plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque dialógico, de forma que los errores se resuelven en perspectiva formativa y se da una construcción conjunta y significativa del conocimiento en clave competencial.

En conclusión, las prácticas no instruccionales que demanda el enfoque curricular son complejas y no se pueden reducir a *recetas* aplicables a todas las aulas. Son el producto de actividad relevante en la cotidianidad del aula, en la que el docente integra el uso de textos funcionales que generan tareas de comprensión lectora y producción escrita. Por todo ello, estas prácticas son poco predecibles, y exigen que el profesorado comprenda las diferentes demandas del alumnado en torno a los textos y ofrezca las ayudas pertinentes en tareas diversas y complejas. El análisis de situaciones de aula que presenta este estudio ofrece a los docentes en formación inicial y permanente referentes para cuestionar sus creencias y orientar su actuación, desde un conocimiento reflexivo y crítico de la práctica de aula para la alfabetización inicial.

## Reconocimientos

El corpus de datos utilizado proviene del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España “Las condiciones para aprendizaje de la composición escrita” (EDU2012-36577), y se asocia a la actividad desarrollada en el marco del proyecto de innovación de la Universidad de Cádiz (España) “Comunicar el valor de la Escuela Infantil a la sociedad” (sol-202100203456-tra).

## Referencias

Albuquerque, A. y Alves-Martins, M. (2016). Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación Primaria.

- Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 592-625. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913>
- Albuquerque, A. y Alves-Martins, M. (2020). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96-113. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Alonso-Cortés, M. D. y Llamazares, M. T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y Textos*, 29, 153-164. <http://hdl.handle.net/10612/3879>
- Altava Rubio, V. y Gallardo Fernández, I. M. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 135-150.
- Altava Rubio, V. y Gallardo Fernández, I. M. (2004). La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 52, 69-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7565/6695>
- Altava, V., Gimeno, F., Ríos, I. y Gallardo, I. M. (2010). Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de situaciones de aula. En M. García, P. Ribera, A. Costa, M. D. García, A. Iglesias, M. del Pozo, y C. Rodríguez (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 63-71). Universitat de València.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Morata.
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Entrevista a Anne Haas Dyson: “La escritura infantil está entramada con el dibujo, el habla, el canto y el juego”. *Enunciación*, 26, 178-185. <https://doi.org/10.14483/22486798.16912>
- Bardin, L. (2004). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barragán, C. y Sánchez, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la Escuela*, 78, 81-94.
- Bigas, M., Carceller P., Correig, M., Fons, M., Ríos, I. y Soliva, M. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura: análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 129-146). Graó.
- Bingham, G., Quinn, M. y Gerde, H. (2017). Examining early childhood teachers’ writing practices: Associations between pedagogical supports and children’s writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Camps, A. (coord.). (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Castedo, M. (15-18 de febrero de 2017). *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*. [Ponencia]. IV Writing Research Across Borders (WRAB). Bogotá, Colombia.
- Castillo, C. (2015). Efecto de las prácticas docentes y el nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad en las interacciones de aula. *Cultura y Educación*, 27(1), 125-157. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1012805>
- Connor, C., Morrison, F. J. y Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: The effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305-336. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1)
- Contreras, J. (coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata.
- Díez Navarro, M. C. (2020). Lo que nos chirría en la Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 232-236. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7210>
- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. La Muralla.
- Druker Ibáñez, S. (2020). Prácticas letradas y práctica docente. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.
- Fernández, P. y Gallardo, I. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento



- en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 111-132. <https://rieoei.org/RIE/article/view/7/6>
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra, Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 11(2), 13-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. y García, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa.
- Fons, M. (2016). Métodos de la enseñanza de la lectura y la escritura. En M. Fons y J. Palou (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil* (pp. 211-221). Síntesis.
- Fons, M. y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413. <https://doi.org/10.1174/113564012803998776>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 37-52. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.901>
- Gallardo, I. M. y Ríos, I. (2019). Cambios en las concepciones de la enseñanza de la(s) lengua(s). En Á. San Martín y J. E. Valle (coords.), *La construcción de un modelo educativo: distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 227-245). Calambur.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Gimeno, J. (2015). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Morata.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- González, X. A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Gutiérrez, I. y Sánchez, S. (2020). Escritura autónoma y nivel de uso del sistema de escritura en el último curso de Educación Infantil. Estudio de un caso. *Lenguaje y Textos*, 51, 107-119. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12171>
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Izquierdo-Magalí, B., Melero-Zabal, Á. y Villalón-Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1.º y 2.º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 275-284. <https://doi.org/10.5209/rced.63164>
- Jesson, R., Fontich, X. y Myhill, D. (2016). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research*, 80, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.002>
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos: propuesta de una problemática didáctica integrada. En F. López Rodríguez (dir.), *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-98). Graó.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Kleiman, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar(se) en las aulas. *Ágora Digital*, 5, 1-18.
- Loughlin, C. y Suina, J. (2019). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Morata.
- Llamazares, M. T. y Alonso-Cortés, M. D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipologías de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y Textos*, 30, 179-193.

- Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Masgrau, M. y Pons, M. (2019). Narrativas en los inicios de la escritura. La importancia del diálogo y la reflexión en la alfabetización. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 85, 53-61.
- Mercer, N. (1998). *La construcción conjunta del conocimiento*. Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, 474-482.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52.
- Murillo, J., Perines, H. y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 182-200. <http://hdl.handle.net/10481/48727>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez-Peitx, M. y Fons-Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis cualitativo en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 388-406. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3211>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Riera, M. A. (2015). Del mirar al observar. En A. Hoyuelos y M. A. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 55-88). Octaedro.
- Ríos, I. (2008). Instrumentos para enseñar a leer y escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 39-43. <http://hdl.handle.net/10234/16613>
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24(4), 435-447. <https://doi.org/10.1174/113564012803998848>
- Rojas-Drummond, S. (2019). A dialogic approach to understanding and promoting literacy practices in the primary classroom. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 306-319). Routledge.
- Sánchez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero y R. Jiménez (coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria* (pp. 177-198). Editorial UCA.
- Sánchez, S. y Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo* 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). ICE/Horsori.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos.
- Tolchinsky, L., Ribera, P. y García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433. <https://doi.org/10.1174/113564012803998811>
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Veraksa, N., Shiyani, O., Shiyani, I., Pramling, N. y Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Journal for the Study of Education and Development*, 39 (2), 221-243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133091>
- Villalón, M., Rojas-Barahona, C., Förster, C., Valencia, E., Cox, P. y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre Educación*, 21, 159-179.
- Villanueva, J. D. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: constructivismo vs. método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.07)

