

# Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria

*Recibido:*  
Octubre 2014

*Aprobado:*  
Diciembre 2014

Pág. 67 a la 82

M.<sup>a</sup> Teresa Llamazares Prieto  
Universidad de León

M.<sup>a</sup> Dolores Alonso-Cortés Fradejas  
Universidad de León

Susana Sánchez Rodríguez  
Universidad de Cádiz

## Resumen

En este artículo se presentan tres estudios realizados en España sobre las condiciones que afectan a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Como resultado de estas investigaciones, se ha encontrado que los conocimientos con los que los niños inician el aprendizaje formal en Infantil-5 años influyen significativamente, en primer curso de Educación Primaria, tanto en cuestiones concretas como el nivel de codificación como en su nivel general de rendimiento en lectura y escritura; se han descubierto relaciones significativas entre su nivel de comprensión escrita y la calidad de sus textos escritos; se han detectado patrones de interacción en situaciones de lectura y escritura observadas en el aula; se han caracterizado perfiles de prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita y se ha identificado qué estrategias de comprensión lectora se trabajan más frecuentemente en las aulas. Se explica cómo estos hallazgos pueden contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado así como al desarrollo curricular.

## Abstract

This article describes three studies carried out in Spain on the conditions that affect the learning of written language. As a result of these investigations, it was found that the knowledge with which children begin formal instruction in Kindergarten has a significant impact, in the first year of Primary Education, not only in particular issues such as the level of spelling but also in their general level of performance in reading and writing. Significant relationships between the level of reading comprehension and quality of their written text and interaction patterns in classroom situations of reading and writing were also detected. In addition, profiles of teaching practices for the initial learning of written language were characterized and it was possible to identify in which reading comprehension strategies children were more frequently instructed. Contributions of these findings to teacher training and curriculum development are discussed.

## Palabras clave

prácticas docentes,  
comprensión lectora,  
expresión escrita,  
predictores de  
aprendizaje,  
investigación en el  
aula

## Keywords

teaching practices,  
reading  
comprehension, text  
quality, learning  
predictors, classroom  
research

## 1. Introducción

Siguiendo el diseño de la investigación de tres proyectos desarrollados a lo largo de nueve años, un grupo amplio de investigadores de varias universidades españolas ha tratado de conocer en profundidad los diversos factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en contextos educativos. El objetivo de este artículo es describir esas tres investigaciones en cuyo desarrollo hemos participado en el periodo 2006-2015.

El aprendizaje de la lengua escrita se plantea de forma progresiva en el currículo de la enseñanza obligatoria, apoyándose en un trabajo continuado sobre los procesos de comprensión y producción de textos escritos de creciente complejidad a lo largo de todo el trayecto educativo (Pérez Esteve y Zayas, 2007). En ese trayecto que supone la escolarización, habría que destacar la importancia del aprendizaje inicial de la lengua escrita, cuyo papel en el progreso académico, personal y social de los niños ha sido puesta de manifiesto en repetidas ocasiones (Stanovich, 1989; Olson, 1998; Snow y otros, 1998) y vuelve a hacerse patente al observar las dificultades que los escolares presentan en distintos niveles educativos para comprender textos, como ponen de manifiesto informes internacionales como PIRLS y PISA. El interés por el aprendizaje inicial de la lengua escrita, así como la preocupación por los malos resultados en capacidad de comprensión de textos a lo largo de la escolaridad han suscitado numerosos estudios y propuestas de intervención educativa dirigidas a explorar y mejorar tanto el aprendizaje inicial de la lengua escrita como la competencia específica de comprensión de textos en el ámbito educativo (Sánchez y otros 2008). A pesar de esto, no existe todavía un acuerdo sobre cuáles son los conocimientos o habilidades que mejor contribuyen al aprendizaje efectivo de la lengua escrita y al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora ni cuáles son las prácticas docentes más idóneas para facilitarlas.

Por otra parte, la redacción escrita no es solamente un medio de expresión sino también un medio propiciador de razonamientos, relaciones y expresiones lingüísticas muchas veces diferentes de las que se producen en el uso cotidiano de la lengua. La escritura mejora la lectura (Graham y Hebert, 2011), y es también una herramienta para mejorar la comprensión de distintos dominios del conocimiento (Camps, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1987; Tolchinsky y Simó, 2001). Sin embargo, a pesar del reconocido valor de la escritura como herramienta de aprendizaje, en varios países europeos, políticos y profesores de todos los niveles educativos se quejan de que los logros en redacción escrita son muy bajos.

En el proceso de composición escrita se ponen en juego numerosas habilidades cognitivas (Graham y Harris, 2000, Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996) así como percepciones y expectativas socioculturales (Nystrand, 1982). Los componentes de este proceso complejo abarcan representaciones de todos los niveles lingüísticos -fonológicas, léxicas, morfológicas, sintácticas y retóricas- así como

procedimientos que posibilitan el acceso y la manipulación de esas representaciones. Suelen denominarse *componentes de nivel alto (high level skills)* aquellos relacionados con la organización global del texto ya que comprometen, entre otras, representaciones retóricas, la gestión del contenido, capacidades de anticipación y planificación. Se consideran *componentes de nivel bajo (low level skills)* aquellos que comprometen representaciones ortográficas y aspectos de la escritura tales como la calidad o la fluidez del trazo y la velocidad o precisión del teclado, si se usa un ordenador. Las representaciones y procedimientos de todos los niveles deben ser coordinados para que resulte un texto coherente en contenido y cohesivo en la forma. Esta integración funcional opera en tiempo real restringida por una capacidad de procesamiento limitada e inserta en un contexto que es constitutivo del proceso de producción.

En este trabajo queremos exponer cómo han sido exploradas todas esas cuestiones en el contexto de tres proyectos de investigación interuniversitarios. Estos proyectos son:

- 1) *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* (SEJ 2006/05292)<sup>1</sup>, desarrollado entre 2006 y 2009.
- 2) *Las condiciones del aprendizaje de la comprensión lectora* (EDU2009-10321)<sup>2</sup>, desarrollado entre 2009 y 2012, que juntamente con el anterior configuran un estudio longitudinal.
- 3) *Las condiciones para aprendizaje de la composición escrita* (EDU2012-36577)<sup>3</sup>, iniciado en 2012 y aún en curso.

Nos referiremos a ellos, respectivamente, con las siglas APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita), APICLE (Aprendizaje Inicial de la Comprensión Lectora) y APICE (Aprendizaje de la Composición Escrita). Una característica singular y común a los tres proyectos es la necesidad de que los investigadores se

---

1 Proyecto subvencionado por el MEC en el Plan Nacional de I+D+I (2004-2007). Equipo investigador: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona), M. Fons, C. Buisán, C. Alba (Universitat de Barcelona), M. Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona), C. Glez. Landa, P. Fernández, T. Chamorro, I. García Parejo (Universidad Complutense de Madrid), L. Barrio (Universidad de Valladolid), T. Llamazares, D. Alonso-Cortés (Universidad de León), I. Ríos (Universitat Jaume I), P. Ribera, I. Gallardo (Universitat de València), C. Barragán y M<sup>a</sup> M. Medina (Universidad de Almería), X. A. Glez. Riaño, L. Díaz (Universidad de Oviedo), S. Sánchez (Universidad de Cantabria), M. Bilbatua, G. Orbea (Mondragón Unibertsitatea).

2 Proyecto subvencionado por el MICINN en el Plan Nacional de I+D+I (2008-2011). Equipo investigador: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona) C. Buisán, M. Albert, C. Castillo (Universitat de Barcelona), P. Fernández, T. Chamorro, I. G<sup>a</sup>. Parejo (Universidad Complutense de Madrid), L. Barrio (Universidad de Valladolid), T. Llamazares, D. Alonso-Cortés (Universidad de León), I. Ríos, D. Mallén (Universitat Jaume I), I. Gallardo (Universitat de València), C. Barragán (Universidad de Almería), X. A. Glez. Riaño (Universidad de Oviedo), S. Sánchez (Universidad de Cantabria/Universidad de Cádiz), M. Bilbatua, D. Egizabal (Mondragón Unibertsitatea).

3 Proyecto subvencionado por el MICINN en el Plan Nacional de I+D+I (2012-2015). Equipo investigador: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona) C. Buisán, C. Castillo (Universitat de Barcelona), Olga Soler (Universidad Autónoma de Barcelona); Rafaela Gutiérrez Cáceres, Catalina Barragán, Gloria Ramos (Universidad de Almería); Ángel Cano (Universidad de Castilla-La Mancha); M<sup>a</sup> Dolores Alonso-Cortés, Mercedes López-Aguado (Universidad de León); Isabel Gallardo, Nieves Fabuel (Universidad de Valencia); Anna Marzá (Universidad Jaume I – Castellón), Carmen Glez. Aragón, Susana Sánchez Rodríguez (Universidad de Cádiz).

desplazaran a las aulas de Educación Infantil y Primaria para extraer los datos observados en contextos educativos reales, porque llevar a cabo una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita, sobre el desarrollo posterior de la capacidad de comprensión de textos o sobre las condiciones para el aprendizaje de la composición escrita en contextos educativos significa prestar atención tanto a lo que aportan quienes aprenden – sus conocimientos previos y su nivel de desempeño en situación de enseñanza y aprendizaje o bien de evaluación – como a la naturaleza de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes. Nuestro objetivo principal siempre ha sido que las aportaciones de todo el proceso investigador reviertan en el conocimiento teórico-práctico de los profesionales de la docencia.

## **2. El proyecto APILE**

### ***2.1. Diseño de la investigación de APILE***

La primera de las investigaciones que presentamos se centró en el aprendizaje inicial de la lengua escrita entendiendo que, de manera formal, tiene lugar entre el último año de Educación Infantil y el primer año de Educación Primaria. Una serie de centros de varias zonas geográficas de España permitieron a los investigadores acceder a sus aulas para poder desarrollar su labor durante dos cursos académicos, en los que un conjunto de grupos-aula fueron seguidos desde que iniciaban su último año de Educación Infantil (curso 2007/2008) hasta finalizar el primer curso de Educación Primaria (curso 2008/2009).

Partiendo de la hipótesis de que en distintas aulas se darían prácticas docentes diferenciadas para enseñar a leer y escribir, y también de que los distintos alumnos mostrarían diferencias individuales en cuanto a sus conocimientos previos sobre la lengua escrita, el proyecto APILE tuvo como objetivo comprender la influencia relativa de ambos factores en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Para ello, se realizó un cuestionario masivo con el fin de detectar las distintas prácticas docentes que se llevan a cabo en las escuelas para enseñar a leer y escribir, se realizaron dos evaluaciones de los conocimientos de los niños y se registraron numerosas observaciones de aula, de acuerdo con una secuencia de trabajo que se organizó en dos grandes fases:

- 1) La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario masivo a 2250 docentes del último curso de Educación Infantil-5años (en adelante EI-5) y de 1º de Educación Primaria (en adelante 1ºEP), que tuvo como objetivo caracterizar los distintos perfiles de práctica docente que suponíamos coexistían en el sistema educativo español para enseñar a leer y escribir. Los instrumentos utilizados para obtener datos sobre prácticas docentes en el marco de este proyecto fueron un cuestionario masivo de autodeclaración y entrevistas semiestructuradas<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Pueden verse en Fons Esteve y Buisán Serradell (2012, p. 401-413)

2) La segunda fase conllevó el acceso de los investigadores a 39 aulas de EI-5 durante el curso 2007/2008 y al seguimiento de un subconjunto de dichos grupos al pasar a 1º EP en el curso 2008/2009, en el que se mantuvo una muestra de 32 aulas y 213 niños. El acceso de los investigadores a las aulas significó explorar las características de las prácticas que llevaban a cabo los docentes de estos cursos, observar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de aula y también poder evaluar los conocimientos de los niños al inicio de EI-5 y al finalizar 1º EP. Como instrumentos se utilizaron protocolos de observación de la actividad de aula, que se concretaron en dos tipos de registros: las tablas de tareas y las tablas de interacciones. Los datos sobre conocimientos infantiles se obtuvieron en el proyecto APILE mediante pruebas estructuradas y observaciones de aula. Las pruebas estructuradas evaluaron el desempeño infantil en tareas relacionadas con la lectura y la escritura al inicio de EI-5 y al final de 1º EP. La prueba inicial exploraba los siguientes ámbitos de conocimientos relacionados con la lengua escrita: gusto por la lectura y función de la lectura, desempeño en escritura no autónoma, desempeño en lectura de palabras, conocimiento del sistema de escritura, conocimiento metafonológico, conocimiento léxico, usos sociales de la lengua escrita. La prueba final añadía una nueva tarea de escritura de palabras, otra de comprensión de frases y una de separación ortográfica de palabras (Tolchinsky y otros, 2012). Por otro lado, las observaciones de aula permitieron registrar los contenidos que se abordaban durante las tareas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

En resumen, las variables estudiadas en el proyecto APILE fueron *prácticas docentes* y *conocimientos de los alumnos* durante los dos cursos mencionados.

### **2.2. Resultados obtenidos en APILE**

A través del cuestionario de autodeclaración diseñado por el equipo investigador (Alba y otros 2008; González y otros 2009) y que explora las opciones tomadas por los docentes en cuanto a organización del aula, programación, actividades, contenidos y evaluación, hemos confirmado que en el sistema educativo español conviven tres perfiles diferenciados de prácticas docentes para enseñar a leer y escribir en EI-5 y 1º EP, que se distribuyen de forma equilibrada en la población estudiada y que hemos denominado prácticas *instruccionales* (33.87%), *situacionales* (37.06%) y *multidimensionales* (29.06%). Estos perfiles se diferencian entre sí por la mayor o menor frecuencia con la que aparecen en las prácticas docentes los siguientes factores: (I) instrucción explícita del código, (II) escritura autónoma de los niños, contextualización de las actividades de lectura y escritura, (III) preocupación por los resultados de aprendizaje y homogeneización de procesos en las aulas, y (IV) aprovechamiento de situaciones que surgen en el aula para leer y escribir y recurso a diversidad de materiales. El perfil de prácticas *situacionales* se caracteriza por una

mayor frecuencia de los factores (II) y (IV), el perfil de prácticas *instruccionales* se caracteriza por una mayor frecuencia de los factores (I) y (III) y el perfil de prácticas *multidimensionales* se caracteriza por una alta frecuencia de todos los factores (I, II, III y IV).

El acceso a aulas concretas de EI-5 y de 1º EP nos ha permitido además identificar tales prácticas en casos concretos a través de entrevistas a docentes y caracterizar más detalladamente las distintas maneras de hacer para enseñar a leer y escribir mediante el análisis de las tareas desarrolladas en las aulas, lo que ha permitido corroborar la existencia de perfiles diferenciados y profundizar en su caracterización (Fons y Buisán, 2012). Hemos explorado las relaciones de estos perfiles de prácticas con los currículos vigentes (Tolchinsky y otros 2010). También se han podido obtener tipologías de tareas (Llamazares y Alonso-Cortés, 2009) y se han analizado cualitativamente las interacciones asociadas a determinados perfiles de práctica (Alonso-Cortés y Llamazares, 2010).

Nos preguntamos también qué variable, prácticas docentes diferenciadas o conocimientos previos evaluados al inicio de EI-5 influía en mayor medida en el rendimiento de los niños en la evaluación realizada al final de 1º EP. No hemos encontrado una influencia significativa de los distintos tipos de prácticas sobre los logros de los niños en este momento, tomados estos de forma global. En cambio, sí hemos encontrado una influencia de los conocimientos previos de los niños sobre estos logros considerados globalmente: mientras en la evaluación inicial se pudo diferenciar entre niños con un rendimiento alto y niños con un rendimiento bajo, los resultados de la evaluación realizada en 1º EP permitieron establecer tres niveles de rendimiento: alto, medio y bajo. La mayoría (aproximadamente el 80%) de los niños que comenzaron EI-5 con un nivel alto de conocimientos previos mostró, al terminar 1º EP, un rendimiento medio o alto en las tareas de lectura y escritura. Por su parte, la mitad de los niños que comenzó EI-5 con un nivel bajo de conocimientos previos finalizó 1º EP con un rendimiento bajo. Los resultados obtenidos indican que el nivel de desempeño en la evaluación realizada al final de 1º EP está significativamente relacionado con el nivel inicial de conocimientos.

Hemos explorado qué oportunidades para el aprendizaje significativo que se dan en aulas en las que se han identificado distintos perfiles de práctica (Ríos y otros, 2012; Barragán y Sánchez, 2012), encontrando que las prácticas de tipo multidimensional y situacional tienen características que propician mayores oportunidades para el aprendizaje significativo de la lengua escrita.

Asimismo, aunque aún de forma parcial, hemos investigado la relación entre los conocimientos iniciales de los niños y las formas de interaccionar de éstos en el contexto de actividades de aula (Tolchinsky y otros 2012; Alonso-Cortés y



otros2012) y hemos detectado diferentes patrones de interacción que, sin embargo, no varían significativamente en función del nivel inicial de conocimientos.

Por otra parte, hemos examinado el papel que desempeñan distintos factores individuales (por ejemplo: edad, nivel educativo de los padres, rendimiento en las pruebas iniciales) y contextuales (por ejemplo, perfil de prácticas, nivel socioeconómico de las escuelas, tipo de comunidad) en la predicción de los logros que los niños de 1º EP muestran a la hora de escribir y hemos encontrado que varios de ellos predicen significativamente la codificación (*spelling*) y separación correcta de palabras (Tolchinsky y otros, aceptado).

### 3. El proyecto APICLE

#### 3.1. *Diseño de la investigación en APICLE*

El segundo proyecto abordó el desempeño en comprensión lectora entre el primer y segundo ciclo de la Educación Primaria, siguiendo a los mismos niños del proyecto anterior pero ahora ya desde el segundo curso (2009/2010) hasta su tercer año de Educación Primaria (curso 2010/2011). Es decir, que como continuación del proyecto anterior, los mismos centros de distintas zonas geográficas españolas permitieron que los investigadores continuaran su labor durante otros dos cursos académicos.

Partiendo de los conocimientos que habíamos adquirido con el proyecto APICLE respecto a la comprensión lectora de niños de 1º EP y considerando que, en cursos más avanzados de la Educación Primaria, seguiría habiendo diferencias individuales en el nivel de comprensión lectora de los educandos, el objetivo general del proyecto APICLE fue explorar de qué forma interactúan las diferencias individuales con las prácticas docentes diferentes, cuáles de las variables involucradas en el aprendizaje inicial influyen en el desarrollo de la comprensión de textos y cómo influyen las condiciones iniciales de enseñanza sobre el desarrollo de la comprensión de textos.

Para ello, se realizaron dos evaluaciones del desempeño en comprensión lectora de los niños cuyo seguimiento se había iniciado en el proyecto anterior y se observaron tareas de comprensión lectora en situación de aula. De esta forma, y puesto que la mayoría de los niños que configuran la muestra del segundo proyecto (APICLE) habían sido objeto de seguimiento en el marco del proyecto anterior, podíamos disponer de información sobre las diferentes prácticas docentes que llevaron a cabo sus maestros para enseñar a leer y escribir, las características de las tareas concretas que se desarrollaron en las aulas y la actividad que los niños desplegaron en ellas, así como el nivel de conocimientos de los niños en distintos momentos de la trayectoria que recorrieron durante EI-5 y 1º EP.

Estos datos permitieron abordar el nuevo estudio controlando en los participantes las variables *prácticas docentes* para la enseñanza inicial de la lengua escrita y *conocimientos iniciales* de los niños con el fin de confrontarlas con nuevas variables como *el desempeño en comprensión de diferentes tipos de textos* (narrativos y expositivos) y *desempeño en comprensión oral*. Por otro lado, la amplitud geográfica de la muestra permitió explorar otra variable: la incidencia de la *situación lingüística de los participantes* – mono o plurilingüe - en su desempeño en comprensión lectora.

Los datos obtenidos en el proyecto APICLE sobre el desempeño en comprensión de textos fueron obtenidos mediante los siguientes instrumentos:

- Una prueba estandarizada perteneciente a la batería de pruebas ACL (Catalá y otros 2001).
- Dos evaluaciones de la competencia de los niños realizadas mediante tareas de comprensión de textos expositivos y narrativos, tanto escritos como orales, que fueron diseñadas por el equipo investigador. Estas pruebas tenían como objetivo explorar en qué medida los niños usaban la información que aparecía en el texto o su propio conocimiento o experiencia extratextual para tratar de entender los textos. Las tareas de comprensión de textos expositivos y narrativos escritos fueron diseñadas a partir del trabajo de Perrusi, Brandao y Oakhill (2005) aunque con algunas modificaciones importantes. A diferencia de lo realizado por estas autoras, en este estudio no se consideró necesario que los niños leyeran los textos en voz alta, sino que pudieron decidir autónomamente cómo enfrentaban la comprensión del texto escrito. Además, no se corrigieron los errores de lectura ya que nuestra intención era examinar la formulación de inferencias según el nivel de lectura que el niño tenía. Para cada texto se formularon nueve preguntas de tres tipos: (i) preguntas *literales*, que comprobaban si el niño localizaba la información que aparecía en el texto; (ii) preguntas cuya respuesta requería conectar distintas partes del texto, establecer relaciones de correferencia, o relaciones semánticas entre una clase superordinada y una instancia; (iii) preguntas cuya respuesta requería utilizar información extratextual. Por último, los investigadores preguntaron a los niños que cómo se habían dado cuenta de que había que responder así para tres de las respuestas dadas, independientemente de que éstas fueran correctas o no.

Las tareas de comprensión de textos expositivos y narrativos orales fueron diseñadas siguiendo los mismos criterios seguidos para las tareas de comprensión lectora sólo que, en este caso, los textos fueron presentados mediante una grabación oral. De este modo se pretendía confrontar el desempeño en comprensión de textos de un mismo género bajo modalidades de comunicación oral y escrita. En este caso no se solicitó de los niños la justificación de sus respuestas.

- El tercer instrumento utilizado en el proyecto APICLE fue la observación: se registraron observaciones de la práctica de comprensión



de textos en el aula durante dos cursos lectivos (del 2009 al 2011) cuando los niños cursaban 2º y 3º de Educación Primaria. El equipo investigador diseñó una tabla o registro sistematizado en diversas columnas donde se anotaba la actividad de comprensión lectora que desarrollaba la maestra, detallando las estrategias que utilizaba y la dinámica del aula.

### **3.2. Resultados obtenidos en APICLE**

Hemos observado la competencia de los niños en comprensión de textos narrativos y expositivos tanto escritos como orales en 3º EP y hemos registrado en el contexto natural del aula una serie de actividades de comprensión lectora en las que han participado los niños evaluados.

Un estudio que describe e interpreta actividades docentes, con diferentes finalidades, desarrolladas para que los niños aprendan a comprender puede verse en Llamazares y otros (2013). También hemos relacionado la manera de activar conocimientos previos (una estrategia crucial en la comprensión de textos) con la función del tipo de texto y la finalidad de la lectura (Llamazares, en evaluación).

Contamos asimismo con dos evaluaciones del desempeño en comprensión de los niños durante 3ºEP realizadas al principio y al final del curso en las que se han utilizado textos narrativos y expositivos tanto orales como escritos. Los resultados del análisis de estos datos se publicarán próximamente.

Finalmente, hemos comenzado a explorar las conexiones que existen, en los niños de Educación Primaria, entre las capacidades de lectura y escritura y hemos encontrado que el desempeño en comprensión lectora predice significativamente la calidad de los textos escritos tanto en el caso de niños educados en situación monolingüe (castellano) como en niños educados en situación bilingüe (castellano-catalán) (Sánchez y otros, 2014).

## **4. El proyecto APICE**

### **4.1. Diseño de la investigación APICE**

La finalidad de este tercer proyecto de investigación, actualmente en desarrollo, es descubrir las mejores condiciones para el aprendizaje de la composición escrita en la Educación Primaria. Forman parte del estudio 332 educandos que se encontraban durante el curso 2013/2014 en 1º y 3º curso de Educación Primaria y durante el curso 2014/2015 se encuentran en 2º y 4º curso de Educación Primaria. Se han controlado el nivel socioeconómico de los distintos centros educativos, así como el específico de los padres de los niños.

El proyecto se centra en los textos expositivos porque son los más necesarios en el ámbito escolar dado que el propósito de este tipo de textos es construir en la mente del interlocutor la estructura de un tema o asunto, lo cual moviliza actividades cognitivas fundamentales para el aprendizaje (por ejemplo, jerarquización de la información, relación entre ejemplos y generalizaciones). Una vez fijado el tipo de texto, los dos objetivos generales del proyecto son:

- 1) Identificar las variables del sujeto y contextuales que mejor expliquen las diferencias estructurales y evolutivas de los textos expositivos.
- 2) Detectar las variables textuales que mejor expliquen la calidad global de los textos a lo largo de la escuela primaria.

Para cumplir con los objetivos, durante el curso 2013/2014 se pidió a los participantes que realizaran un conjunto de tareas relacionadas con habilidades potencialmente explicativas de las diferencias en la calidad textual (habilidades discursivas y notacionales, fluidez y precisión lectora, comprensión lectora, vocabulario, memoria de trabajo y aptitudes intelectuales).

Se obtuvieron asimismo tres producciones escritas a partir de consignas concretas dadas por los investigadores. En una de las tareas de textos se registró la latencia y las pausas durante el proceso de producción en tiempo real a través de la herramienta Smart Pen. En los tres casos se buscó que los niños produjeran textos expositivos.

Las mismas tareas se llevarán a cabo durante el curso 2014/2015, esto es, cuando los niños se encuentren en 2º y 4º curso de primaria respectivamente, con las correspondientes adaptaciones al nivel. Por otro lado, se establecerán las características distintivas de las prácticas docentes dirigidas a la enseñanza de la composición escrita a través de la observación de tareas de producción de textos en situación real de aula, cuestionarios y entrevistas a los docentes.

Paralelamente, se determinará la calidad de los textos obtenidos durante los dos cursos en función de sus características discursivas, léxicas y sintácticas y se obtendrá al mismo tiempo una evaluación global por medio de jueces expertos.

Con el fin de cumplir el segundo objetivo, se examinará la contribución de cuatro aspectos de la composición escrita (organización global del texto, complejidad sintáctica, productividad, ortografía y puntuación) a la calidad de los textos evaluada globalmente; además, se examinará también un aspecto del proceso de producción (fluidez escrita). Asimismo, comprobaremos las diferencias evolutivas en la contribución de estos cinco aspectos/factores.

### **4.2. Resultados esperados de APICE**

Dado que el proyecto está en curso, no podemos hablar de resultados obtenidos, pero esperamos encontrar evidencias basadas en la investigación que contribuirán a resolver algunos dilemas didácticos como, por ejemplo, si los profesores deben hacer hincapié en la precisión, la velocidad del trazo y la ortografía con el fin de automatizar estos componentes durante los primeros años de la escuela primaria, dejando el trabajo de las habilidades de discurso para los años siguientes. O bien, si la escritura autónoma con propósitos comunicativos debe ser promovida, aun cuando se produzcan errores de ortografía y mala letra con el objetivo de desarrollar familiaridad y confianza en la escritura.

Además, la interpretación de los datos facilitará intervenciones educativas más eficientes en la enseñanza de la composición escrita. A partir de dichos datos, los profesores podrán explicar las producciones de los niños y las dificultades que encuentran a la hora de aprender a escribir. Más allá del currículum, contarán con un cuadro evolutivo que podrá guiar el establecimiento de objetivos; con unas herramientas para evaluar la calidad de los textos en diferentes cursos de la Educación Primaria y con información sobre qué aspectos, de los múltiples involucrados en la producción de un texto, conviene trabajar especialmente. En definitiva, esperamos contribuir a crear conocimiento didáctico gracias al conocimiento sobre lo que ocurre y cómo ocurre en el contexto escolar y como interactúa con las características de los aprendices.

## **5. Conclusión**

Las investigaciones presentadas combinan las aproximaciones cuantitativa y cualitativa tanto para la obtención como para el análisis de los datos. Se ha optado por abordar el objeto de estudio en los contextos naturales en los que tiene lugar con la voluntad de acceder a los distintos aspectos que inciden en él (Tolchinsky y Solé, 2009) lo que nos permite compartir el marco de referencia con quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo la actuación concreta en las aulas.

Los resultados obtenidos y los que se esperan obtener son relevantes para la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo curricular dado que se refieren a la situación actual, a las relaciones entre práctica escolar y a los conocimientos previos de los alumnos así como la relativa a los procesos de enseñanza que promueven un mejor aprendizaje de la lengua escrita. Siempre hemos tenido como objetivo principal que nuestra investigación revierta en la formación inicial y continua del profesorado y en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como defienden Barrio y otros (2012).

Contamos con una sólida caracterización de las distintas prácticas docentes que actualmente se desarrollan en nuestro país para enseñar a leer y escribir (Calero,

2014). Esto permite superar en los procesos de formación inicial y permanente el debate sobre los métodos de lectura que, además de limitar la cuestión al aprendizaje del código, se ocupa principalmente de la lectura olvidando la escritura (Domínguez y Barrio, 1997; Nemirovsky, 1999). El conocimiento de los distintos perfiles de práctica en clave de organización del aula, programación, actividades, contenidos y evaluación ofrece elementos de reflexión muy relevantes para la formación inicial y permanente y puede contribuir a paliar la indeterminación terminológica que ha sido observada en los docentes a la hora de referirse a las prácticas que utilizan en las aulas para enseñar a leer y escribir en estas edades (Anguera y otros, 2002; Castells, 2006).

Asimismo, el hecho de haber registrado las tareas desarrolladas en aulas representativas de distintos perfiles de práctica ofrece un material formativo de gran interés pues muestra el desarrollo concreto de distintas actividades dirigidas a promover el aprendizaje de la lengua escrita en sus contextos naturales. Establecer tipologías de tareas y acceder a las interacciones de los niños en el marco de dichas tareas ofrece una mirada aún más matizada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Asimismo, el registro de actividades dirigidas a la comprensión lectora en aulas del primer ciclo de EP se añade a ese corpus de secuencias de aula sobre las que articular procesos formativos (Altava y otros, 2006).

Por otro lado, la caracterización de los perfiles permite establecer puntos de referencia claros para explorar su efectividad a medio y largo plazo, no sólo a través de los resultados de evaluaciones realizadas al margen de la actividad de las aulas, sino también a través del conocimiento de los procesos que han tenido lugar bajo las condiciones que dichas prácticas procuran a los niños. Creemos que esta doble mirada tiene un especial interés para la formación de profesorado pues subraya la confluencia de las dimensiones cognitiva, psicológica y ecológica (Joshi y Aaron, 2000) en la actividad docente y pone así de manifiesto la responsabilidad de la acción concreta de los maestros en la generación de tareas que, contemplando esa complejidad, promuevan un aprendizaje efectivo.

Situándonos ahora en la perspectiva de los conocimientos y nivel de desempeño de los niños, las diferentes evaluaciones realizadas durante la investigación ofrecen información relevante para la formación de docentes puesto que pondrán de manifiesto las posibles influencias del nivel de los niños en distintos momentos en su desempeño posterior, entendido éste tanto de forma global, como en la especificidad de los distintos aspectos evaluados. También permitirán estudiar la naturaleza de la actuación de los niños en el aula en función de su nivel de desempeño. Esto podría contribuir a una mejor planificación de la actividad docente a lo largo de la escolarización (Connor y otros, 2004).

## 6. Bibliografía

- Alba, C. y otros (2008). Un instrument per identificar les practiques docents per ensenyar a llegiri escriure. *Bulletí La Recerca*, 10, 8-21. Recuperado en marzo de 2010 en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/alba.pdf>.
- Alonso-Cortés, M.D y Llamazares, M.T (2010). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y textos*, 29, 153-164.
- Alonso-Cortés, M.D. y otros (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación*, 24 (4), 449-460.
- Altava, V. y otros (2006). El análisis de las situaciones de aula como instrumento de la formación del profesorado. En A. Camps (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 263-285). Barcelona: Graó
- Anguera, T. y otros (2002). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Barragán, C. y Sánchez, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la escuela*, 78, 81-94.
- Barrio, L. y otros (2012). Repercusiones de las metodologías de investigación en la construcción de conocimiento didáctico: una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 461-474.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 33-48.
- Camps, A. (1994). Contextos per aprendre a escriure. En Camps, A. (coord.). *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (pp. 43-57) Barcelona: Barcanova.
- Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació al sconeixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*, Tesis Doctoral (Universitat de Barcelona). Recuperado el 8 de marzo de 2010 en <http://www.tesisenred.net/TDX-0129107-124121>.
- Català, G. y otros (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Connor, C.M, y otros (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific studies of reading*, 8 (4), 305-336.

- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- González, X. A. y otros (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S. y Hebert, M. (2011). *Writing to read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Fons Esteve, M. y Buisán Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24 (4), 401-413.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.1-27). Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Joshi, M. y Aaron, P.G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Llamazares, M. T. y Alonso-Cortés, M.D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y textos*, 30, 179-193.
- Llamazares Prieto, M. T. y otros (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 309-326.
- Llamazares Prieto, M. T. (en evaluación). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nystrand, M. (Editor) (1982). *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York and London: Academic Press.



- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.
- Perrusi Brandao, A.C. y Oakhill, J. (2005) 'How do you know this answer?' – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687–713
- Ríos, I. y otros (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 435-447.
- Sánchez, E, y otros (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.
- Sánchez, S y otros (2014). The relationship between reading comprehension and text quality in monolingual and bilingual students at 3<sup>rd</sup> grade of elementary school. Comunicación presentada en *Writing Research Across Borders III. International Congress*, París.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2 (pp. 142-175). New York: Cambridge University Press (CUP).
- Snow, C. E. y otros (1998). *Preventing reading difficulties in young children: A report of the National Research Council*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. En L. Rieben y Ch. Perfetti. *L'apprenti lecteur* (pp. 43-59). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Tolchinsky, L. y Simó, A. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2) 131-140.
- Tolchinsky, L. y otros (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 99999 (1), 1-22.

Tolchinsky, L. y otros (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24 (4), 415-435.

Tolchinsky, L. y otros (aceptado): Explaining first graders achievements in spelling and word separation in shallow orthographies. *Journal of Writing Research*.