



Universidad de Valladolid

**CAMPUS MARÍA ZAMBRANO
E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**EL APRENDIZAJE DE LA
LECTOESCRITURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL A
TRAVÉS DE TRABAJO
COLABORATIVO**

Presenta Sheila Callejo Uceta

Dirigido por José Juan Barba Martín

RESUMEN

Cada vez somos más conscientes de la necesidad de transformar nuestras realidades educativas a favor de prácticas inclusivas, con el fin que entre el alumnado se establezcan más y mejores interacciones, encaminadas además a favorecer sus aprendizajes en las aulas.

En este documento, presentamos y analizamos una propuesta de actividades relacionadas con la lecto-escritura, puestas en práctica en un aula de Educación Infantil, concretamente dirigidas a la edad de 4 años.

Toda esta investigación ha sido desarrollada a través de la investigación-acción, con el fin de aunar teoría y práctica sobre el tema que nos precede con la finalidad de cambiar nuestras aulas y dentro de ellas nuestra metodología de enseñanza. Pretendemos, por lo tanto, cambiar la forma de enseñar lecto-escritura en las aulas de Educación Infantil, abordando estos aprendizajes desde prácticas inclusivas y de Aprendizaje Cooperativo, con el objetivo inherente de comprobar si a través de estas nuevas metodologías los aprendizajes del alumnado son mayores y más enriquecedores.

Adelantamos que los resultados obtenidos a partir de esta investigación han sido favorables, ya que hemos obtenido, a fin de esta investigación, avances en el aprendizaje del alumnado en relación a la lecto-escritura, abordando su enseñanza desde estas prácticas inclusivas, juegos y actividades cooperativas. Por ello, estos resultados positivos nos empujan a seguir trabajando en esta línea en un futuro inmediato.

PALABRAS CLAVE

Educación Inclusiva, Aprendizaje Cooperativo, Investigación-Acción, lecto-escritura, Educación Infantil.

ABSTRACT

It is increasing more and more the awareness of the need to renovate our educational realities in favour of inclusive practices in order to create more and better interactions among the students, which will benefit their learning in the class.

In this essay it is presented and analyzed a proposal of activities related to the reading and writing skills developed in a class of pre-school education (4 years).

This research is based on the action research process in order to join the theory and the practice of the issue that precedes. The aim is to change our classes and the teaching methodology that takes place there. Therefore, it is expected to change the reading and writing methodologies within the pre-school education, addressing these learnings since inclusive practices and cooperative

learning with the inherent aim to verify whether through these new methodologies the learning of the student is bigger and more enriching.

This research has obtained promising results related to advances in the development of the reading and writing skills, addressing it since inclusive practices, games and cooperative activities. Therefore, these positives results are encouraging to keep on working with this environment in the immediate future.

KEYWORDS

Inclusive Education, Cooperative Learning, Action research, Reading and writing skills, pre-school education.

INDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
1. ELECCIÓN DEL TEMA	10
2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	11
3. ESTRUCTURA DEL TFM	12
3.1. Capítulo II: Marco teórico	12
3.2. Capítulo III: Metodología	12
3.3. Capítulo IV: Análisis de datos y discusión	13
3.4. Capítulo V: Conclusiones	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	14
1.1. Qué es la Educación Inclusiva	14
1.2. Principales características de la Educación Inclusiva	16
1.3. Prácticas de aula referentes a la Educación Inclusiva	17
1.3.1. Grupos Interactivos	18
- Definición de los Grupos Interactivos	18
- Organización del alumnado en los Grupos Interactivos y sus beneficios	18
- Funcionamiento de los Grupos Interactivos. Papel del maestro-tutor	20
- Las Comunidades de Aprendizaje	20
1.3.2. Aprendizaje Cooperativo	22
- Hacia el concepto de Aprendizaje Cooperativo	22
- Características del Aprendizaje Cooperativo	24
- El Aprendizaje Cooperativo como instrumento y su eficacia	25

- La integración y el Aprendizaje Cooperativo. Su organización	26
2. LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	28
2.1. Introducción a la lecto-escritura	28
2.2. Concepto de lectura y de escritura	29
2.3. Confrontación entre la temporalidad de la adquisición de la lectura y la escritura	30
2.4. La lectura y la escritura como proceso de comunicación	32
2.5. Métodos de lecto-escritura	33
2.5.1. Métodos sintéticos	34
2.5.2. Métodos analíticos	35
2.5.3. Métodos mixtos	36
2.5. La lecto-escritura en el currículum de Educación Infantil	36
2.6. La formación docente en cuanto a la lecto-escritura	39
3. LECTO-ESCRITURA Y TRABAJO COLABORATIVO	40
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	41
1. INTRODUCCIÓN	41
2. BASES DE LA INVESTIGACIÓN	41
2.1. Investigación cualitativa	41
2.2. El papel del investigador en la investigación cualitativa	42
3. OBJETO DE ESTUDIO: OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.1. Objetivo general de la investigación	43
3.2. Objetivos específicos de la investigación	43
4. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	44
4.1. Definición del método: Investigación-Acción	44
4.2. Objetivos de la Investigación-Acción	45
4.3. Características de la Investigación-Acción	45
4.4. Tipos de Investigación-Acción	46

4.5. Fases de la Investigación-Acción	47
4.6. Nuestro proceso a través de la Investigación-Acción	48
4.6.1. Primer ciclo de I-A de nuestra investigación	48
4.6.2. Segundo ciclo de I-A de nuestra investigación	49
4.6.3. Tercer ciclo de I-A de nuestra investigación	50
4.6.4. Cuarto ciclo de I-A de nuestra investigación	51
5. CONTEXTO	52
5.1. El pueblo donde se ubica el centro	52
5.2. El centro educativo	52
5.3. Aula donde se desarrolla la investigación	52
5.4. El alumnado del centro de Educación Infantil y personal docente	54
5.5. Características del alumnado de la investigación	55
5.6. Proyecto de Innovación Docente	56
5.6.1. Definimos Proyecto de Innovación Docente	56
5.6.2. Miembros del Proyecto de Innovación Docente	56
5.6.3. Objetivos del Proyecto de Innovación Docente	56
5.6.4. Beneficios del Proyecto de Innovación Docente	57
5.7. Acceso al campo	57
6. PROPUESTA METODOLÓGICA IMPLEMENTADA EN EL AULA	58
6.1. Grupos Interactivos	58
6.1.1. Organización de los Grupos Interactivos en el centro y en el aula	58
6.1.2. Mi papel como maestra dentro de los Grupos Interactivos	59
6.1.3. Participación familiar en los Grupos Interactivos	59
6.2. Lecto-escritura	60
6.2.1. Mi propio método de enseñanza de la lecto-escritura: método ecléctico	60
6.2.2. Materiales para trabajar la lectura y la escritura	61

- Material de elaboración propia	61
- Material de editoriales	62
- Material fungible y de trabajo individual	63
6.2.3. Actividades para trabajar la lecto-escritura	63
- Palabras del método Glenn Doman de lectura	64
- Bits de Inteligencia	65
- Barajas de palabras	67
- Frases de palabras	67
- Reconocimiento de las letras del abecedario	68
- Identificación de palabras concretas en la clase	68
- Lectura con pictogramas	69
- Escritura de palabras	70
- Copia de palabras	70
- Escritura de su noticia	70
- Tertulias dialógicas literarias	71
7. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	73
7.1. Notas de campo	73
7.2. Diario de recogida de datos e información y su análisis	74
7.3. Hojas de registro	75
7.4. Análisis de documentos	75
7.5. Material audiovisual	76
8. ANÁLISIS DE DATOS	77
9. ÉTICA	79
10. CREDIBILIDAD O TRIANGULACIÓN	79

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN	81
1. ACTIVIDAD INDIVIDUAL ESCRITA	81
1.1. Escritura libre de palabras y frases	82
1.1.1. Actividades de escritura libre al principio de la investigación	82
1.1.2. Noticia del fin de semana	83
1.1.3. Actividad de escritura libre al final de la investigación	93
1.1.4. Evaluación final de las actividades de escritura libre	95
1.2. Copia en minúsculas de palabras o frases	97
1.3. Colaboración entre el alumnado en una actividad específica	102
2. SESIONES DE GRUPOS INTERACTIVOS: ACTIVIDAD DE LECTO- ESCRITURA	104
2.1. Desarrollo general de las sesiones, acontecimientos, actitud y comportamiento del alumnado	104
2.2. Actitud del voluntariado como dinamizador de las actividades	105
2.3. Cooperación durante las actividades	106
2.4. Posibles aprendizajes de lecto-escritura adquiridos y refuerzo de los contenidos trabajados	110
3. ACTIVIDADES COLABORATIVAS GRUPALES	111
3.1. Barajas de palabras	111
3.2. Bits de Inteligencia: asociación de imagen y palabra	116
4. JUEGOS Y ACTIVIDADES COOPERATIVAS	119
4.1. Juego cooperativo de los Bits de Inteligencia: asociación de imagen y palabra	119
4.2. Actividad cooperativa: noticia del fin de semana convertida en historia	121
5. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA	126
5.1. Primera prueba de lectura	127
5.2. Segunda prueba de lectura	129

5.3. Comparativa de la primera y segunda pruebas de lectura	131
5.4. Tercera prueba de lectura	133
5.5. Comparativa de las tres pruebas de lectura	135
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	138
REFERENCIAS	142
ANEXOS	CD

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. ELECCIÓN DEL TEMA

La elección de este tema se debe principalmente a mi trabajo como maestra de Educación Infantil, desde algunos años atrás, mi experiencia como docente me crea inquietudes, sobre la enseñanza de la lecto-escritura que imparto en el aula de Educación Infantil. Existe un interés y una necesidad crecientes, por saber más sobre mi propia práctica en el aula, para poder impartir mejor los contenidos referentes a la lectura y la escritura.

Después de valorar mi labor docente desde que empecé como maestra, me genera dudas cuál será el mejor método para enseñar a los niños a leer y a escribir en la etapa de Educación Infantil (enseñanza de 3 a 6 años). De este modo, me pregunto si la forma en que yo lo pongo en práctica con mis alumnos fuera la más adecuada. Así mismo, me planteo nuevas formas de enseñar a leer y a escribir, desde la implantación de actividades colaborativas entre mis alumnos para buscar relaciones sociales que favorezcan la cooperación y potencien la ayuda entre ellos.

Calificamos de apasionante el mundo de la lecto-escritura por la utilidad que tiene que los niños aprendan a leer y a escribir, tanto para su desarrollo personal como para su futura integración en la sociedad, además de cómo objetivo académico. Tenemos en cuenta que el currículo de Educación Infantil no marca como uno de los objetivos que los niños en esta etapa aprendan a leer y a escribir, pero sí presenta una aproximación a este aprendizaje, añadiendo a esta circunstancia que no es obligatorio cursar esta etapa educativa. El problema con el que nos encontramos, es que al llegar a la Educación Primaria, para alcanzar los objetivos que se proponen en el comienzo de esta etapa, los niños deberían haber adquirido la capacidad lectoescritora. La causa principal de esta confrontación, es que entre ambos currículos no existe una concordancia ni una continuidad en materia de lecto-escritura.

Otra necesidad que me ha ido surgiendo es desarrollar aprendizajes en las aulas a través de metodologías participativas y colaborativas, ya que desde que empecé a trabajar como maestra de Educación Infantil, mi práctica en el aula ha pasado por varios cambios, desde la necesidad, en mis primeros años de docencia, de tener un cuaderno de fichas para los alumnos, hasta el planteamiento de querer trabajar actualmente basándonos en la metodología de proyectos, prescindiendo de libro para el alumnado. De todos ellos me planteo en cuál podrá ser mejor o peor para favorecer aprendizajes en mi alumnado. Una cosa sí que me ha permitido aprender la experiencia es que los aprendizajes son más enriquecedores cuanto más colaborativos son, es decir, cuando proponemos en el aula actividades en pequeños grupos para que sea el alumnado quienes juntos resuelvan los problemas que les planteamos. Defiendo en esta afirmación, ya que desde mi práctica puedo corroborarla al haber desarrollado Grupos Interactivos en el aula desde el curso pasado, habiendo observado aprendizajes y progresos en este campo.

Destacamos finalmente la necesidad personal de unificar la educación inclusiva y toda la ideología que ésta conlleva con la pasión por el trabajo, centrada en una pequeña parte del mismo, que es la lecto-escritura. Asimismo enlazamos esta breve introducción con los objetivos que nos proponemos para llevar a cabo esta investigación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al principio de la investigación nos planteamos un objetivo principal; que fue desarrollar actividades que potencien la colaboración del alumnado en el aula relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura. Para ello valoramos inicialmente la puesta en práctica y valoración de las actividades de lecto-escritura en los Grupos Interactivos. Posteriormente pensamos que sería muy positivo para esta investigación incluir otras prácticas habituales en el aula, relacionadas con la lecto-escritura y además, poder transformar algunas de estas actividades que aparentemente solo se trabajan en el alumnado de manera individual, en actividades colaborativas o cooperativas. De esta manera hemos unificado para esta investigación dos elementos de estudio, importantes y necesarios en la práctica docente: la lecto-escritura y las metodologías participativas.

De este modo planteamos un objetivo principal para este TFM: Conocer como es el proceso de aprendizaje en un grupo de 4 años en el que se desarrollan actividades colaborativas de forma sistemática en lectoescritura.

A partir de este objetivo principal nos planteamos otros objetivos que pretendemos conseguir a lo largo de esta investigación:

- Evaluar la importancia de la práctica de la educación inclusiva analizando sus beneficios o inconvenientes en la enseñanza de la lecto-escritura en Educación Infantil.
- Valorar los aprendizajes del alumnado en lecto-escritura con la implantación en el aula de actividades relacionadas con el aprendizaje colaborativo y las prácticas inclusivas.
- Valorar la propuesta de actividades planteadas comprobando su adecuación para favorecer los aprendizajes del alumnado en lecto-escritura.
- Evaluar si el diseño de las actividades propuestas para esta investigación favorecen la inclusión de cada alumno dentro del grupo-clase.
- Conocer las relaciones entre la enseñanza de la lecto-escritura con las metodologías participativas poniendo énfasis en si favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de prácticas colaborativas.

3. ESTRUCTURA DEL TFM

3.1. Capítulo II: Marco teórico

En este capítulo recogemos en su primera parte el concepto de educación inclusiva en base a definiciones obtenidas de diferentes autores. Detallaremos las principales características de la educación inclusiva de la mano de Echeita y Ainscow (2011) principalmente, y finalizaremos el apartado explicando posibles prácticas de aula que están vinculadas con la educación inclusiva. Destacamos los Grupos Interactivos que a su vez forman parte de las Comunidades de Aprendizaje, y destacamos por otro lado el Aprendizaje Cooperativo.

Posteriormente, desarrollaremos la temática de la lecto-escritura en Educación Infantil, para ello es importante partir de la base que, anteriormente, se les consideraba dos disciplinas totalmente individuales, pero es cierto que con la práctica en las aulas de este aprendizaje se llegó a la conclusión que debían tratarse y trabajarse de manera conjunta. También analizaremos los métodos actuales de enseñanza de lectoescritura en los centros valorando el peso que esta área tiene dentro del currículum de Educación Infantil, así como la formación docente en este campo que adelantamos, es escasa, debiendo ser cada futuro maestro, o maestro ya en ejercicio, quien adopte sus estrategias para enseñar lecto-escritura en las aulas.

Finalizamos el epígrafe unificando los dos conceptos anteriores, la lecto-escritura y el trabajo colaborativo.

3.2. Capítulo III: Metodología

En este capítulo definimos el método utilizado en esta investigación, sus fases y características principales, todo ello enmarcado en un contexto de centro y aula determinados y con un alumnado específico que forma parte de esta investigación. A su vez, incluimos en este proceso de ubicación de la investigación el Proyecto de Innovación Docente, ya que sus reuniones periódicas nos sirven en gran medida para mejorar nuestras prácticas docentes en las aulas, realizar intercambios de información y materiales, etc.

Por otra parte, para enmarcar esta investigación en un contexto concreto, describimos al grupo de alumnos que forma parte de la investigación, así como el entorno donde se desarrolla la misma, el centro educativo y más exhaustivamente el aula. Del mismo modo, describimos minuciosamente el método de enseñanza relacionado con la lecto-escritura que hemos llevado a la práctica durante la investigación.

Seguidamente detallaremos los instrumentos y técnicas de recogida de datos de las que hemos precisado para llevar a cabo esta investigación, y categorizaremos los datos para que su posterior análisis pueda ser más detallado y conciso.

Para finalizar el epígrafe, como en toda investigación, es preciso recoger los aspectos éticos por los que se rige, así como la triangulación de los datos para comprobar si esta investigación posee credibilidad. En lo referente al anonimato, no hemos nombrado directamente el centro en el que ejerzo mi profesión y los nombres del alumnado participante en la investigación no aparecerán, siendo sustituidos por personajes de cuentos infantiles.

3.3. Capítulo IV: Análisis de datos y discusión

Quedan recogidos en este epígrafe todos los datos obtenidos durante el tiempo que ha durado esta investigación, aproximadamente cinco meses. Estos datos, como apuntábamos antes, se han recogido a través de diferentes técnicas e instrumentos, y están categorizados por actividades para que su análisis sea más fácil. Complementado con una discusión de los resultados obtenidos en las diferentes actividades y de los datos obtenidos por el investigador a lo largo de estos meses, con la finalidad de poder contrastar todos los datos recogidos y lograr los objetivos propuestos al comienzo de esta investigación. Las actividades que vamos a analizar son por un lado actividades individuales escritas, que estructuramos en escritura libre y en copia de palabras, las sesiones de los Grupos Interactivos desarrolladas en nuestro aula semanalmente, analizaremos varias actividades colaborativas grupales y transformaremos en cooperativas dos de las actividades que realizamos en nuestra aula. Finalizaremos el epígrafe con un análisis de tres pruebas de lectura realizadas al alumnado en momentos puntuales durante el desarrollo de la investigación.

3.4. Capítulo V: Conclusiones

Finalizando la investigación en este capítulo recogemos las conclusiones de la investigación, que para garantizar la coherencia del trabajo realizado, se mostrarán relacionadas con los objetivos planteados para la investigación.

En este capítulo se muestran también las posibles limitaciones o problemáticas encontradas durante el proceso, así como la posible continuidad de esta investigación en un futuro y las líneas que deberían seguirse para su posterior desarrollo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.1. Qué es la educación inclusiva

Ainscow (2001) afirma que en la actualidad la idea de “integración” ha sido sustituida por la de “inclusión”, reconociendo la importancia de que sea el sistema quien se adapte al alumnado y no al revés como venía sucediendo. Stainback, Stainback y Jackson (2007) van aún más lejos cuando diferencian entre integración e inclusión afirmando que el objetivo básico de la inclusión es no excluir a nadie del sistema educativo, mientras que la idea de integración es reintegrar al alumnado al centro escolar o a la sociedad. De esto se deduce que la inclusión es un movimiento que transforma la sociedad y las personas participantes, mientras que en la integración es el niño el que tiene que cambiar para adaptarse a lo que hay. Pero no siempre es bien entendido el concepto de inclusión. Blanco (2006) denuncia que el concepto de inclusión se está utilizando como sinónimo de integración cuando en realidad como ya hemos explicado poseen enfoques diferentes.

También hay que reseñar posturas que no presentan una diferencia entre los dos conceptos, sino que los entienden como un espacio continuo que en la medida en que se avanza o se retrocede nos acercamos a la integración o a la inclusión. Dentro de esta forma de pensamiento Aguilar Montero (2000) redirige el concepto de integración hacia el de inclusión, considerándolo mucho más ambicioso ya que a su juicio abarca desde la atención a la diversidad hasta la escuela inclusiva o escuela para todos.

Partimos de la idea que la inclusión acoge a todas las personas, aunque su mira se dirige principalmente hacia aquellos que sufren exclusión, pero también se orienta a los que no. Diferentes autores (Aguilar Montero, 2000; Blanco, 2006; Escudero y Martínez, 2011; Rodríguez, 2015) señalan que tuvo sus orígenes en la educación especial ya que en un principio lo que se pretendía era integrar a este alumnado con necesidades educativas. En esos momentos creían solucionado el problema de la inclusión integrando a dicho alumnado a las aulas ordinarias, pero sus miras eran aún poco ambiciosas. Sin embargo, autores como Blanco (2006) afirman que el movimiento de la inclusión surge para hacer frente a la exclusión, a la discriminación y a las desigualdades educativas. Esta idea propone un cambio de pensamiento en el que la inclusión absorbe todas aquellas actuaciones segregadoras, para poder dar cabida en la escuela a todo el alumnado sean cuales sean sus características.

Vargas y Flecha (2000) tienen la convicción que todo el personal docente y el resto de la comunidad educativa, donde también incluimos a la sociedad, nos debemos comprometer a luchar por un aprendizaje de calidad para todos los niños y niñas, sin ningún tipo de exclusión. Para ello debe realizarse un cambio educativo que abarca desde pensamientos renovadores por parte del profesorado, hasta cambios en las escuelas que favorezcan una educación para todos y todas. En

esta misma línea de pensamiento, Soriano y Peñalva (2015) plantean el objetivo de reestructurar las escuelas para poder responder a las necesidades de nuestro alumnado, proporcionándoles una educación individualizada y de calidad. Siendo este el primer paso para crear escuelas inclusivas que repercutan en un futuro, en la formación de una sociedad más justa, igualitaria e integradora.

En consonancia con esta idea, Blanco (2006) señala que “el movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho de una educación de calidad” (p.5). De esta idea, deducimos que lo importante es ver la educación como un derecho en sí misma. Reforzando este pensamiento, autores como Martínez, de Haro y Escarbajal (2010) o Soriano y Peñalva (2015) reiteran que en nombre de la inclusión, todos los alumnos deben estar escolarizados en los centros ordinarios e integrados en las aulas y en la sociedad, siendo éste, el principal objetivo que persigue.

Sin embargo, Rodríguez (2015) afirma que, actualmente, ofrecer al alumnado una educación inclusiva y de calidad es un reto para el profesorado., Como nos referíamos anteriormente debemos comenzar a trabajar por el acercamiento de estos ideales inclusivos al profesorado que trabaja en las aulas. Cambiando la escuela desde su interior, podremos encauzar los cambios hacia el exterior; hacia la sociedad y los individuos que la componen.

Martínez González y Gómez Gutiérrez (2013) entienden como escuelas inclusivas, aquellas escuelas creadas para todos sin condición alguna, son escuelas dirigidas a buscar el éxito personal y escolar de su alumnado, vinculadas con la idea de entorno social de aprendizaje y favorecedoras de interacciones sociales entre los miembros que la componen. En estas escuelas participan activamente los diferentes agentes que forman la comunidad, basándose en el rendimiento académico del alumnado, dando importancia a sus motivaciones e intereses para lograr ese aprendizaje. En esta línea de escuelas inclusivas, Pujolàs (2008) afirma que enseñar en la diversidad es un reto y no es tarea fácil. Aquellos docentes dispuestos a hacerlo deben cambiar la forma de enseñar y la organización de su aula, para que estas modificaciones de pensamiento y organización favorezcan una enseñanza derivada de la inclusión.

En esta misma línea de pensamiento, Ainscow (2001) señala que debe existir un proceso de transformación en el que son las escuelas las que se adaptan y evolucionan para poder responder a la diversidad de alumnado que confluyen en cada una de ellas. Así podremos valorar en qué medida las escuelas excluyen a los alumnos o si por el contrario son capaces de cambiar gracias a la educación inclusiva. A este interrogante responde Blanco (2006) al afirmar que son las enseñanzas en las escuelas las que deben adaptarse a las necesidades del alumnado escolarizado para así facilitar su participación y aprendizaje. Recalcando que debe ser el sistema quien se adapte al alumnado para que exista la inclusión, y no ser el alumno quien deba adaptarse al sistema, como venía sucediendo.

Hasta el momento nos hemos referido a cambios de mentalidad en el profesorado que impliquen un cambio en su aula, posteriormente en su centro, para finalmente llegar a iniciar cambios en la sociedad. Pero no podemos avanzar en estos cambios si paralelamente no cambiamos nuestras programaciones de aula, en consonancia con esta idea Aguilar Montero (2000) señala que

“el objetivo de la educación inclusiva es cambiar las escuelas ordinarias y sus currículos para responder a las necesidades de todos los niños y niñas”. (p.54), siendo necesario a su vez, un cambio en los documentos del centro que avalen estas nuevas vías de pensamiento. En este sentido es muy importante dejar el peso del cambio a los maestros, como afirman Stainback, Stainback y Jackson (2007), “en la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos” (p.22). Es imprescindible que con esos cambios se abarque toda la diversidad de alumnado con el que contamos en las aulas.

Interpolando estas ideas a los centros educativos, Pujolàs (2003) afirma que en el aula inclusiva el alumnado debe tener presentes lemas como los siguientes: “todos aprendemos de todos”, “tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad”, “tengo derecho a ser yo mismo” (p.6). Con estas afirmaciones se pretende que el alumnado se sienta incluido en el funcionamiento del aula y en el grupo-clase, favoreciendo su autoestima y desarrollo personal de acuerdo a sus capacidades y nivel de aprendizaje; siendo primordial respetar las diferencias existentes entre el alumnado para favorecer el trabajo en las aulas de manera inclusiva.

En el aula podemos realizar agrupaciones con el alumnado para trabajar en base a la educación inclusiva, Rodríguez (2015) señala algunas agrupaciones que respetan la inclusión, siendo estas:

- Grupos heterogéneos: trabajo en pequeños grupos con alumnado de características diversas dirigido por el maestro o pueden intervenir miembros de la comunidad.
- Desdobles en grupos heterogéneos: dividiendo al grupo de alumnos en dos subgrupos sin hacer selección por su nivel de aprendizaje.
- Ampliación del tiempo de aprendizaje: consiste en una ampliación del horario para ayudar a familias que lo necesiten con oferta de actividades educativas.
- Adaptaciones curriculares individuales inclusivas: consistente en adaptar los métodos de enseñanza al alumnado facilitando su aprendizaje, no reduciendo los contenidos que debe aprender.
- Optatividad inclusiva: consiste en la elección de materias optativas en base a las preferencias del alumnado y no en función de sus capacidades.

1.2. Principales características de la educación inclusiva

La inclusión según Ainscow y colaboradores (Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Ainscow, 2011) está caracterizada en base a diferentes elementos que analizamos a continuación: (a) se corresponde con un proceso y búsqueda para encontrar la mejor manera de responder a la diversidad del alumnado, consistente en sacar partido a esas diferencias, no neutralizarlas, logrando la inclusión de todos los niños en las escuelas. Para ellos el tiempo es un factor clave, ya que la inclusión no se logra a corto plazo; (b) la inclusión busca la presencia, participación y éxito del

alumnado, priorizando su asistencia a centros ordinarios, proporcionándoles de este modo las mismas experiencias obteniendo posiblemente resultados favorables para lograr sus aprendizajes; (c) además, precisa la identificación y eliminación de barreras, siendo necesario eliminar creencias contrapuestas a la inclusión para que podamos trabajar a su favor, o lo que es lo mismo potenciar la lucha contra la exclusión; (d) finalmente, la inclusión centra sus ayudas en aquellos grupos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, lo que supone garantizar que estos colectivos disfruten del derecho a la educación y participen dentro del sistema educativo.

Por otra parte, Stainback, Stainback, y Jackson (2007) presentan otras características de las escuelas inclusivas, que abarcan desde la conciencia de la diversidad pasando por la aceptación de la misma, hasta actuaciones que favorecen una enseñanza individualizada. Estas características son:

- La filosofía de la clase basada en que todos los niños pertenecen al mismo grupo valorándose así la diversidad.
- Las reglas del aula que destacan la importancia de sentirse único y de ser aceptado tal y como uno es.
- Enseñanza adaptada al alumnado, prestándoles apoyo y asistencia para que consigan los objetivos curriculares adaptados a cada uno de los alumnos.
- Apoyo en el aula ordinaria, siendo el apoyo el que se incluye en el aula y de esta manera se evita que el alumnado abandone su espacio común con el resto de alumnos.

Si estas características estuvieran presentes en todos los sistemas educativos, partiendo desde la idea de educación como derecho básico para todos los niños y niñas, se proporcionaría una enseñanza de calidad en todos los niveles. Desde este punto, valoramos las ventajas de las escuelas inclusivas de Stainback, Stainback y Jackson (2007) que se centran en el establecimiento de comunidades que apoyan y atiendan a todos los alumnos, todos los recursos y esfuerzos de la comunidad educativa se centran en valorar las necesidades docentes y adaptar las enseñanzas, además de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Conviviendo en las aulas con estas ventajas provenientes del trabajo hacia la inclusión, favorecemos la atención personalizada del alumnado apoyando sus aprendizajes. Por otra parte, es muy positivo valorar las necesidades docentes ya que subsanándolas facilitamos su labor en las aulas lo que repercute positivamente en los aprendizajes de los alumnos y en su inclusión.

1.3. Prácticas de aula referentes a la educación inclusiva

La educación inclusiva puede materializarse en el aula de diversas maneras, desde nuestra perspectiva del Proyecto de Innovación Docente estamos familiarizadas con dos, que son los Grupos Interactivos y el Aprendizaje Cooperativo.

1.3.1. Grupos Interactivos

Definición de los Grupos Interactivos

Los Grupos Interactivos son citados como una actuación de éxito que forma parte de las Comunidades de Aprendizaje. Valls, Soler y Flecha (2008) los definen como “una forma organizativa del aula pensada para fomentar las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, con el fin de aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad” (p.82). De esta manera, nos beneficiamos de esas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa gracias a una estructura concreta del aula, para favorecer el aprendizaje del alumnado, pero también, gracias a estas interacciones promovemos valores sociales entre el alumnado y los integrantes de la comunidad que deciden participar en estos proyectos.

Autores como Oliver y Gatt (2010) hacen más hincapié en la importancia de las interacciones comunicativas que se producen durante el desarrollo de esta medida de éxito, definiendo los Grupos Interactivos como “actos comunicativos dialógicos en los que se dan más interacciones dialógicas que de poder, y ello repercute en una mejora de los resultados académicos” (p.290). Destacan por encima de otros beneficios, la mejora del aprendizaje gracias a las relaciones de comunicación que se suceden entre adultos y el alumnado.

Es importante indicar que no solo los Grupos Interactivos sirven para desarrollar nuevos aprendizajes de manera cooperativa, sino que debido a la forma en la que se plantean estos aprendizajes, los niños y las niñas interiorizan valores de solidaridad, colaboración, cooperación, etc. sustituyendo la competitividad por la ayuda (Vargas y Flecha, 2000). Con estas actuaciones pretendemos enriquecer las relaciones sociales que se dan en las aulas, y proporcionar la misma importancia a la educación de las emociones como a la adquisición de aprendizajes curriculares. Por lo que estos niños y niñas interiorizan que además pueden ayudar a sus compañeros y ser ayudados (Oliver y Gatt, 2010), lo que favorece que desarrollen la empatía siendo capaces de ponerse en el lugar del otro para que sus relaciones dentro del grupo mejoren.

Organización del alumnado en los Grupos Interactivos y sus beneficios.

Uno de los principios que enriquecen el trabajo en Grupos Interactivos es la organización del alumnado. El alumnado en los Grupos Interactivos no se organizan por su ritmo de aprendizaje, sino que permanecen mezclados en varios grupos donde se ayudan unos a otros y reciben el apoyo de una persona adulta (Vargas y Flecha, 2000). Esta idea se basa en lo enriquecedor que son las ayudas que el alumnado recibe por parte de sus compañeros, y en esta línea, son varios los autores (Puigvert y Santacruz, 2006; Valls, Soler, y Flecha, 2008; Vargas y Flecha, 2000) que abogan por organizar los grupos con alumnado lo más heterogéneo posible atendiendo al género, cultura y nivel de aprendizaje. De esta manera cada alumno podrá compartir con el resto de sus

compañeros unos conocimientos propios, personales y característicos de su cultura, sexo, etc. y esto lo debemos agradecer a la riqueza de diversidad que compone cada grupo de trabajo.

Otros autores focalizan la importancia de las interacciones que se producen en los Grupos Interactivos, desde el punto de vista de la igualdad en cuanto a dar y recibir aprendizajes. Valls y colaboradores (2008) defienden que “las interacciones que se dan en los grupos interactivos se producen sin que exista una jerarquía entre quien transmite el conocimiento y quien lo recibe” (p.81), bien sea de voluntario a alumno, o de alumno a alumno; estando el alumnado acostumbrado y habituado a que entren al aula personas ajenas al contexto educativo, siendo recibidas con alegría y agrado. En esta misma línea de pensamiento encontramos a Elboj y colaboradores (2005) que aportan como uno de los beneficios de la participación en las aulas de agentes externos, la erradicación del fracaso escolar, y señalan que “es esta focalización en la calidad de la enseñanza y la participación de los diferentes agentes educativos lo que permitirá eliminar el fracaso escolar” (p.73). La comunidad educativa proporciona una ayuda y un apoyo indiscutible para forjar este cambio en la educación que pretendemos desarrollar.

Diversos autores ponen de manifiesto la importancia del voluntariado en la realización de Grupos Interactivos, ya que el profesorado de forma aislada no podría desarrollar con éxito esta tarea (Flecha et al., 2003). Por ello cada grupo está tutorizado por un adulto que es el encargado de dinamizar la actividad y potenciar las interacciones entre los alumnos, así como de supervisar la actividad. Es importante implicar al entorno escolar para que asistan como voluntarios a los centros educativos donde se realizan Grupos Interactivos, ya que la participación de la familia y de la comunidad es un pilar clave para lograr el éxito educativo (Rodríguez, 2015). No debemos hacer una exhaustiva selección en el voluntariado que participa en esta medida de éxito, abriendo el abanico a profesionales de otras disciplinas, familiares, etc. (Valls et al., 2008), ya que cuanto más variedad exista entre el voluntariado, más enriquecedoras serán las interacciones que se produzcan en las aulas.

Sin embargo, Aguilar Montero (2000) considera que “la apertura de los centros a la comunidad es más una declaración de intenciones que una realidad” (p.44), esto se debe en mayor parte a la falta de motivación e interés en el profesorado por cambiar sus expectativas de enseñanza, además del deseo de seguir enmarcados en la enseñanza tradicional. Ante esta afirmación, debemos tener en cuenta que son más los beneficios que se obtendrán desde la inclusión a las aulas de la comunidad educativa, que con la postura de cerrar las puertas del centro y obviar todo cambio de mentalidad y de actuación por parte del profesorado.

Gracias a los Grupos Interactivos, el alumnado desarrolla aprendizajes de los diversos contenidos que se trabajan en las aulas, creando aprendizajes enriquecedores gracias al fomento de las interacciones con los otros. Valls y colaboradores (2008) afirman que “los grupos interactivos son una forma muy potente para acelerar el aprendizaje de la lectoescritura” (p. 82) tema principal de nuestro TFM. Además de las interacciones que se dan entre las personas, voluntarios y alumnado, los Grupos Interactivos favorecen que estas interacciones se produzcan a su vez con los

materiales propuestos para cada actividad de Grupos Interactivos, siendo un punto a favor el desarrollar esta metodología, ya que como señalan Valls y colaboradores (2008) mientras que en la escuela tradicional el alumno interactúa únicamente con el texto, en los Grupos Interactivos las interacciones no solo se dan con el material aportado para la actividad, sino que a su vez intervienen los compañeros y el voluntariado, obteniendo más interacciones y enriqueciendo de este modo el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en este caso.

Funcionamiento de los Grupos Interactivos. Papel del maestro-tutor

Es importante tener en cuenta varios aspectos en cuanto a la organización de los Grupos Interactivos en las aulas, con el fin de que éstos se desarrollen de la mejor manera posible sacando el máximo partido a su puesta en práctica. Para ello destacamos la importancia del papel del maestro tutor, que es de encargado de supervisar las actividades y reconducirlas si fuera necesario durante la sesión e Grupos Interactivos. Además, controla los tiempos de duración marcando el inicio y fin de cada actividad, para que en el tiempo de una hora u hora y media aproximadamente los grupos hayan realizado todas las actividades (Valls et al, 2008). Mientras se van desarrollando las actividades, el maestro tutor adopta el papel de observador tanto del desarrollo de cada actividad como del comportamiento de los alumnos y sus interacciones, “convirtiéndose en gestora democrática e igualitaria de la formación en el aula” (Puigvert y Santacruz, 2006, p.170), de tal manera que es el voluntario quien se encarga de dirigir y dinamizar la actividad. Al inicio y al final de las sesiones de Grupos Interactivos se realiza una asamblea en la que al principio se explican las actividades y al final se lleva a cabo una puesta en común en la que hablan tanto los voluntarios como los alumnos, intercambiando ideas, puntos de vista, comentando sucesos ocurridos durante la sesión, etc..

Las Comunidades de Aprendizaje

En un nivel superior de los Grupos Interactivos, y tenemos las Comunidades de Aprendizaje, vistas como un cambio en los centros educativos de la mano de Vargas y Flecha (2000):

Esa acción de grupos interactivos forma parte de un proceso global de transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje que pretende lograr, conjuntamente, las capacidades necesarias para evitar la exclusión social en la sociedad informacional y superar los problemas de convivencia. (p.83)

Estos autores inciden en la importancia de realizar Grupos Interactivos en las aulas, para seguidamente, a través de un proceso que se califica como lento y arduo, convertir el conjunto de aquellas aulas que practican Grupos Interactivos en un proyecto mucho más amplio que son las Comunidades de Aprendizaje. Siendo uno de sus objetivos cambiar la sociedad en la que vivimos.

Molina (2005) define Comunidades de Aprendizaje como “conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje” (p.235). Esta definición refleja a la perfección lo que es una Comunidad de Aprendizaje, siendo vital que las personas que formen ese grupo se comprometan a dar lo mejor de sí mismas para mejorar ese proceso de aprendizaje. Uno de los compromisos que se persiguen con la transformación de los centros en Comunidades de Aprendizaje es, como dicen Elboj y colaboradores (2005), “la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben” (p.73), ya que con la participación de diferentes agentes externos, las interacciones que se van produciendo son muy enriquecedoras para todos los miembros que forman parte de esta comunidad. Las Comunidades de Aprendizaje están formadas por una gran diversidad de individuos, siendo lo primordial su aprendizaje a través de las interacciones que se producen, Molina (2005) lo llama “grupos de individuos que aprenden juntos” (p.236).

En esta misma línea, pero aportando una definición más centrada en el aspecto educativo del entorno que rodea a los centros educativos, tenemos a Gallegos (2001) que define Comunidad de Aprendizaje como un ámbito educativo holista donde todos los que participan están inmersos en un proceso de mutuo aprendizaje significativo, siendo el objetivo común, aprender. Esta idea se basa en que en las Comunidades de Aprendizaje cabemos todos, sean cuales sean nuestras características, abriendo las puertas a la participación en la educación, y teniendo en cuenta que todos podemos aportar algo para contribuir al aprendizaje del resto de individuos que forman parte de la Comunidad de Aprendizaje. Así mismo nos dan la oportunidad de desarrollar una enseñanza eficaz entendida por Ainscow y Miles (2008) como “una enseñanza eficaz para todos los alumnos” (p.25).

Por otra parte y centrándonos más en la creación de un proyecto común por parte de todos los integrantes de la Comunidad de Aprendizaje, autores como Rodríguez (2015) señalan que las Comunidades de Aprendizaje se basan en el diálogo de toda la comunidad con el objetivo de construir y poner en marcha un proyecto. Podemos afirmar que las Comunidades de Aprendizaje parten de la necesidad de transformar la escuela y la sociedad en la que vivimos, por lo tanto “el cambio es un cambio que influye y tiene la influencia del entorno al que sirve” (Elboj et al, 2005, p.73). De tal manera que al cambiar el concepto y funcionamiento del centro, estamos modificando directa o indirectamente el entorno próximo al que pertenece ese centro. Por otra parte, la transición para la escuela es amplia y profunda, “transformar una escuela quiere decir transformar su estructura interna” (Elboj et al, 2005, p.73), siendo primordial que todos los que forman parte de este proyecto estén implicados en él al máximo, ya que se proyecta en un cambio de mentalidad de todos aquellos que participan en el mismo.

Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls (2005) afirman que las Comunidades de Aprendizaje se basan en el ideal de educación inclusiva, ya que permiten la participación de todas las personas integrantes de la sociedad en la dinámica de las comunidades, sin ser excluidas por sus condiciones

culturales, sociales, etc. Así mismo, favorecen la integración de todo el alumnado en las aulas, independientemente de sus características sociales, físicas, de aprendizaje, etc. Es un proyecto inclusivo tanto a nivel de centro educativo como a nivel de sociedad.

Gracias a las Comunidades de Aprendizaje estamos dejando atrás las escuelas segregadoras, su mentalidad y sus prácticas, aunque si bien es dicho, aún queda mucho camino por recorrer. Pero, desde el momento en que esas prácticas ven la luz, estamos proporcionando al alumnado la oportunidad de obtener una educación de calidad garantizadora de igualdad de oportunidades en la base de la no discriminación (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Con este proyecto apostamos por una calidad educativa que parte del derecho de cada niño y niña a una educación de calidad, apostando por sus capacidades individuales y apoyándonos en la ayuda de toda una comunidad educativa para lograr este objetivo. De este modo se pretende crear centros en los que participe toda la comunidad, potenciando la participación familiar en este proyecto (Rodríguez, 2015) ya que su implicación en el centro educativo es enriquecedora no solo para el alumnado, sino también para ellos mismos como familiares.

1.3.2. Aprendizaje cooperativo

Hacia el concepto de Aprendizaje Cooperativo

Es necesario diferenciar entre trabajo en grupo y trabajo en equipo, teniendo en cuenta que el Aprendizaje Cooperativo parte del trabajo en equipo, siendo una de las diferencias que para que exista trabajo en equipo, cada miembro del mismo debe tener su función dentro del grupo (Domingo, 2008), esta es una de las bases sobre las que se asienta el Aprendizaje Cooperativo. En la misma línea, Velázquez Callado, Fraile Aranda y López Pastor (2014) afirman que lo que diferencia el Aprendizaje Cooperativo del trabajo en grupo es básicamente la implicación de cada alumno por su propio aprendizaje. Siendo esencial además de lograr un aprendizaje individual, contribuir para lograr aprendizajes grupales.

Diferentes autores (Domingo, 2008; Pujolàs, 2003, 2008) señalan que el Aprendizaje Cooperativo además de ser un recurso de enseñanza en las aulas, es un contenido que los alumnos deben aprender. El problema es que en el ámbito educativo se suele dar más importancia a los logros académicos que a los aprendizajes en la vía de lo emocional. Desde las escuelas es enriquecedor para el alumnado aprender en base al trabajo cooperativo, siendo primordial desarrollar habilidades cooperativas entre el alumnado (Domingo, 2008) ya que de esta manera además de aprender contenidos curriculares, les educamos en valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda, etc.

Johnson, Johnson y Holubec, (1999) defienden en relación con los aprendizajes y su conexión con el alumnado que “aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos” (p.5). Para estos autores el aprendizaje cooperativo parte de una implicación del alumnado en

su propio aprendizaje desarrollando un trabajo en equipo para aprender juntos y procurando obtener buenos resultados para uno mismo y para el resto de los miembros del grupo. En la misma línea de pensamiento, López y Acuña (2011), señalan que el aprendizaje cooperativo es uno de los procedimientos que con su implantación en las aulas ha ayudado a resolver diversos problemas en los entornos educativos: mejora del rendimiento académico, motivación del alumnado, relaciones interpersonales, destrezas colaborativas, etc. Siendo descrita por estos autores, como una metodología completa en referente a lograr una educación integral del alumnado.

Del mismo modo, autores como Ford, Davern y Schnorr, (2007), consideran que el Aprendizaje Cooperativo promueve lograr objetivos entre los compañeros, enseña a saber ayudar y dejarse ayudar. Es decir, promueve valores sociales que de otra manera no se trabajarían ni se desarrollarían en las aulas.

Para Slavin (1999) el aprendizaje cooperativo consiste en “una serie de métodos de enseñanza en los que los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender entre ellos mismos” (p.9) Se valora principalmente, que esos grupos estén formados por alumnado heterogéneo para enriquecer las interacciones entre los miembros, hecho concebido según Pujolàs (2004) como un recurso para atender a la diversidad. De esta manera entendemos el Aprendizaje Cooperativo como una herramienta que ayuda a la no discriminación y a valorar las diferencias como virtudes y enriquecedoras del proceso de aprendizaje del alumnado. En esta misma línea de pensamiento, y recalcando la necesidad de organizar al alumnado en grupos heterogéneos, identificamos a Velázquez Callado (2012) cuando define el Aprendizaje Cooperativo como “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, dónde los alumnos trabajan juntos para ampliar o asentar sus conocimientos y los de los demás miembros del grupo” (p.57).

También abogan por esta organización del alumnado en grupos heterogéneos López y Acuña (2011) que entienden el aprendizaje cooperativo como “un conjunto de métodos de instrucción en los cuales trabajan los estudiantes en pequeños grupos (de tres a seis compañeros), generalmente heterogéneos en rendimiento” (p.31). De esta manera favorecemos la atención a la diversidad como hemos señalado anteriormente.

Johnson, Johnson, y Holubec (1999) señalan el lado más académico del Aprendizaje Cooperativo, cuando lo definen como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.5). Mostrando como uno de los objetivos el aprendizaje de cada individuo y su aportación del mismo al resto de los componentes de su grupo, teniendo en cuenta como dice Slavin (1999) que la actividad finaliza cuando todos los componentes del grupo conocen y desarrollan la tarea bien hecha.

González Fernández y García Ruiz (2007) presentan una visión cognitivista cuando afirman que el aprendizaje cooperativo es un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos en el alumnado provocados en un proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Gracias a la cooperación se crean

en cada alumno conexiones entre aprendizajes nuevos y los ya adquiridos, favoreciendo el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Características del Aprendizaje Cooperativo

Son diferentes los autores (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999;) que atribuyen al aprendizaje cooperativo unas características asumidas como los elementos clave del aprendizaje cooperativo, que analizamos a continuación: (a) la consecución de objetivos grupales obteniendo resultados comunes; (b) cada integrante posee una responsabilidad individual para favorecer el funcionamiento del grupo a la vez que se le asigna una tarea a desarrollar; (c) todos los componentes deben tener las mismas posibilidades de éxito dentro de su grupo maximizando sus aprendizajes; (d) para lograr la motivación dentro de un grupo se llega a la competencia entre los grupos cooperativos; (e) se favorece la adaptación a las necesidades individuales desde el momento en que se permite seguir el ritmo de aprendizaje de cada uno de los grupos lo que mejora el aprendizaje y el trabajo en equipo. Estas características defienden, entre otros aspectos, la diversidad del alumnado en cuanto a sus ritmos de aprendizaje y la oportunidad que debe darse a cada uno de ellos de realizar una tarea en beneficio del grupo.

Para que en un aula funcione el aprendizaje cooperativo, el maestro deberá incorporar a la metodología de su aula cinco elementos esenciales, son los elementos característicos del Aprendizaje Cooperativo, éstos los recogen diversos autores (Domingo, 2008; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; López y Acuña, 2011; Pujolàs, 2004; Velázquez Callado, Fraile Aranda y López Pastor, 2014), los explicamos a continuación:

- Interdependencia positiva: es la base para lograr la cooperación, los miembros del grupo deben tener en cuenta que es necesario el trabajo de cada uno de ellos para completar la tarea con éxito, el logro de cada uno de ellos se corresponde con el logro del grupo.
- Responsabilidad individual y grupal: cada miembro del grupo debe cumplir con su responsabilidad individual desarrollando la parte del trabajo que le corresponde para favorecer el logro conjunto de la tarea asignada.
- Interacción positiva estimuladora: durante el desarrollo de la tarea deben ayudarse, respaldarse, felicitarse unos a otros por los logros adquiridos y por el aprendizaje realizado.
- Técnicas interpersonales y de equipo: además de los aprendizajes curriculares, los miembros de cada equipo deberán aprender a dirigir el grupo, a tomar decisiones, comunicarse, resolver los conflictos que surjan, etc.
- Evaluación grupal: los miembros del grupo deben analizar si han alcanzado las metas propuestas para el logro de la tarea, ser capaces de valorar a cada miembro

individualmente y analizar cómo ha sido su trabajo en grupo planteando mejoras para futuros trabajos cooperativos.



Figura 1: elementos característicos del Aprendizaje Cooperativo

A estos cinco elementos Velázquez Callado (2014) añade un sexto al que llama “procesamiento grupal” (p.22), este autor lo vincula a la eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Hace referencia a la creación de un proceso de reflexión por parte del alumnado en su grupo de trabajo cooperativo, de tal manera que sean conscientes y capaces de identificar aquellos problemas surgidos durante el trabajo sobre la tarea o interacciones de los miembros del grupo, y evaluarlas para mejorar la dinámica en estas actuaciones.

El Aprendizaje Cooperativo como instrumento y su eficacia

Gracias al Aprendizaje Cooperativo damos la oportunidad a que el alumnado aprenda a pensar (Slavin, 1999) ya que se le asigna una tarea que deben resolver por medio del diálogo aportando sus razonamientos. Gracias a esta mecánica, ayudamos a potenciar que el alumnado elabore, organice, estructure la información y sus aprendizajes (López y Acuña, 2011), por lo tanto lo usaremos como un instrumento para favorecer los aprendizajes en las aulas. De la misma idea es Slavin (1999) cuando afirma que en el aprendizaje en equipos de alumnos, la tarea consiste en que los alumnos como equipo aprendan algo. No debe bastarnos que hagan una actividad como equipo sin más, sino que de esa actividad propuesta cada alumno saque un conocimiento aprendido.

Para dotar al alumnado de estas posibilidades de aprendizaje que proporciona el Aprendizaje Cooperativo, es necesario que el docente se decida a cambiar su estructura de aprendizaje individualista por una estructura de Aprendizaje Cooperativo (Pujolàs, 2004), de esta manera tendrán la oportunidad de dirigir su mentalidad de trabajo hacia otras vías más enriquecedoras socialmente.

Durante el desarrollo de estas actividades cooperativas, Slavin (1999) nos proporciona tres conceptos clave: “las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito” (p.12) de tal manera que el alumnado siempre mantiene una satisfacción por el trabajo realizado ya que de una u otra manera llega la recompensa al esfuerzo realizado.

Diferentes autores (Ovejero, 1993; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; López y Acuña, 2011) son de la opinión que gracias al trabajo en las aulas a través de aprendizajes cooperativos, logramos diversos resultados positivos en cuanto al desarrollo integral del alumnado: alto rendimiento por parte de todos los alumnos independientemente de su nivel de aprendizaje lo que supone mayor aprendizaje y construcción de conocimientos, la adquisición del rol de colaboración e intercambio de información y participación activa en la tarea, el favorecer que entre el alumnado las relaciones personales sean más positivas: solidarias, respetuosas, de ayuda, etc., y como consecuencia de todo lo anterior podemos asegurar que el desarrollo individual del alumnado a nivel personal es muy positivo: mayor autoestima, fortalecimiento del yo, integración, etc. Todas estas ventajas posibilitan el proporcionar una educación de calidad para el alumnado en todos los ámbitos de su personalidad.

Además de los resultados positivos que nos proporciona el Aprendizaje Cooperativo, este planteamiento de trabajo posee dos tareas para los miembros que forman parte del mismo: aprender y ayudar a que sus compañeros aprendan. Pujolàs (2008) además de este aprendizaje a trabajar en equipo, plantean como segunda finalidad aprender los contenidos que marca el currículum. De esta manera, gracias al Aprendizaje Cooperativo favorecemos en el alumnado una preparación académica y otra emocional dirigida a su propio bienestar y al de los demás.

Destacamos, como afirma Pujolàs (2008) que como cualquier otra metodología de trabajo, si no cuenta con una continuidad de puesta en práctica en las aulas, no funcionará y no obtendremos el éxito que se asegura si fuera una forma continua de trabajo en el aula. Por lo que no debería realizarse de forma esporádica en el horario escolar, sino plantearla como una metodología constante en el tiempo. De la misma idea de pensamiento es Velázquez Callado (2009), afirma que “aprender a cooperar es un proceso largo” (p.24), quienes deseen poner en práctica Aprendizajes Cooperativos en su aula deben saber que no lograremos desde el primer momento una cooperación entre el alumnado, ya que deben sumergirse en esta nueva forma de trabajar, y para los niños nacidos en entornos competitivos o poco colaboradores es difícil cambiar la mentalidad.

La integración y el Aprendizaje Cooperativo. Su organización

Autores como Ford, Davern y Schnorr (2007) son de la idea que en los grupos formados para desarrollar Aprendizaje Cooperativo, cada uno de los componentes tiene su responsabilidad y su papel dentro del grupo para que éste funcione, cada uno tiene que dar lo mejor de sí mismo, aportar algo al esfuerzo común, independientemente de su nivel de aprendizaje (alto, medio, bajo). Todos los integrantes están en el derecho y en la obligación de participar en su grupo, de este modo

se valorarán las aportaciones de cada miembro del grupo como afirma Slavin (1999). Dando importancia a las agrupaciones heterogéneas de alumnos ya que gracias a esa diversidad podremos obtener grandes resultados académicos entre el alumnado, debido a que los aprendizajes que no aporta uno de ellos, pueden ser aportados por otro miembro del grupo, de ahí la riqueza de estas agrupaciones.

Por otra parte, podemos agrupar el Aprendizaje Cooperativo en función de su duración o permanencia en el tiempo, de la mano de autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999) que describen tres tipos de grupos de aprendizaje en los que se basa el aprendizaje cooperativo: los grupos formales que poseen una duración de varias semanas de clase como máximo, los grupos informales que se desarrollan en momentos puntuales del horario escolar, y los grupos de base cooperativo cuyo funcionamiento es a largo plazo. Los tres tipos de grupos se llevan a cabo cumpliendo las características básicas del aprendizaje cooperativo independientemente de su duración.

Para trabajar en base al Aprendizaje Cooperativo, podemos organizar al alumnado de diferentes formas, o en diferentes equipos (Pujolàs, 2003; 2004); cada uno de los equipos que explicamos a continuación posee un objetivo diferente en cuanto a realización de tareas en un grupo de aprendizaje cooperativo:

- Equipos de base cuya característica es que son permanentes, por lo que funcionan en la mayor parte del horario, siendo lo ideal la duración de un curso escolar y siempre formado por alumnado heterogéneo.
- Equipos esporádicos, se forman para una hora del horario escolar o un momento concreto, para desarrollar una actividad específica, con composición heterogénea de los participantes.
- Equipos de expertos en los que cada miembro del grupo se especializa en una temática, o realiza una actividad concreta, y después cada uno de ellos tienen que explicársela al grupo con el objetivo de que se comprenda y todos aporten su aprendizaje adquirido al resto de sus compañeros integrantes del grupo.

En lo referente al espacio del aula y a la organización de las mesas, podemos afirmar siguiendo la idea de Pujolàs (2004), que el espacio donde se desarrollan los aprendizajes, debe tener su propia organización de tal manera que favorezca el modelo de Aprendizaje Cooperativo, asegurando que la estructura de aprendizaje condiciona la organización y distribución del mobiliario del aula. En cuanto a la zona de trabajo del alumnado, si nos basamos en el pensamiento cooperativo, nunca organizaremos las mesas de manera individual, sino, que como afirma Pujolàs (2003; 2004) las mesas de trabajo se organizan en grupos. Destacamos gracias a este dato, que la estructura organizativa de las aulas en Educación Infantil favorece el trabajo cooperativo ya que en la mayor parte de estas aulas el alumnado está organizado en pequeños grupos de trabajo. Además, esta estructura facilita que el maestro atienda a la diversidad del alumnado de manera más cómoda y

eficaz, y unido a la metodología del aprendizaje cooperativo, facilita que el docente trabaje de manera flexible con aquel alumnado que posea un nivel más bajo de aprendizaje y de esta manera pueda satisfacer sus necesidades (Slavin, 1999). Con lo que podemos decir que el aprendizaje cooperativo y su metodología favorecen la integración de todo el alumnado en las aulas.

2. LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

2.1. Introducción a la lecto-escritura

Carmona de la Torre (2009) señala que la lectura y la escritura son unas habilidades que forman parte de la comunicación integral del niño, además de favorecer su desarrollo cognitivo y su personalidad. Es común en nuestra sociedad valorar la importancia que tiene para el alumnado una buena enseñanza de la lecto-escritura en edad infantil y, a su vez, un buen maestro o maestra que se implique y le emocione esta enseñanza.

Iglesias (2000) destaca la importancia que ella misma le da al educador al iniciarse en el aprendizaje de la lecto-escritura, siendo el docente una pieza clave para favorecer este aprendizaje. En la misma línea de pensamiento, Carmona de la Torre (2009) señala que es responsabilidad del educador y solo de él, abrir ese conocimiento a su alumnado. Ya que aunque los niños estén en contacto con el lenguaje, y pueda producirse un aprendizaje por imitación u observación, bien sea lenguaje oral (nanas que se les canta cuando son pequeños, hablarle y que él hable entablando una conversación, etc.) o el lenguaje escrito (rótulos que ve por la calle, letras, etc.), no tiene nada que ver con la propia enseñanza, desde su base, de esta disciplina en las escuelas.

Iglesias (2000) señala que “debemos tener siempre presente que lo importante es la comprensión de un nuevo lenguaje y no la adquisición de un mecanismo” (p.1). De tal manera que el alumnado no lo aprenda como un mero contenido carente de significado, sino como una habilidad útil que le servirá para comunicarse. Es de la misma opinión Lerner (2001), cuando afirma que debemos considerar esta enseñanza como un paso hacia la integración de futuras personas en el mundo real, y no como una disciplina carente de sentido y significado que tenemos la mera obligación de instruir. Por lo que nos plantearemos la enseñanza de la lecto-escritura desde una metodología lúdica, innovadora y colaborativa entre nuestro alumnado, con el objetivo de fomentar en ellos el gusto por la escritura y el hábito por la lectura como elementos necesarios y enriquecedores de su vida. Por otra parte, son varios los autores (Carmona de la Torre, 2009; Linan-Thompson, 2013) que defienden la importancia de la lectoescritura abogando por la necesidad de usarla para aprender, por lo que debe tratarse desde las aulas de manera motivadora, para así permitir que todo el alumnado independientemente de sus capacidades se interese por adquirir este aprendizaje.

En la lecto-escritura debemos tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos por separado y sus capacidades intelectuales, ya que sabemos, en base a la

práctica del día a día, que no todos los niños aprenden con los mismos mecanismos, ni por supuesto, al mismo tiempo. Para ello entran en juego múltiples factores nombrados por Iglesias (2000): comenzamos con los factores fisiológicos y destacamos las diferencias del aprendizaje en función del sexo cuestionado por diferentes investigaciones, además de la importancia de poseer una correcta lateralidad, así como una adecuada visión y audición. Señalamos los factores intelectuales decidiendo el momento idóneo para comenzar el aprendizaje de la lectura, idea que esta autora comparte con Linan-Thompson (2013) al señalar que la actitud cognoscitiva del alumno repercute en su habilidad lectoescritora. Intervienen a su vez, factores psicológicos en cuanto a la adquisición de un correcto esquema corporal y una buena orientación espacial, factores emocionales para lo que tendremos en cuenta un buen equilibrio emocional del alumno y una alta motivación para que el proceso continúe, y finalmente destacamos los factores ambientales, a los que a su vez hace referencia Fernández Piatek (2009) ya que el ambiente que rodea al niño es clave para un buen desarrollo de su aprendizaje a rasgos generales, siendo la escuela quien supla las carencias en puedan darse en determinados ambientes familiares.

Para Pérez Gamero (2011) las estructuras que interactúan en la generación del lenguaje son tres: por un lado las estructuras superficiales constituyentes del aspecto formal del lenguaje abarca los fonemas y los grafemas, las estructuras profundas son las que posibilitan el desarrollo y realización de la expresión oral y escrita, y finalmente las estructuras subyacentes que hacen referencia a las vivencias internas que el alumnado posee en relación al conocimiento del medio en el que habita, o como dice Fons (2012) el niño aprende con sus representaciones previas.

Concluyendo lo expuesto en este apartado exponemos que no sirve con que como maestros queramos enseñar lecto-escritura a nuestro alumnado, si éste no está preparado para recibir y asimilar esa información que le facilitamos para favorecer su aprendizaje, por ello, debemos adaptar al máximo nuestras enseñanzas para que de forma individual lleguen a cada uno de nuestros alumnos, independientemente de su nivel de maduración.

2.2. Concepto de lectura y de escritura

Fons (2012) nos aporta las definiciones independientes de leer y escribir aunque de sus investigaciones se refleja la unión de ambos procesos en uno solo:

- Leer: “es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (Fons, 2012, p.20). De esta definición extraemos la palabra comprensión, ya que no es lo mismo leer un texto que saber ir más allá y comprenderlo después de la lectura realizada. Saber leer de la mano de Corral Villacastín (1997) es “reconocer una palabra o una frase, ya sea de forma global o segmentando sus componentes, relacionarla con sus significado” (p.71). Los niños comienzan a leer palabras mecánicamente, sin comprender aquello que leen, solo un breve tiempo después son capaces de comprenderlo. Sabemos que

leer es una de las funciones más importantes de la vida ya que todo aprendizaje se basa en la habilidad que posee cada individuo frente a la lectura (Bautista Ruiz, 2010).

- Escribir: “es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito” (Fons, 2012, p.22). Destacamos la palabra producción como elemento esencial ya que consiste en la elaboración de un texto, en plasmar por escrito cada idea que inunda nuestra mente. Los niños cuando empiezan a desarrollar su escritura libre, pueden omitir varias letras en una sola palabra, poco a poco esa madurez que necesitan irá estando presente y el resultado será la escritura correcta y libre de una palabra.

En base a estas dos definiciones destacamos la importancia que tiene que desde la escuela no se enseñe a leer y a escribir de manera mecánica, sino que se forme una relación de aprendizajes significativos; que se enseñen estas disciplinas partiendo de los intereses y motivaciones del alumnado ya que de esta forma los aprendizajes serán más sólidos y los niños advertirán el gusto e interés por la lectura y la escritura desde edades tempranas.

De la misma manera, de enriquecedor es una enseñanza basada en el aprendizaje significativo centrada en las motivaciones del alumnado, lo es una enseñanza de esta materia desde el marco de la educación inclusiva. Favoreciendo la participación de todo el alumnado en sus propios aprendizajes, para lo cual nadie deberá quedar excluido en esta metodología, por ello nos remitiremos más adelante, a las actividades colaborativas como punto clave para desarrollar aprendizajes conjuntos en nuestro alumnado.

2.3. Confrontación entre la temporalidad de la adquisición de la lectura y la escritura

Como analizaremos a continuación, existen mucha confrontación de opiniones entre diferentes autores, ya que cada uno con sus convicciones y sus argumentos defienden una postura u otra en relación a la adquisición de la lectura antes que la escritura o, si por el contrario, los niños adquieren antes la capacidad de escribir frente a la de leer.

Fons (2012) considera que “se creía que los niños aprendían primero a leer y después a escribir” (p.19). En la escuela tradicional existía una barrera entre la lectura y la escritura, no se concebían como dos enseñanzas que pudieran instruirse de manera conjunta, a la par, sino que se consideraban una independiente de la otra. Así, la enseñanza de la lectura y de la escritura se desarrollaba en las aulas de manera aislada. Posteriormente, Fons (2012) afirma que “fueron consideradas dos actividades que había que enseñar y que se aprendían juntas” (p.19), comenzaron a creerse una parte de la otra, de tal manera que se enseñaban en las aulas de manera conjunta, tratándolas como el desarrollo de una misma actividad. Así se unificaron las dos palabras en una: “lectoescritura”.

Es importante tener claro que no siempre se desarrolla antes la lectura en los niños que la escritura, ni al revés. Cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje y como señala Fons (2012)

“los conocimientos y procesos que se ponen en marcha a la hora de escribir o a la hora de leer no son los mismos” (p.19). Afirmamos que leer y escribir están interrelacionados porque ambos confluyen en un mismo elemento: el texto escrito. Así mismo, es necesario tener en cuenta la simultaneidad del proceso leo-escribo, ya que como señala Iglesias, (2000) “la lectura y la escritura son procesos que requieren algunas habilidades diferentes, si bien la función sensorio-perceptiva de base es la misma” (p.14). En relación a esto, investigaciones de varios autores como Pérez Gamero (2011) o Linan-Thompson (2013) sostienen que tanto el lenguaje oral, como la lectura y la escritura son tres procesos que se desarrollan simultáneamente, pero se van asimilando en diferente tiempo, por lo que no podemos garantizar la adquisición de una habilidad antes que la adquisición de la otra.

Autores como Carmona de la Torre (2009), advierten de la importancia de la lectura como herramienta para aprender, la cual va unida a la lectoescritura, pero esta autora es de la opinión que si los niños no saben leer, no podrán escribir. En la misma línea de pensamiento está Linan-Thompson (2013) cuando asegura que la lectura es la base donde deben asentarse todos los aprendizajes. De parecer contrario es Pérez Gamero (2011) cuando afirma que “todo lo que es capaz de hablar no va a ser capaz de leer y todo lo que es capaz de leer no va a ser capaz de escribir (Pérez Gamero, 2011, p.5), ahí dejamos patente la diversidad de opiniones entre los autores en relación a la adquisición de la lectura antes que la escritura o al revés.

En uno u otro caso, el tiempo que transcurre entre la adquisición de un aprendizaje y el otro es mínimo, por ello señalamos que pueden sucederse seguidamente. Iglesias (2000) señala que:

Ambos procesos se dan en paralelo con ventaja para la lectura pudiéndose conjugar actividades lecto-escribanas en la fase inicial del aprendizaje lector, siempre que se tenga en cuenta el retraso de la escritura frente a la lectura y no se retrase esta última a la espera de mejor ejecución escribana. (p. 14)

En la misma línea está la afirmación de Pérez Gamero (2011) cuando dice que caemos en un error cuando les pedimos a nuestros alumnos que escriban lo mismo que son capaces de leer; puesto que erróneamente concebimos que el nivel de competencias de la escritura sea igual que el de la lectura. Por otra parte, Alegría Izcoa y Carrillo Gallego (2014) sostienen que “escribir es sin duda más exigente que leer, porque para escribir correctamente una palabra el escribiente tiene que poder especificar todas las letras de ésta, y no solo parte de ellas” (p.47). En contraposición a las ideas de estos autores, Fons (2012) señala que “no necesariamente el leer precede al escribir” (p.19). Volvemos a reflejar la controversia de opiniones entre los autores en relación a este tema.

Adentrándonos en otras habilidades para la adquisición de la lectura o la escritura, autores como Alegría Izcoa y Carrillo Gallego (2014) afirman que “escribir exige más competencia y conocimientos que leer” (p.47), debido a que para esta última el alumnado tiene que estar preparado adecuadamente en cuestiones de motricidad fina, coordinación óculo-manual, etc., mientras que

para desarrollar el proceso de la lectura, únicamente es necesaria su madurez intelectual apoyada en los factores nombrados anteriormente por Iglesias (2000) y desarrollando en el aula el método de aprendizaje que cada docente considere oportuno. Aunque esta reflexión no constituye una regla cerrada, ya que cada niño es diferente, único y especial, y por lo tanto pueden darse casos en los que un alumno aprenda antes a escribir autónomamente que a desarrollar el aprendizaje de la lectura.

2.4. La lectura y la escritura como proceso de comunicación

Desde que conocemos el mundo como es, la lectura y la escritura han tenido una única pero importante función: favorecer la comunicación entre las personas. Desde hace millones de años el texto cumplía ya una función que no podía desarrollarse si no existía su interpretación; es decir su lectura, por lo que resulta incomprensible que durante años en la escuela se desarrollaran los aprendizajes de la lectura y de la escritura por separado, como si no tuvieran nada en común. Iglesias (2000) afirma que “el niño se encuentra muy pronto con el código escrito y va a sentir la necesidad de entenderlo y descifrarlo para satisfacer su propia curiosidad natural y su deseo de aprender” (p.22). Por ello no podemos dejar de entender el aprendizaje de la lectura y la escritura como elementos fundamentales para facilitar al alumnado su comunicación con el mundo (Corral Villacastín, 1997), logrando además su desarrollo y formación como persona proporcionándole desde las aulas los medios y métodos para poder hacerlo. De este modo formará parte de la sociedad y estará integrado en ella.

Los niños, desde bien pequeños sienten esa necesidad de comunicarse, y desde la escuela queda patente cuando empiezan a hacer garabatos en un papel y ellos mismos cuentan qué acaban de escribir (Fons, 2012). Debemos aprovechar ese interés que demuestran por la comunicación escrita y desarrollar ese aprendizaje cuando estén realmente preparados física e intelectualmente para recibirlo. Para ello, debemos hacer consciente al alumnado según Linan-Thompson (2013) que lo que se habla oralmente puede escribirse, y que aquello que permanece escrito puede leerse. De esta manera haremos que el alumnado aprecie la importancia de la lectura y la escritura como elemento comunicativo para relacionarse con el mundo que le rodea.

“Enseñar a leer y a escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (Lerner, 2001, p.1). La escuela tiene como función la enseñanza de esta disciplina, entre otras muchas, y puede considerarse como un desafío para el docente que esto se enseñe correctamente, y seamos capaces de formar personas adultas con un buen nivel en lectura y escritura para su acceso e inclusión en la sociedad.

2.5. Métodos de lecto-escritura

Fons (2012) señala que “los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, tanto los analíticos como los sintéticos, elaboran un camino unidireccional para aprender a leer y a escribir” (p.30), pero a pesar de ello, son muchos los autores que se posicionan a favor de uno u otro método de enseñanza de lecto-escritura.

Podemos hacer una primera clasificación de los métodos de lecto-escritura que se ponen en práctica en las aulas de Educación Infantil realizando una diferenciación entre métodos sintéticos, métodos analíticos y métodos mixtos. Según Pérez Gamero (2011) éstos métodos derivan de tres fuentes: Método Montessori (que se correspondería con el analítico), Método Decroly (correspondiente con el global) y el Método natural de Celestin Freinet.

Tabla 1:

Métodos de lecto-escritura

MÉTODOS SINTÉTICOS	Alfabético Fonético Silábico
MÉTODOS ANALÍTICOS	Palabras normales Global
MÉTODOS MIXTOS	Ecléctico

Con la reforma de la LOGSE en los años 90, se dio un gran paso hacia el pensamiento constructivista, a partir de este momento se tendrían en cuenta los procesos internos que suceden en el niño y la determinación de los mismos en función del contexto en el que se desenvuelven (Pérez Gamero, 2011). Además se avanzó en el conocimiento integral del niño, comenzando a dar más importancia “a la estimulación de las potencialidades del niño” (Corral Villacastín, 1997, p.90), de tal manera que se priorizó conocer al niño y sus mecanismos de aprendizaje para, seguidamente, favorecer sus conexiones potenciando la adquisición de conocimientos. A partir de ahí, se desarrollará un nuevo enfoque de la lecto-escritura apoyado por una metodología totalmente diferente a la desarrollada hasta el momento; todo esto según Pérez Gamero (2011) apoyado por autores como Saussure, Chomsky, Whorf, Vygotsky, Luria y Kovacs que aportaron los resultados de sus trabajos en relación con el lenguaje y pensamiento, el desarrollo de la lingüística, etc.

Autores como Freeman y Serra (1997) afirman que “tradicionalmente los métodos para la enseñanza de la lectura se han clasificado en métodos sintéticos y métodos analíticos” (p.2). Estas

autoras alegan que mientras en los primeros métodos se presentan letras, sílabas o palabras para luego combinarlas, en los segundos se empieza desde la oración o la palabra y se lleva a cabo posteriormente su descomposición. Es decir, son dos métodos de trabajo totalmente opuestos, pero si se desarrollan a la par, se complementan. Una clasificación parecida hace Braslavsky (1985) cuando los diferencia nombrándolos como “métodos que ponen el acento en la codificación y métodos que ponen el acento en la comprensión” (p.1), señalando de este modo, la principal característica de cada uno de ellos (codificación y comprensión).

En la actualidad, el método analítico y el sintético reciben según Iglesias (2000) otro nombre basándose sobre todo en la literatura anglosajona: el método “botton up” que correspondería con los métodos sintéticos, los cuales parten de la mínima unidad y progresivamente asciende a unidades más complejas, y por el otro lado el método “top down” que se corresponde con los métodos analíticos, que parten de palabras o frases con significado para el alumno, después éstas se desglosan en las unidades que la forman. Esta autora no se olvida del tercer grupo, que son los métodos mixtos.

2.5.1. Métodos sintéticos

Las autoras Freeman y Serra (1997) explican que para la puesta en práctica de este método “se presentan letras, sílabas o palabras a los lectores, y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión” (p.2), es decir, conocer las letras para después formar con ellas sílabas, y después con las sílabas crear palabras. Además de los métodos sintéticos que hemos recogido en la tabla “métodos de lectoescritura”, Freeman y Serra (1997) señalan el método onomatopéyico, no lo incluimos en nuestra clasificación ya que entendemos que se asemeja al método fonético, y Braslavsky (1985) respecto a él dice que “parte de figuras de animales o personas produciendo determinados sonidos” (p.3). A continuación explicamos brevemente cada uno de ellos.

- A)** Método alfabético: también llamado deletreo. En este método se sigue el orden del abecedario para su aprendizaje. Cada letra se pronuncia por su nombre (a, be, ce,...). Se lleva a cabo la combinación de consonantes con las vocales a modo de silabeo (ba, be, bi, bo, bu).
- B)** Método fonético: también llamado fónico. Se enseñan las letras por su sonido (b, c=/k/, d,...), después se combinan las consonantes con las cinco vocales.
- C)** Método silábico: este método parte de la sílaba. Se enseñan primero las cinco vocales y seguidamente se enseñan las consonantes una a una uniéndolas con las cinco vocales. Cuando ya se conocen las sílabas directas, pasamos a reconocer palabras sencillas con esas sílabas.

Concluimos que estos métodos parten de la unidad para llegar a la palabra, siendo unos métodos de aprendizaje muy abstractos para el alumnado, ya que las sílabas generalmente no pueden asociarse con elementos reconocibles para ellos, por lo que no se favorece su aprendizaje significativo

2.5.2. Métodos analíticos

Freeman y Serra (1997) señalan que “la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras, que luego los lectores deberán descomponer en partes más pequeñas” (p.2), este método sí parte del aprendizaje significativo del alumnado. A continuación explicamos los métodos englobados en esta clasificación, destacando que Freeman y Serra (1997) añaden a nuestra primera clasificación el método léxico, y al método de las palabras normales ellas lo denominan método de las palabras generadoras.

- A) Método de las palabras normales: este método se apoya en las grafías unido a las imágenes. Este método de las palabras generadoras también ha sido nombrado por Braslavsky (1985) cuando afirma que además de presentarse la palabra asociada a una imagen, “se descompone en sílabas, luego en letras; se recomponen las sílabas y se llega a la síntesis de la primitiva palabra” (p.4)
- B) Método global: en este método partimos de la palabra como la máxima expresión. Se trabaja la memoria visual reconociendo palabras en frases cortas. Se desarrollan cuatro etapas en este método: comprensión, imitación, elaboración y producción. Según Braslavsky (1985) la palabra da lugar a la frase y la frase da lugar al texto, todo ello con significación para el niño.

Freeman y Serra (1997) ofrecen una nueva alternativa para enseñar la lectura, llamado lenguaje integral, el cual queda englobado dentro de los métodos de lecto-escritura analíticos. Determinan que lo más importante de este método lo constituye el alumno, basándose este enfoque en los intereses inmediatos del alumnado. Este método tiene la característica de ir del todo a las partes, desarrollando primero los conceptos de globalidad para después poder comprender cada una de sus partes “las cuales resultan más difíciles de aprender debido a que ellas son mucho más abstractas” (Freeman y Serra, 1997, p.9).

En el lenguaje integral, como afirman Freeman y Serra (1997), la lectura y la escritura están siempre relacionadas con actividades significativas y motivadoras para el alumnado. Describen la utilización de la escritura con “propósitos variados, auténticos y funcionales” (p.9), y por otra parte, consideran la lectura como “una experiencia enriquecedora y no como un proceso de adquisición de habilidades en forma aislada” (p.9). Con estas reflexiones podemos apreciar que esta alternativa que nos proponen las autoras, tiene mucho parecido con los métodos analíticos, primeramente por que parten de los intereses del alumnado para hacer más motivador su

aprendizaje y segundo, por que parten de un todo para después desglosarlo en unidades más pequeñas.

2.5.3. Métodos mixtos

Es el también denominado método ecléctico y corresponde a una combinación de los métodos explicados anteriormente, de tal manera que se lleva a cabo una selección de lo más importante de cada uno de ellos, siempre a juicio personal del docente.

Corral Villacastín (1997) afirma que existen dos niveles en los sistemas lingüísticos: el fonológico o alfabético constituido por fonemas los cuales carecen de sentido por el niño, y el nivel gramatical o logográfico son los morfemas, palabras y oraciones con sentido propio.

Esta clasificación nos aporta principalmente la idea de división de los métodos en función de si parten de unidades no significativas o si por el contrario el método parte de algo con significado para el alumno. Un método se complementa con el otro, de tal manera que, estos dos niveles no se pueden separar, no pueden desarrollarse de forma aislada, lo que da lugar a la creación de un método que fusiona los dos anteriores. Y, observándolos conjuntamente, ambos conforman un método ecléctico, el cual queda integrado por la combinación de ambos métodos, nos apoyamos para justificar esta afirmación, en la idea de Corral Villacastín (1997) cuando sostiene que “nuestra lengua funciona como un todo y no por unidades lingüísticas separadas” (p.71).

2.6. La lecto-escritura en el currículum de Educación Infantil

El carácter fundamental de la lecto-escritura hace que se aborde desde las etapas no obligatorias de la educación, como es la Educación Infantil, según Ruiz Guerrero (2012) “desde que se incorpora a la escuela con 3 años se incide en el aprendizaje de la lectura y de la escritura” (p.42), por ello es necesario e importante tener presente el currículum que marca los objetivos para la etapa de Educación Infantil en relación con los aprendizajes de la lecto-escritura.

Es en el decreto 122/2007 por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León donde encontramos en uno de sus objetivos lo siguiente: “iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo” (p.7). Como podemos observar, desde el currículum solo se nos exige un primer contacto por parte de nuestro alumnado hacia la lecto-escritura en esta etapa de Educación Infantil, considerando a la lecto-escritura como una materia instrumental, solo necesaria para la adquisición de aprendizajes posteriores (Ruiz Guerrero, 2012). No siendo necesario adquirir en esta etapa estos objetivos, que según la lectura que hace Pérez Gamero (2011) del currículum, corresponden a la adquisición de unos prerrequisitos para la lecto-escritura. Esto no nos frena como docentes para proporcionar a nuestro alumnado la posibilidad de aprender a leer y a escribir cuando su proceso madurativo lo permite, aspecto que suele darse en estas edades tempranas,

aunque no en todos los niños por igual. Chaparro (2010) afirma que hay que ofrecer al alumno la lectura para ayudarlo a madurar y no presentársela cuando creamos que está maduro para adquirirla. De esta manera atenderemos las necesidades del alumnado haciendo frente a la diversidad con la que contamos en las aulas, favoreciendo los distintos ritmos de aprendizaje

Bautista Ruiz (2010) asegura que leer bien será una garantía de éxito en los individuos en el momento de desarrollar sus estudios y para su integración en la vida en sociedad, ya que desde las escuelas les preparamos para la vida, siendo una de las competencias a adquirir la lecto-escritura, de este modo, saber leer y escribir favorecerá su socialización así como el desarrollo de su personalidad (Jerez Martínez y López Valero, 2012). Por lo que debemos tener en cuenta que el niño se sitúa en el entorno gracias al lenguaje (Ruiz Guerrero, 2012). Justificamos además que leer bien en los primeros años de escolaridad condiciona su éxito en la escuela y en la sociedad, por ello damos importancia a la lectura desde la escuela, porque consideramos que es importante fuera de ella. Todo este aprendizaje en edades tempranas produce que los niños sean más inteligentes lo que le afectará para su vida futura (Chaparro, 2010; Nelly Mejía, 2010), pero según Ruiz Guerrero (2012) muchas veces se pasan por alto sus funciones y su trascendencia, y no le damos la importancia ni la visión de futuro que merece el aprendizaje de la lecto-escritura en el alumnado.

En consonancia con esta idea, hacemos referencia en este mismo decreto 122/2007, se señala como uno de los principios metodológicos generales lo siguiente:

La intervención educativa se adecuará al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje del niño y de la niña. Es esencial dar tiempo a los procesos de maduración individual, sin afán de acelerar el curso normal del desarrollo y del aprendizaje (p.8).

Esta idea incide en la importancia de los tiempos, del proceso madurativo del alumnado, pero ¿qué hacer si esa maduración hacia la lecto-escritura llega en esta etapa de Educación Infantil?, como afirman distintos autores (Chaparro, 2010; Nelly Mejía, 2010), hay investigaciones que demuestran que la madurez que adquiere un niño depende de la estimulación que recibe en sus primeros años de vida, por lo tanto no debemos frenarnos por la edad del alumnado, sino por su proceso madurativo y su disposición por aprender.

Nos detenemos, en este análisis del currículum de Educación Infantil, en la tercera área “lenguajes: comunicación y representación”, entendidas éstas, como “ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de actitudes, procedimientos y conceptos, que contribuirán al desarrollo de niños y niñas” (Decreto 122/2007, p.7). Analizaremos esta tercera área debido a que trata el tema de la lecto-escritura en esta edad infantil.

Los objetivos que se plantean en este currículum vienen encaminados a desarrollar la utilización de la lengua oral y escrita como un medio de comunicación para nuestros alumnos. Resaltamos brevemente algunos de los objetivos que se señalan:

1. Expresar ideas, sentimientos, emociones mediante la lengua oral.

2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, valorándola como un medio de relación con los demás.
3. Expresarse con un léxico preciso y adecuado y con una pronunciación clara.
4. Comprender informaciones y mensajes que recibe de los demás, y responder de forma verbal y no verbal.
5. Iniciarse en la lectura comprensiva de palabras y textos sencillos.
6. Identificar palabras dentro de una frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra (en mayúscula y en minúscula).
7. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas.

Todos estos objetivos, van más allá que aquel objetivo del Decreto 122 que describíamos al principio de este epígrafe, que defendía una simple iniciación en las habilidades de la lecto-escritura.

En cuanto a los contenidos que marca el currículum de Educación Infantil (Decreto 122/2007) para esta área, se distinguen dos bloques referidos a la lecto-escritura; el primero titulado “lenguaje verbal” y el segundo “aproximación a la lengua escrita”. Ambos plantean contenidos relacionados con la lectura y la escritura de manera independiente, en contraposición de lo que afirma Fons (2012) que deben enseñarse de manera unificada y por lo tanto los contenidos no deberían aislarse en tan gran medida.

Finalmente, este decreto señala unos criterios de evaluación, muchos de ellos hacen referencia a la lectura y la escritura, así mismo están muy relacionados con los objetivos y contenidos que se mencionan anteriormente.

Podemos valorar que el currículum de Educación Infantil referente a los aprendizajes de la lecto-escritura, se queda un poco pobre en lo que a adquisición de contenidos se refiere, hemos cambiado el nombre a esta etapa, antes llamada preescolar, pero parece que seguimos inmersos en lo que ese nombre indicaba (Corral Villacastín, 1997; Pérez Gamero, 2011). La etapa de preescolar se creó como preparación para la escuela sin una finalidad para sí misma, por lo que no tiene nada que ver con la importancia que actualmente le damos a la Educación Infantil, demostrado por ejemplo en los objetivos que se persiguen para el logro de esta etapa.

Al dar el salto a la Educación Primaria, por mucho que la Educación Infantil haya mejorado en cuestión de objetivos marcados, observamos que poca conexión existe entre ambos currículums, por lo menos en la materia que nos interesa para nuestra investigación, ya que en 1º de Educación Primaria los niños deben haber adquirido el proceso lectoescriptor de una manera más o menos completa para poder seguir con el nivel que en esta nueva etapa se propone. Como dice la ORDEN/EDU/519/2014 por el que se establece el currículo de Educación Primaria, piden que el sistema lecto-escritor esté consolidado y en lo referente a la escritura exigen la creación de textos por medio del lenguaje verbal. De ahí, surge posiblemente, la necesidad que tenemos los maestros de la etapa de Educación Infantil de enseñar la lecto-escritura a nuestro alumnado en esta etapa educativa con mayor o menor precisión, pero no nos planteamos, como pide el currículum, dejar este aprendizaje como una simple aproximación.

Chaparro (2010) defiende la idea que lo que diferencia el aprendizaje de la lectura a los 6 años (Educación Primaria) o a los 3 (Educación Infantil) es la técnica que los docentes emplean; ya que en EP se enseñan primeramente las letras, luego las palabras y finalmente las frases (método de lectura sintético) mientras que en EI lo último que se debe enseñar son las letras ya que a esa edad el cerebro del niño está preparado para partir del conocimiento global al concreto (partir del método de lectura analítico).

Enlazando con esta idea, Chaparro (2010) afirma en palabras de Doman, que los siete años es una edad tardía para que un niño aprenda a leer, siendo más fácil lograr este aprendizaje con un año, como señala Corral Villacastín (1997) en los aprendizajes precoces, se debe incluir el de la lectura, siendo el periodo de 0 a 6 años cuando el niño posee una insaciable curiosidad que debemos aprovechar para desarrollar los aprendizajes.

2.7. La formación del docente en cuanto a la lecto-escritura

Partimos, como afirma Castedo (2007) de la necesidad que a los docentes se nos forme en materia de enseñanza de lecto-escritura. Vemos este planteamiento no solo como un derecho de los docentes, sino también como una obligación por parte del Estado, ya que debe haber maestros formados excepcionalmente, no solo en esta materia, para que la calidad de la educación sea superior.

Fons (2012) señala que el papel del maestro es fundamental para favorecer un contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación. Por lo que afirmamos que es el maestro quien debe facilitar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en cada uno de sus alumnos, y para hacerlo correctamente debe tener una formación adecuada.

Autores como Freeman y Serra (1997) afirman que “es importante que los docentes reflexionen acerca de sus maneras de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura” (p.12), ya que a menudo conocemos a profesionales de la enseñanza que no se cuestionan si su método de enseñanza está obsoleto con respecto a nuevas fuentes de conocimiento, o si es adecuado para promover el aprendizaje de su alumnado, simplemente van a su lugar de trabajo, imparten la lección de la misma manera que llevan años haciendo y se marchan de nuevo sin ninguna inquietud que les haga reflexionar sobre su práctica docente. Iglesias (2000) plantea esta misma reflexión afirmando que debemos tener en cuenta aquellas variables a las que los niños responden bien para favorecer su aprendizaje y debemos desechar aquellas que para nuestro grupo de alumnos no son útiles o no funcionan en su desarrollo; para lo cual debemos estar atentos a todas aquellas señales que los niños nos envían cuando está desarrollándose su aprendizaje.

Reflexionando sobre esto, destacamos la importancia que tiene que los docentes renovemos nuestros aprendizajes por medio de cursos, seminarios, congresos, continuidad en los estudios como son los máster, etc. para que de esta manera podamos ofrecer a nuestro alumnado una enseñanza de calidad merecedora de sus aprendizajes, y por supuesto acorde con los tiempos

actuales. Siendo igual de importante, como afirma Iglesias (2000), llevar a cabo una reflexión conjunta el equipo educativo para poder desarrollar los mismos métodos de enseñanza de la lecto-escritura, seguir una misma línea de trabajo y, de este modo, el alumnado aprenderá en base a unos criterios unificados en su escuela.

3. LECTO-ESCRITURA Y TRABAJO COLABORATIVO

No queremos dar por finalizado este capítulo teórico sin aunar las dos partes que nos han llevado a la realización de esta investigación, cuya importancia reside en la fusión de metodologías colaboradoras. Entendiendo el trabajo colaborativo como aquel en el que la comunidad educativa participa al completo trabajando como iguales sin etiquetarles (Graden y Bauer, 2007) ni realizar jerarquías. Estando estas prácticas desarrolladas en el marco de la inclusión con el fin de favorecer aprendizajes en el alumnado en una disciplina concreta como es la lecto-escritura.

Un modelo inclusivo en la educación, es aquel que Pujolàs (2004) define como “un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos” (p.21). En muchas aulas, sin ser conscientes, se trabaja en beneficio de la inclusión del alumnado, intentando lograr aprendizajes comunes entre ellos, buscando su socialización y lo que es más importante favoreciendo que todo el alumnado sea incluido en el aula para lograr después su inclusión en la sociedad en la que vivimos. Ahora, que somos más conscientes de aquello que logramos gracias a la educación inclusiva, nos vemos en la necesidad, casi en la obligación, de investigarlo para poder seguir avanzando en beneficio de estos ideales de trabajo.

Todas estas medidas inclusivas las desarrollamos en la práctica de las diferentes actividades que realizamos en el aula. En esta investigación nos centramos en aquellas realizadas sobre la lecto-escritura. Y lo que hemos pretendido para en la práctica, unir estos dos elementos, es que algunas de las actividades de lecto-escritura que realizamos en el aula de manera individual por el alumnado, sean modificadas para desarrollarse en base al trabajo colaborativo de nuestro alumnado de Educación Infantil, para lograr los objetivos básicos de la colaboración: por un lado subsanar el problema del rendimiento del alumnado y por otro prevenir problemas futuros con el fin de mejorar los resultados académicos del alumnado (Graden y Bauer, 2007).

Al investigar y desarrollar la búsqueda de información relacionados con la temática de la inclusión, del Aprendizaje Cooperativo y la lecto-escritura, hemos comprobado que no existen muchas investigaciones o estudios que relacionen estas temáticas. Por ello, pretendemos avanzar en este campo aportando nuestro conocimiento construido en base a esta investigación realizada.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo desarrollaremos como se ha realizado la investigación de este Trabajo Fin de Máster. Concretamente se trata de una Investigación-Acción (I-A) sobre cómo enseñar la lecto-escritura en un aula de Educación Infantil a través de actividades inclusivas partiendo de una metodología cooperativa y participativa entre los propios alumnos. Destacamos como característica principal de la I-A que es cíclica y participativa, por lo que en todo momento este proceso de investigación está abierto a posibles cambios que conllevan a plantear nuevas vías de trabajo para ponerlas en práctica. Según Kemmis y McTaggart (1988) la I-A proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: son ideas en acción. De esta manera en nuestra investigación nos basamos en la teoría de prácticas inclusivas y aprendizajes colaborativos para estructurar y organizar las actividades que nos aportarán los datos para este trabajo. A su vez, Ainscow (2001) afirma que “la teoría y la práctica se enfrentan y cuestionan una a otra en un diálogo continuo” (p.67), lo que nos lleva en esta investigación, a un proceso reflexivo que necesita de la indagación del investigador para fundamentarse después en base a la teoría y la práctica de la propia investigación.

El centro en el que se ha llevado a cabo esta investigación, es en el que yo ejerzo de maestra actualmente, y por lo tanto el acceso al campo es permanente y directo. Ha sido de gran relevancia que como investigadora conociera el campo de estudio desde el curso escolar pasado, ya que conocer las características del alumnado me ha facilitado plantear las actividades para la investigación.

2. BASES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Investigación cualitativa

Llegados a este punto nos centraremos en detallar cuáles han sido las claves de nuestra investigación definiendo cómo entendemos la investigación que estamos desarrollando. Para ello, podemos determinar que nuestro proyecto está enmarcado dentro de la investigación cualitativa, que según Taylor y Bogdan (2010) es “la investigación que produce datos descriptivos” (p.20) aunque de todo este estudio una pequeña parte puede referenciar a la metodología cuantitativa por el hecho de presentar en esta investigación datos que la corroboren. Para Sandín (2004) la investigación cualitativa atraviesa diversas disciplinas, se involucra en múltiples teorías y engloba multitud de métodos y estrategias de recogida de datos. De esta manera las investigaciones presentadas son más completas y más útiles para seguir investigando a partir de las mismas.

Son diferentes los autores que conciben la investigación cualitativa como un proceso, como una evolución para Krause (1995) la metodología cualitativa hace referencia a un procedimiento por el que construimos un conocimiento en base a una primera idea, de este modo concretamos nuestra investigación en el aprendizaje de la lecto-escritura y las actividades inclusivas y cooperativas. Otra de las características de la investigación cualitativa de la mano de Hernández Carrera (2014) es que las hipótesis se van formulando a lo largo del desarrollo de la investigación, pudiendo ser modificadas durante la misma. De la misma opinión es Pla (1999) que lo califica como un planteamiento provisional. En la misma línea de pensamiento, Elliot (1986) afirma que es “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” (p.23) de esta manera queda relacionado con nuestra manera de proceder en esta investigación y con nuestro principal objetivo que es mejorar la forma de trabajar del alumnado para que sus aprendizajes sean más eficaces por medio de la cooperación entre los participantes.

Según Krause (1995) los estudios cualitativos pueden ser de varios tipos: descriptivos, analítico-relacionales y de investigación-acción. Este TFM se desarrolla mediante la investigación-acción orientada al cambio, ya que analizamos y participamos de una realidad para transformarla. Esta investigación-acción tiene un carácter participativo, ya que según López de Ceballos (1998) “la participación es indispensable para el desarrollo y la educación, que son las finalidades de la IAP [investigación acción participante]” (p.35).

2.2. El papel del investigador en la investigación cualitativa

Barba (2013) afirma que “abrir los ojos a la investigación cualitativa supone adoptar un modelo que se base en el trabajo de campo, en la realidad docente buscando la interpretación o la transformación de un grupo educativo” (p.24). Toda investigación educativa debería desarrollarse con el objetivo principal de intentar cambiar la práctica educativa del docente hacia los aprendizajes de su grupo de alumnos, así como para mejorar el rendimiento académico del alumnado. Siguiendo esta línea, en nuestro TFM pretendemos mejorar la forma de aprender del alumnado en función de nuevas actividades que fomenten la participación y la colaboración entre ellos; de este modo, nuestro objetivo es cambiar el modelo de educación en el aula, y pretendemos cambiarlo como docentes desde el papel de investigador de la realidad educativa.

“En investigación cualitativa se investigan situaciones problemáticas existentes con la colaboración de sus protagonistas, lo que implica que las personas que viven en ese contexto son participantes” (Barba, 2013, p.26), por ello para esta investigación no solo es importante tener en cuenta los cambios que queremos introducir en la educación, sino también las consecuencias positivas y las repercusiones que puedan darse en nuestro alumnado. En la investigación cualitativa hay que tener en cuenta varios aspectos: la recogida y el análisis de datos, el enfoque que le damos al objeto de estudio y la actitud del investigador (Krause, 1995), todo este proceso debe desarrollarse con la mayor rigurosidad posible.

El investigador cualitativo según Krause (1995) debe ser quien recoja y analice los datos de su investigación, para ello es esencial que aparte sus creencias y ajuste al máximo los datos obtenidos con la interpretación de los mismos. Por ello, al estar permanentemente en el campo, la labor de observación y recogida de datos es más sencilla y de este modo se facilita la investigación, pero el estar inmerso en el campo puede dificultar la objetividad para analizar los datos sin aportar opiniones personales. En la misma línea de pensamiento, Hernández Carrera (2014) señala que “el investigador es una parte fundamental del proceso de investigación” (p.190) por aportar experiencias y reflexionar sobre su investigación. Podemos considerar la investigación que tenemos entre manos desde una perspectiva transformadora, y por otro lado, desde una perspectiva crítica porque pretendemos transformar una situación que no es de nuestra convicción, con el fin de mejorarla. Nuestra labor es, después de haber examinado nuestra práctica diaria en el aula, buscar y plantear nuevas vías de trabajo con el objetivo de transformar la realidad educativa, es decir como afirma Hernández Carrera (2014) buscar soluciones para lograr el cambio y la mejora de la práctica educativa, aproximándonos al objeto de estudio.

3. OBJETO DE ESTUDIO: OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Con la realización de este TFM y su consecuente investigación, pretendemos lograr un objetivo de la investigación cualitativa “conocer, interpretar o transformar realidades concretas” (Barba, 2013, p.35), siendo necesario conocer la realidad de la que se parte y saber interpretarla para posteriormente modificarla. Además un elemento enriquecedor de las investigaciones educativas es que puedan publicarse. Barba (2013) se reafirma en “la necesidad de que el profesorado no solo investigue, sino que publique sus avances científicos” (p.35) ya que de este modo compartimos nuestros progresos en un tema específico que pueden servir de ayuda a otros compañeros.

3.1. Objetivo general de la investigación

Nos hemos planteado un objetivo general a raíz del comienzo de esta investigación: conocer como es el proceso de aprendizaje en un grupo de 4 años en el que se desarrollan actividades colaborativas de forma sistemática en lectoescritura.

3.2. Objetivos específicos de la investigación

- Evaluar la importancia de la práctica de la educación inclusiva analizando sus beneficios o inconvenientes en la enseñanza de la lecto-escritura en Educación Infantil.
- Valorar los aprendizajes del alumnado en lecto-escritura con la implantación en el aula de actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo y las prácticas inclusivas.

- Valorar la propuesta de actividades planteadas comprobando su adecuación para favorecer los aprendizajes del alumnado en lecto-escritura.
- Evaluar si el diseño de las actividades propuestas para esta investigación favorecen la inclusión de cada alumno dentro del grupo-clase.
- Conocer las relaciones entre la enseñanza de la lecto-escritura con las metodologías participativas poniendo énfasis en si favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de prácticas colaborativas.

4. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster se estructura dentro del campo de las Ciencias Sociales. Según Taylor y Bogdan (2010) el término metodología en las Ciencias Sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nos adentramos en este campo de investigación debido a que pretendemos resolver situaciones personales, concretamente valorar aprendizajes colaborativos en el alumnado relacionados con la lecto-escritura, y el investigador forma parte de este campo de estudio.

4.1. Definición del método: investigación-acción

La práctica de este TFM se desarrollará por medio de la investigación-acción ubicada según Sandín (2004) en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa, ya que la problemática que estamos investigando tiene su localización en un aula de 4 años de Educación Infantil y lo que pretendemos es mejorar la metodología de trabajo del aula. Según Elliot (1986), la investigación-acción es un término inventado por Kurt Lewin (1946) que poseía como principales características el ser una actividad desarrollada por grupos con el fin de cambiar su circunstancia, así como ser una práctica social reflexiva donde tienen la misma importancia la práctica que se investiga y el proceso de investigación de dicha práctica. Diferentes autores (Ainscow, 2001; González Calvo & Barba, 2014; Latorre, 2005; López Pastor et al., 2005; Sandín, 2004) coinciden con esta opinión al afirmar que la I-A tiene como objetivo mejorar la práctica.

Barba (2013) señala que enmarcamos la I-A “dentro de la perspectiva más crítica, ya que a la vez que se investiga se pretende que los participantes transformen su contexto” (p.31) y con esta investigación pretendemos cambiar la metodología del aula, para lo que debemos evaluar primeramente nuestra actuación en el aula y como afirman Barba y González (2013) “actuando como intelectuales críticos” (p.141). Conociendo aquellos elementos que queremos modificar, será más sencillo desarrollar nuevas prácticas y valorarlas a través de investigaciones como esta.

Según Barba y González (2013) el diálogo y la igualdad dentro de la I-A ayudan a lograr un cambio en el docente y una transformación en el centro educativo. Después de conseguir un cambio en el docente que esté dispuesto a ello, extendemos la repercusión hacia el contexto que rodea al centro educativo, como afirma Sandín (2004), la I-A pretende un cambio social,

transformar la realidad y que las personas que participen en este cambio sean conscientes de su papel en esta transformación.

4.2. Objetivos de la investigación-acción

Lo que pretendemos con la I-A, es poder mejorar la educación, mejorar nuestra práctica educativa (Sandín, 2004), y concretamente en nuestra investigación, mejorar los aprendizajes de nuestro alumnado relacionados con la lecto-escritura instaurando en las aulas actuaciones inclusivas. Ainscow (2001) afirma que la I-A ayuda a fomentar aulas inclusivas. Pretendemos formar desde la escuela personas críticas en su futuro dentro de la sociedad a la que pertenecen, siendo conscientes como señalan Kemmis y McTaggart (1988) que “para mejorar la educación, debemos cambiar los discursos, las prácticas y las formas organizativas que la constituyen” (p.57).

Ainscow (2001) y Sandín (2004) también afirman que la I-A conduce a mejorar la calidad de la educación ya que el profesorado se implica en la investigación para que los resultados obtenidos ayuden a cambiar las escuelas, a la vez que ellos por estar en la práctica pueden decidir la siguiente etapa de la investigación.

4.3. Características de la investigación-acción

Presentamos las características de la I-A de la mano de diferentes autores (Kemmis y McTaggart, 1988; Sandín, 2004):

- Es participativa. Las personas trabajan para mejorar sus propias prácticas y se proponen mejorar la educación, siendo necesaria la colaboración de otras personas.
- Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva o espiral de cambios, o lo que es lo mismo una espiral de ciclos que consta de planificación, acción, observación, reflexión. Después damos paso a una replanificación, nuevo paso a la acción, etc.; integrando en la misma espiral conocimiento y acción.
- Es colaboradora, ya que implica a todos los miembros a formar parte de ella y de esta manera se asegura su participación, quienes intervienen en la investigación son aquellos que están implicados en la práctica.
- Crea comunidades autocríticas formadas por las personas que participan en todo el proceso de investigación con el fin de cambiar una situación o circunstancia, implicando una reflexión.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, siendo un proceso de utilización de la ‘inteligencia crítica’. De tal manera que nuestra acción educativa se convierte en una acción críticamente informada.
- La I-A induce a teorizar acerca de la práctica; parte de la práctica.

- No solo implica registrar descriptivamente aquello que ocurre sino que además permite recopilar y analizar nuestras impresiones en torno a lo que ocurre. La I-A nos exige llevar a cabo un diario personal en el que anotar todo esto.

- Nos implica en la realización de cambios que afectarán a otras personas. Asimismo la I-A implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones con las que se encuentran.

- Empieza con cambios modestos que pueden dar lugar, con el tiempo, a reformas o cambios más generales y amplios.

- Nos permite crear registros de nuestras mejoras, en definitiva son registros de cambios que se van produciendo según va progresando nuestra investigación.

- Gracias a la I-A podemos ofrecer una justificación razonada de nuestra labor educativa.

Estas características nos conducen a la idea que tenemos de nuestra investigación, ya que pretendemos evaluar nuestra práctica docente para a partir de ahí elaborar mejoras y ponerlas en práctica. Describiendo como objetivo final, lograr el aprendizaje del alumnado desde prácticas inclusivas para crear una sociedad del futuro concienciada en las ayudas hacia los demás. Gracias a la I-A podemos compartir los resultados de nuestra investigación para que pueda ser continuada en la misma línea.

4.4. Tipos de investigación-acción

Diferenciaremos entre los dos tipos de I-A de la mano de autores como Blández (2000) o Sandín (2004): la investigación-acción participativa y la investigación-acción colaborativa o cooperativa:

- Investigación-acción participativa: “es aquella en la que el grupo de docentes se implican en la investigación desde el principio hasta el final, desde la determinación del objeto de investigación hasta la elaboración del informe final” (Blández, 2000, p.51). el maestro es parte activa de la investigación aportando ideas, conocimiento, etc. Para Sandín (2004) es un proceso desarrollado por una comunidad para conocer sus problemas y tratar de solucionarlos.
- Investigación-acción colaborativa o cooperativa: “aquella en la que un investigador principal requiere la colaboración de un grupo de docentes para poder desarrollar la investigación” (Blández, 2000, p.51)- destacamos que a la ayuda del maestro se suma la de otros investigadores que participan en el proceso investigado. Siendo como dice Sandín (2004) la colaboración entre investigadores y educadores.

Podemos afirmar que nuestro modelo de I-A es participativa, ya que, como docente estamos implicados en esta investigación desde el principio de la misma hasta su finalización al formar parte del campo en el que investigamos, y a su vez requerimos del grupo de investigación para desarrollar la nuestra propia, teniendo como fin último el desarrollo profesional del docente (Sandín, 2004).

4.5. Fases de la investigación-acción

Hay diferentes tipos de ciclos, según los autores. En nuestro caso hemos seguido a Elliot (1986) quien considera que Lewin estableció un proceso de investigación en la acción que ofrece una espiral de actividades en el siguiente orden: 1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica. 2. Formular estrategias de acción para resolver el problema. 3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. 4. Nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática (y así se entra en la siguiente espiral de reflexión y de acción). Podemos afirmar que el eje de la I-A es evaluar esos procesos, evaluar cada uno de los ciclos en los que nos sumergimos para llevar a cabo nuestra investigación e ir introduciendo mejoras y cambios en función de las necesidades. Autores como Sandín (2004) siguen este mismo modelo.

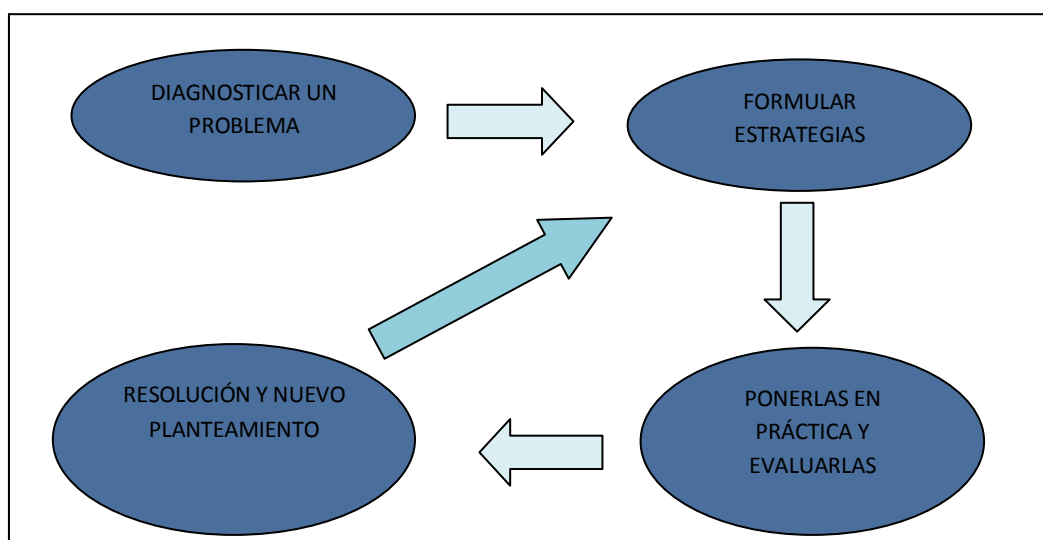


Gráfico 1: representación de un proceso de I-A

Teniendo en cuenta que la I-A se caracteriza por su proceso cíclico, consideramos el trabajo de Barba (2013) cuando afirma que:

Podría parecer evidente que un solo ciclo no resuelve los problemas de la práctica profesional, con lo que cuando acaba un ciclo comienza el siguiente, que trata de abordar la nueva problemática similar a la primera, pero con modificaciones por el proceso investigador. (p.32)

De ahí la importancia que en cada ciclo se realice una evaluación para proponer mejoras y solucionar posibles problemas derivados de la investigación, que se pondrán en práctica en el ciclo siguiente, y de este modo, enlazando ciclo tras ciclo, se obtendrán las mejoras que se pretenden lograr con la investigación.

4.6. Nuestro proceso a través de la investigación-acción

Nuestros ciclos de I-A se caracterizan en la valoración de las actividades propuestas para la recogida de datos de nuestra investigación, las cuales iban siendo evaluadas periódicamente para realizar cambios y mejoras en las mismas, con el objetivo de favorecer una investigación más completa en cuanto a actividades propuestas y aprendizajes adquiridos e interacciones por parte del alumnado.

4.6.1. Primer ciclo de I-A de nuestra investigación

(A) Nos embarcamos en el Proyecto de Innovación Docente

En esta primera fase detallamos la participación como miembro en el Proyecto de Innovación Docente que se creó en el curso pasado. Nos unimos al proyecto, sobre el mes de octubre del curso pasado, cuando ya estaba iniciado, siendo 6 el número de participantes en el momento de su creación, contando con el coordinador del proyecto, que es profesor de la Facultad de Segovia. Actualmente somos alrededor de diez colegios los que formamos parte de este proyecto, con varios maestros que participan en él de cada uno de esos centros, además de estudiantes de la universidad y profesorado de la misma. En los comienzos, asistimos a reuniones periódicas, jornadas de formación, etc. para poner en marcha en las aulas los Grupos Interactivos.

A inicios de este curso, mes de septiembre, seguimos formando parte del Proyecto, pero en ese momento no habíamos centrado la temática de nuestro Trabajo Fin de Máster, y la participación en este proyecto nos proporcionó una vía de trabajo: la educación inclusiva. Pero aún nos faltaba determinar con qué prácticas en el aula lo relacionaríamos.

Nos centramos en la elección del tema de nuestro TFM por el mes de noviembre. Enmarcamos nuestra metodología en las actividades inclusivas y lo vinculamos con la lecto-escritura en la etapa de la Educación Infantil, por ser la enseñanza en la que ejerzo como maestra y por considerarlo un tema de interés personal cuya práctica en el aula desarrollo de manera continua.

Por lo tanto, nuestra problemática para esta investigación fue trabajar en un aula de 4 años la lecto-escritura y lograr su adquisición en el mayor nivel posible a través del desarrollo en el aula prácticas inclusivas. Con este primer planteamiento nos pusimos a trabajar.

(B) Planteamiento de las actividades

Una vez seleccionado el tema principal de nuestra investigación: la lecto-escritura en Educación Infantil desarrollada a través de prácticas inclusivas, teníamos que plantear las actividades que se llevarían a cabo durante la investigación para la recogida de datos. Esta tarea no fue difícil ya que llevo varios años en la docencia en el ciclo de Educación Infantil, por lo que no me resultó complicado seleccionar las actividades de lecto-escritura, más idóneas a mi juicio, para el trabajo de investigación.

Seleccionamos variedad de actividades con las que el alumnado estaba familiarizado ya que se habían estado realizando desde el curso pasado en el aula. Destacamos los Grupos Interactivos, en los que valoraríamos la actividad de lecto-escritura en las sesiones desarrolladas, y por otro lado, actividades grupales como son “las barajas de palabras” y “los Bits de Inteligencia: asociación de imagen más palabra”.

Por otro lado, planteamos otra tipología de actividades con un carácter en primera instancia más individual, relacionado con la adquisición de la escritura por parte del alumnado, estas actividades eran novedosas para el alumnado, y destacamos entre ellas “la noticia del fin de semana”, ya que gracias a su constancia en su puesta en práctica nos proporcionó múltiples datos que valorar.

(C) *Evaluación de las actividades*

Fue necesario, antes de comenzar la recogida de datos para el mes de enero, valorar si las actividades planteadas para esta investigación eran adecuadas y si eran suficientes para poder sacar el máximo partido al proceso de investigación.

Después de su evaluación, nos dimos cuenta que era necesario incluir mayor número de actividades y de mayor variedad en cuanto a contenidos de lectura y de escritura, y también en lo referente a desarrollar actitudes colaborativas en nuestro alumnado a partir de las actividades.

Por lo que después de esta evaluación iniciamos el segundo ciclo de nuestra I-A.

4.6.2. Segundo ciclo de I-A de nuestra investigación

(A) *Reestructuración de las actividades*

Barajamos la posibilidad de realizar una prueba de lectura al comienzo de la recogida de datos, con el objetivo de conocer el nivel del alumnado con el que partíamos en esta investigación. De tal modo, que nuestra recogida de análisis comienza con esta prueba de lectura y los datos recogidos de la misma.

A las actividades planteadas en el primer ciclo de la I-A, añadimos esta nueva. De este modo, ampliamos los contenidos a trabajar en las actividades, centrándonos en actividades específicas de lectura y actividades específicas de escritura.

(B) *Puesta en marcha de las actividades*

A medida que avanzábamos en la recogida de datos y en el desarrollo de las actividades, meses de febrero y marzo, decidimos que sería muy buena idea realizar otras dos pruebas de lectura más al alumnado, ya que completarían los datos obtenidos a partir de la primera. Estas dos pruebas se realizarían en momentos puntuales de la investigación. Si la primera prueba de lectura la realizamos al principio de la investigación, con fecha de 9 de enero, coincidiendo con el inicio del

segundo trimestre, acordamos que la segunda prueba se realizaría a comienzos del tercer trimestre, con fecha de 17 de abril. Y de este modo, vimos necesario, terminar la recogida de datos con una última prueba de lectura, con fecha de 25 de mayo. De este modo garantizamos la continuidad y coherencia de los datos recogidos para nuestra investigación.

(C) *Evaluación de las actividades*

Para cerrar este segundo ciclo y abrir uno nuevo, tuvimos que reorganizar los datos recogidos hasta el momento, hacia finales de febrero y realizar una pequeña valoración del aprendizaje que el alumnado iba adquiriendo a lo largo de las semanas de clase. Después de valorar el progreso del alumnado, decidimos incluir una nueva actividad de escritura libre “la noticia del fin de semana”, con algunas dudas iniciales sobre si los resultados que obtuviéramos fueran los necesitados para nuestra investigación.

4.6.3. Tercer ciclo de I-A de nuestra investigación

(A) *Reestructuración de las actividades*

Después de la evaluación en el segundo ciclo de nuestra I-A, organizamos la estructura de la nueva actividad y nos planteamos los objetivos que queríamos conseguir con el desarrollo de dicha actividad en el aula. Pretendíamos incluirla en nuestro listado de actividades para evaluar en la investigación, y era novedosa para el alumnado, ya que nunca antes habíamos trabajado la escritura libre en frases, y además, nos aportaba una nueva visión de la escritura por parte del alumnado.

(B) *Puesta en marcha de las actividades*

En la primera sesión de esta nueva actividad cubrimos con creces los objetivos iniciales que nos planteamos, ya que la mayor parte del alumnado se estaba iniciando en la escritura libre. Ciertamente existían muchos niveles de capacidades dentro de esta actividad, pero eso no nos impidió seguir desarrollándola en el resto de las sesiones más allá del final de la recogida de datos para nuestra investigación.

Paralelamente, seguíamos desarrollando el resto de actividades nombradas en los ciclos anteriores, y pensábamos que todas ellas en su conjunto nos aportarían datos interesantes para nuestra investigación.

(C) *Evaluación de las actividades*

Para nosotros fue importante valorar las actividades realizadas en cada uno de los ciclos, ya que de ese modo, mientras que por un lado los datos que íbamos recogiendo nos parecían útiles, por otro advertíamos las carencias que la variedad de actividades reflejaban.

Valoramos que las metodologías inclusivas eran adecuadas en cantidad y calidad para la elaboración del análisis partiendo de los datos que nos proporcionaban, pero nos veíamos en la

necesidad de realizar alguna actividad encaminada hacia esta metodología, y nos decantamos por el aprendizaje cooperativo. Ese punto marcaba el comienzo de nuestro cuarto y último ciclo de I-A.

4.6.4. Cuarto ciclo de I-A de nuestra investigación

(A) Reestructuración de las actividades

En este último ciclo, por el mes de abril, nos planteamos modificar dos de las actividades que estábamos ya desarrollando en nuestra investigación para hacerlas cooperativas. Una de ellas de carácter totalmente individual “la noticia del fin de semana” y la otra era una actividad grupal colaborativa “Bits de Inteligencia: asociación de imagen y palabra”.

Para transformarlas en cooperativas, tuvimos que marcarnos nuevos objetivos para su puesta en práctica relacionados con favorecer las interacciones en el alumnado, ya que es en lo que estas actividades carecían en sus inicios. No modificamos aprendizajes relacionados con la lecto-escritura, ya que se seguirían favoreciéndose del mismo modo con esta variante en las actividades.

(B) Puesta en marcha de las actividades

Estas nuevas actividades requerían una mayor preparación previa por mi parte, ya que nunca antes había trabajado en base al aprendizaje cooperativo. Primero de formación por medio de lecturas sobre esta metodología, búsqueda de ejemplos de actividades para ver su funcionamiento, etc.

Una vez que los objetivos que pretendíamos desarrollar en el alumnado estaban definidos, las pusimos en marcha en el aula, realizando seis sesiones para cada una de las actividades.

(C) Evaluación de las actividades

Cuando estas actividades se pusieron en práctica, la primera semana la valoración de las mismas era poso optimista, ya que el alumnado nunca había trabajado a partir de estas metodologías, y no comprendían muy bien el objetivo final que nos marcábamos. Después, a lo largo de las sesiones y complementadas con el resto de actividades que, paralelamente, seguían su rutina, íbamos observando algunos logros y progresos en el alumnado recogiendo los datos para el posterior análisis.

Por tanto, valoramos que, gracias a estos ciclos de I-A en los que evaluábamos continuamente las actividades y los datos que nos proporcionaban, hemos podido realizar una completa gama de actividades para nuestra investigación.

5. CONTEXTO

5.1. El pueblo donde se ubica el centro

Ubicamos el centro en el que se desarrolla nuestra investigación en la provincia de Segovia, cerca de la Sierra de Guadarrama. Es un municipio que limita con Ávila y Madrid, y su población, en continuo crecimiento, está repartida en varios núcleos cercanos a este municipio, por lo que en nuestro centro contamos con alumnos de los núcleos cercanos, y no solo de los niños de nuestro municipio. Cuenta con una población aproximada de 9.749 habitantes.

5.2. El centro educativo

Nuestra investigación se desarrolla en un colegio de la provincia de Segovia, centro público en el que ejerzo como maestra definitiva en Educación Infantil desde hace varios años. Es un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) con la particularidad de que estamos situados en dos edificios diferenciados, uno de Educación Infantil y el otro de Educación Primaria, estando separados el uno del otro por algo más de 1km, lo que dificulta las relaciones y el intercambio de informaciones entre todo el claustro.

El edificio de Educación Infantil, es un edificio de tres alturas, no siendo proporcionales cada uno de los pisos. En el presente curso hay 11 aulas de infantil en el complejo distribuyéndose de la siguiente forma: (a) en el piso inferior tenemos la entrada al comedor y la entrada de los alumnos de 4 años, y en esta planta hay dos aulas de 4 años y todo el comedor, además de aseos para el alumnado; (b) en la segunda planta se ubican las otras dos clases de 4 años, también están las clases de 3 años y una de 5 años, además, se encuentran la sala de informática, varios aseos y despachos; y (c) en la tercera planta hay tres clases de 5 años, aseos, la biblioteca, la sala de psicomotricidad y otro despacho.

5.3. Aula donde se desarrolla la investigación

Mi aula está situada en la zona del edificio destinada a 4 años, estamos en el piso bajo del edificio, y según cruzamos el acceso de 4 años, al final de ese pasillo encontramos mi clase. En el siguiente plano mostramos la ubicación de nuestro aula señalada con el punto rojo.



Imagen 1: plano de la planta baja del centro de Educación Infantil donde se ubica nuestro aula

El espacio en el que se desarrollan los aprendizajes, según Nelly Mejía (2010) no debe concebirse únicamente como espacio físico, sino que debe tomarse como “ambiente de aprendizaje estructurado, generador de experiencias” (p.875) para lo cual el maestro debe proporcionar actividades que generen un aprendizaje en base a la vivencia de diferentes experiencias para el alumnado; de ahí la importancia de estructurar el aula de una u otra forma.

Nuestro aula es de unos 40 metros cuadrados, con la puerta en medio de una de las paredes. Según entramos, podemos observar una división muy marcada en el aula, a la izquierda tenemos la zona de la asamblea y a la derecha las mesas de trabajo. Justo en frente las ventanas que abarcan toda la pared contraria a la puerta. En lo referente a la zona de trabajo, contamos en el aula con 4 mesas formadas cada una por la unión de dos mesas rectangulares, y en cada una de ellas están colocados 5 niños, excepto en una que el equipo lo forman 4 alumnos, de ahí sacamos el total de alumnos que tutorizamos este curso, 19. En lo referente a la otra gran zona de la clase, la asamblea, es el primer lugar donde nos reunimos al llegar; en esta zona desarrollamos muchas actividades buscando las relaciones en gran grupo. Aquí trabajamos muy a fondo la lectoescritura con diferentes metodologías. Tenemos en el aula dos pizarras (elemento importante ya que en la práctica diaria se utilizan con asiduidad), una de ellas es de tiza y está en la zona de las mesas de trabajo, mientras que la otra es de rotuladores y la tenemos ubicada en la zona de la asamblea.

Por otra parte, la clase está distribuida en varias zonas de juego: la casita y cocinita, los coches, los animales, las construcciones y la zona de las barajas que corresponde a la asamblea. Otros rincones que conforman la clase son el rincón de lecto-escritura, el de lógico-matemáticas, la biblioteca de aula y la zona de plástica. En cada uno de ellos están organizados los materiales para su trabajo en el aula. Finalmente, tenemos una gran estantería en la que cada niño tiene su casillero con su nombre, cajón en el que guarda su libro, cuaderno, etc. de trabajo individual. Y al lado de ésta, contamos con otro mueble menor en el que quedan depositados sus materiales de trabajo: lápices, pinturas, rotuladores, etc. Existe dentro del aula una pequeña zona en la que está la mesa del maestro y un mueble en el que se guarda el material de aula y personal de trabajo.

Para optimizar el espacio de dentro del aula, tenemos en el pasillo una mesa en la que los niños dejan su bolsita del almuerzo cuando llegamos por la mañana. También, están colocadas las perchas individuales para los niños con el nombre y apellidos de cada uno.

A continuación presentamos un plano de la estructura del aula en la que se desarrolla la investigación.

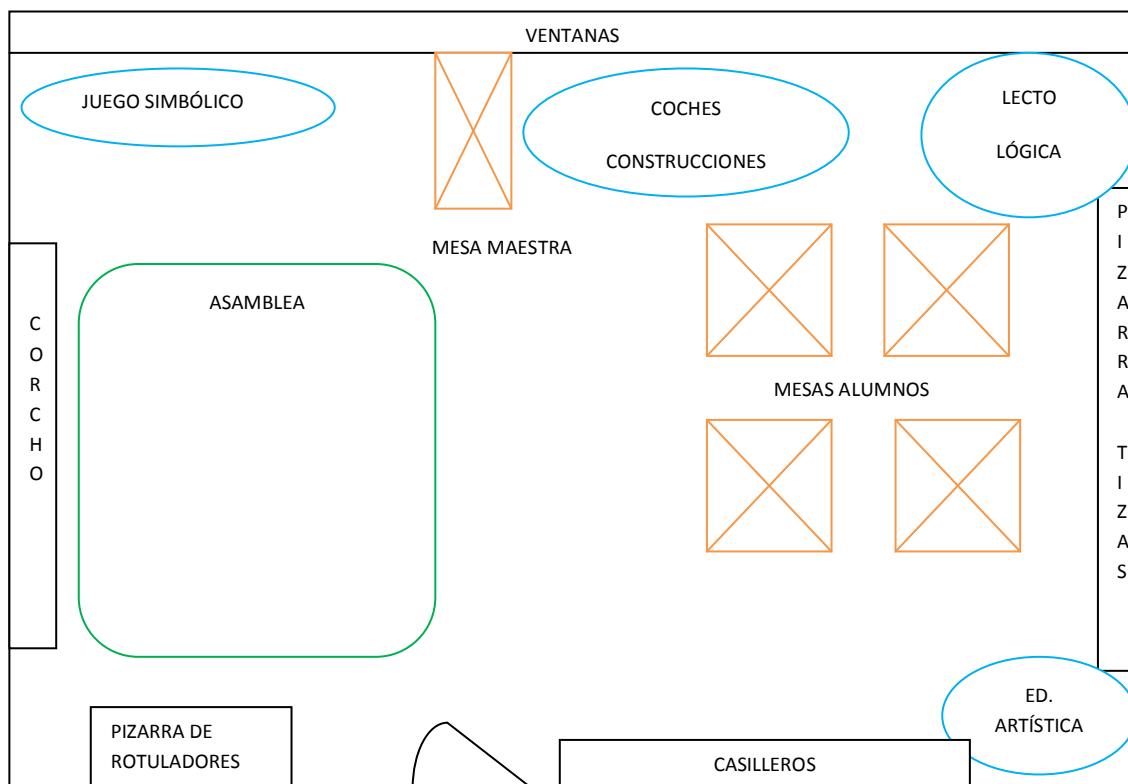


Gráfico 2: plano organizativo de nuestro aula

5.4. El alumnado del centro de Educación Infantil y personal docente

En este centro, hay un total de 234 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: tres clases de alumnos de 3 años de aproximadamente 25 alumnos por aula, 4 clases de alumnos de 4 años con unos 20 alumnos por aula, y 4 clases de alumnos de 5 años con más o menos 24 alumnos en cada clase, no todo el alumnado pertenece al pueblo en el que se ubica el centro, sino que muchos de ellos vienen en transporte escolar.

En cada clase hay un maestro-tutor, además hay una maestra de apoyo, una maestra de inglés, y dos de religión, una maestra de Audición y Lenguaje (A.L.) y otra Pedagogía Terapéutica (P.T.) Por último reseñar que contamos en nuestro centro con una maestra intérprete en lengua de signos, una Ayudante Técnico Educativo (ATE), y un fisioterapeuta para trabajar con algunos alumnos unas horas determinadas.

5.5. Características del alumnado de la investigación

El grupo-clase en el que se desarrolla esta investigación son mis propios alumnos, ya que soy una de las maestras-tutoras del centro. Mi grupo de alumnos se ubica en el segundo curso de Educación Infantil, 4 años, soy tutora de 19 alumnos, 9 de ellos son niñas y los 10 restantes, niños. Como se puede comprobar, con este ejemplo concreto, la distribución por sexos en las aulas está bien proporcionada, habiendo un número similar de alumnos de cada sexo en cada una de ellas.

En cuanto a las características concretas de mi alumnado, podemos hacer referencia a su nivel madurativo con respecto a su edad, a su grado de relaciones sociales, a su nivel concreto en lecto-escritura, etc. como aspectos determinantes que debemos conocer para comprender mejor esta investigación.

Comenzamos hablando sobre su nivel madurativo concretando que son niños que empezaron el colegio el año pasado (con 3 años) y yo fui su tutora. En general no destacamos rasgos concretos ya que todos mis alumnos tienen adquirida una maduración acorde con la edad que tienen. Todos ellos poseen control de esfínteres, una autonomía propia de niños de su edad por ejemplo en ir al baño solos, ponerse y quitarse solos el abrigo o el babi, etc. Aceptan y respetan las normas del aula y del centro, su comportamiento en general es adecuado.

En cuanto al grado de relaciones sociales que se han establecido en estos casi dos cursos de convivencia, podemos decir que es bastante bueno, ya que son niños que se ayudan cuando ven la necesidad en un compañero, se ha solidificado el grupo en este tiempo, todos se sienten parte de la clase y se identifican con ella. Podemos destacar llegados a este punto, que sí hemos notado avances en cuanto a sus interacciones desde que, en el curso pasado, introdujimos en el aula los Grupos Interactivos.

Finalmente, centrando el tema en el nivel de lectoescritura de mi aula -una de las bases de esta investigación- podemos decir brevemente que contamos con una clase en la que el nivel de aprendizaje es heterogéneo, hay niños que desde el curso pasado leían (concretamente dos, uno de cada sexo), y por el contrario hay algunos alumnos que tienen un nivel un poco por debajo de la media de mi aula. Esta situación suele ser generalizada en cualquier aula, no sólo de Educación Infantil, y de esta manera, las maestras y maestros tenemos que buscar alternativas y soluciones para poder trabajar con todos los alumnos y con cada uno de ellos de la mejor manera posible, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje que poseen y atendiendo y respetando sus diferencias. Actualmente, mis alumnos son capaces de escribir palabras solos y frases; unos de manera correcta y otros se olvidan de alguna letra al escribir la palabra (característica normal para niños de esta edad), leen palabras sueltas muchos de ellos, y comenzamos en el segundo trimestre con la escritura en minúsculas.

5.6. Proyecto de Innovación Docente

5.6.1. Definimos Proyecto de Innovación Docente

Desde el curso pasado formamos parte de un Proyecto de Innovación Docente (PID) sobre educación inclusiva en educación infantil, dirigido desde la Universidad de Valladolid en el Campus de Segovia, con la finalidad principal de mejorar nuestra práctica docente.

Este proyecto comenzó con reuniones periódicas a las que asistíamos todos los miembros, y en ellas hablábamos sobre nuestras prácticas docentes, y nos introdujimos en el mundo de la educación inclusiva, para ello se organizaron unas jornadas en las que varios profesionales nos formaron en este tema. A partir de ahí, decidimos poner en práctica en nuestras aulas una medida de éxito de la que al principio poco conocíamos: los Grupos Interactivos. Así, los fuimos introduciendo en la práctica diaria de nuestros centros.

En las reuniones que realizamos intentamos desarrollar nuevas formas o modelos de educación para impartir a nuestro alumnado una enseñanza de mayor calidad, siendo, como afirman Barba y González (2013) el apoyo en el grupo una de las claves en la investigación-acción.

5.6.2. Miembros del Proyecto de Innovación Docente

En este Proyecto de Innovación Docente participamos maestras y maestros de diferentes centros educativos, profesores de la Universidad de Valladolid y alumnos de la misma, con la ventaja, para mi secundaria, de obtener un reconocimiento oficial, pero es fundamental que gracias a este proyecto nos juntamos maestros de otros centros docentes para poner en común nuestras prácticas y ayudarnos a buscar posibles soluciones en los problemas que nos vayan surgiendo.

5.6.3. Objetivos del Proyecto de Innovación Docente

Martínez y colaboradores (2010) afirman que merece la pena lograr escuelas inclusivas, y crear Comunidades de Aprendizaje que contribuyan con la educación en las aulas a una sociedad más justa, igualitaria, tolerante, solidaria, etc. para conseguir una convivencia ideal entre las personas, y en este proyecto abogamos por una educación inclusiva e intentamos hacer de nuestros centros, centros inclusivos. Esta fue la principal motivación personal que nos empujó a unirnos a este Proyecto, la necesidad de cambiar el aula, cambiar la forma de educar y enseñar al alumnado, haciéndolo desde la inclusión. De este mismo modo, vinculamos nuestra práctica en el aula con esta investigación, con las metodologías colaborativas a partir de la inclusión de todo el alumnado para enseñar la lecto-escritura en la etapa de la Educación Infantil.

5.6.4. Beneficios del Proyecto de Innovación Docente

Gracias a este proyecto, los maestros que participamos en él nos sentimos investigadores y transformadores de nuestra propia práctica, de este modo, este tipo de investigación que llevamos a cabo no tiene que validarse por expertos ya que nuestro propio proceso de investigación se encarga de transformar la realidad y, por lo tanto, de hacerla válida (Santos-Fernández, Carramolino-Aranz, Barba, Pizarro, Quintano y Ortega, 2013), y estas reuniones sirven como evaluaciones de nuestros procesos de trabajo en las aulas.

Según Santos-Fernández y colaboradores (2013) “una de las principales potencialidades de un grupo multinivelar es que la investigación transforma la realidad sobre la que se investiga” (p.97). Esto es así, ya que lo formamos personas de diferentes sectores educativos, y gracias a nuestra investigación y posterior puesta en práctica en las aulas, estamos logrando transformar nuestro centro, su entorno,... y en definitiva, a nuestros alumnos y su educación, a favor de una educación más inclusiva e igualitaria.

Es importante que nuestros logros en materia de educación inclusiva se den a conocer, ya que no todos los maestros están dispuestos o motivados a cambiar su visión de la educación, y por consiguiente su práctica educativa, debemos replantearnos por qué no se están llevando a cabo prácticas inclusivas en las aulas y si podemos hacer algo en ese sentido, es necesario, según Martínez y colaboradores (2010) un cambio actitudinal y formación profesional en la línea de la inclusión para que esta renovación se lleve a cabo.

5.7. Acceso al campo investigado

El acceso al campo ha sido permanente, ya que al ser la tutora del grupo de alumnos con los que se ha realizado esta investigación, la inclusión en el aula y la participación en las actividades ha sido continua, pudiendo realizar las observaciones de primera mano.

Para poder llevar a cabo esta investigación con alumnos menores de edad, ha sido necesario convocar una reunión con los padres del alumnado para informarles de dicha investigación, y solicitar a su vez su consentimiento para que sus hijos e hijas pudieran formar parte de la misma.

En esa reunión se les comentó aspectos concretos relacionados con el anonimato del alumnado y del grupo-clase, en el momento preservar sus nombres con pseudónimos, así como su identidad al aportar fotografías de ellos en el aula. Por otro lado, se les informó sobre el seguimiento del aprendizaje del alumnado que se iba a llevar a cabo y la posterior recogida de datos de la investigación, así como un cuidadoso análisis en el que no se vería interferida la identidad del alumnado.

Todos los padres y madres de nuestro alumnado dieron su consentimiento y pudimos poner en marcha nuestra investigación relacionada con el aprendizaje de la lecto-escritura en un aula de 4 años.

6. PROPUESTA METODOLÓGICA IMPLEMENTADA EN EL AULA

En este epígrafe pretendemos mostrar el método de enseñanza de la lecto-escritura en el aula de Educación Infantil en el que se ha desarrollado la investigación. Para ello dividiremos la información en dos apartados: (a) primero hablaremos sobre los Grupos Interactivos, la puesta en práctica de los mismos en el aula y en el centro educativo; y (b) después, detallaremos el método de lecto-escritura que se lleva a cabo en el aula.

6.1. Grupos Interactivos

Detallaremos cómo se han organizado los Grupos Interactivos en el centro y en el aula, así como el papel como maestra dentro de los mismos. Terminaremos con la participación familiar y de la comunidad educativa en las sesiones de Grupos Interactivos.

6.1.1. Organización de los Grupos Interactivos en el centro y en el aula

El centro educativo es un centro público de la provincia de Segovia, ubicado en un pueblo alejado de la ciudad. Empezamos el curso pasado a realizar Grupos Interactivos animados por una compañera que era miembro del Proyecto de Innovación Docente, siendo un total de 9 maestros de 11 posibles los que comenzamos a realizarlos en nuestras aulas. Este curso ya somos la totalidad del claustro de Educación Infantil los que hemos realizado los Grupos Interactivos, además, la nueva profesora de apoyo los ha realizado en psicomotricidad como ya hizo la anterior maestra durante el curso pasado. Con estos datos, el éxito de los Grupos Interactivos en mi centro, en Educación Infantil, está garantizado. Destacamos que estamos contagiando esta ilusión a algunos de nuestros compañeros de Educación Primaria en la práctica de los Grupos Interactivos, y han comenzado a ponerlos en práctica en el segundo trimestre de este curso.

En mi nivel dentro de Educación Infantil, las 4 compañeras nos iniciamos a la vez en los Grupos Interactivos. Realizamos reuniones periódicas para acordar los contenidos que vamos a trabajar en las sesiones, facilitando así la organización y preparación de material y actividades.

Desde el principio la zona de trabajo individual del aula está estructurada en cuatro mesas, son los cuatro equipos, formados éstos por 4 ó 5 alumnos cada uno. Siempre hemos organizado estos equipos atendiendo a diferentes variables para que resultaran grupos de alumnos

heterogéneos; como son el sexo, cultura y el ritmo y nivel de aprendizaje de cada uno de mis alumnos, siendo estables en el tiempo para favorecer las interacciones.

Hemos organizado en nuestro centro las sesiones de Grupos Interactivos planteando cuatro actividades, cada una de ellas dirigida a desarrollar una capacidad para favorecer un aprendizaje en el alumnado: lecto-escritura, lógico-matemáticas, juego y educación artística. En una segunda organización, dentro de mi nivel, nos hemos repartido las actividades, encargándonos de la lecto-escritura para poder desarrollar esta investigación.

6.1.2. Mi papel como maestra dentro de los Grupos Interactivos

Mi actuación en los Grupos Interactivos ha variado desde las primeras sesiones a la actualidad, siendo el principal problema aceptar el papel de observadora en los Grupos Interactivos. Desde la primera sesión he dispuesto de un cuaderno en espiral en el que anotaba lo más destacado de cada una de las sesiones de Grupos Interactivos, y una hoja registro en la que previamente se describía la sesión: fecha, voluntarios, explicación de las actividades y objetivos y contenidos de las mismas. Todo ello después era trasladado al diario del investigador.

En ese diario, redactado fuera del horario escolar, toma gran importancia las reflexiones posteriores sobre cada una de las sesiones, ya que nos permite plantearnos cambios y mejoras sobre las actividades y sobre nuestra práctica. Además, llevar un registro de las actuaciones del alumnado es esencial ya que podremos evaluar su progreso y sus actuaciones en materia cooperativa y de interacción con sus compañeros.

Gracias a los GI reducimos el aislamiento del profesor como afirma Molina (2005), ya que los maestros podemos mostrar nuestro trabajo a la sociedad, el cual habitualmente se queda en nuestras aulas sin traspasar esa frontera. Al compartirlo con estos agentes externos podemos decir que aquellos que no son docentes y que no conocen mi ámbito de trabajo, lo valoran aún más.

6.1.3. Participación familiar en los Grupos Interactivos

No podemos concebir los Grupos Interactivos sin la participación familiar o del entorno social, ya que son considerados una pieza clave del desarrollo de esta actividad, y así se lo hicimos saber en la primera reunión que realizamos el curso pasado, y con las numerosas cartas y notas informativas que les hemos enviado; “sin vosotros esto no sería posible”.

Para que la participación familiar -o del entorno social en general- sea eficaz, es muy importante una buena organización del voluntariado; para ello, nosotros les enviamos los cuadrantes con las horas de Grupos Interactivos de nuestro centro de Educación Infantil, y de este modo se apuntan en las horas en las que tienen disponibilidad y nos lo devuelven al centro. Aquí es imprescindible que una persona se encargue de clasificar estos horarios y a los voluntarios, en

nuestro centro se encarga la ATE (Ayudante Técnico Educativo) ya que su horario flexible nos da esta posibilidad. Es ella la que organiza a todos los voluntarios y los adjudica a un aula determinada.

En nuestra experiencia particular hemos pasado por altibajos en lo que a la participación familiar se refiere, hay quienes hacen lo posible por participar, y también quienes no comprenden la esencia de los Grupos Interactivos y la finalidad que perseguimos con su puesta en práctica en nuestro centro. Pero es cierto que si queremos cambiar la educación, debemos hacer frente a aquellos obstáculos que interfieran en nuestro camino hacia las escuelas inclusivas.

6.2. Lecto-escritura

En este nuevo epígrafe dedicado a mi práctica diaria en el aula desarrollaremos el método de aprendizaje de lecto-escritura que empleo en el aula, así como materiales y actividades que utilizo para estimular y motivar al alumnado y lograr aprendizajes significativos y permanentes en relación con la lectura y la escritura.

6.2.1. Mi propio método de enseñanza de la lecto-escritura: método ecléctico

Después de todas las clasificaciones expuestas en el marco teórico en relación a los métodos de lecto-escritura que se desarrollan en las aulas, es el momento de exponer y justificar nuestro propio método de trabajo como maestra de Educación Infantil: el método ecléctico.

Este método consiste, como hemos apuntado anteriormente, en una composición de todos los métodos de lecto-escritura explicados en el apartado anterior. Es decir, el maestro es responsable de seleccionar lo que considere de mayor importancia de cada uno de los métodos (sintéticos o analíticos) y de este modo, crear su propia metodología de trabajo sobre la lectura y la escritura en su aula. Además debe tener en cuenta las características y peculiaridades de su grupo de alumnos para adaptar el método a sus aprendizajes.

Diferentes autores (Corral Villacastín, 1997; Gray, 1957; Pérez Gamero, 2011) abogan por este método de enseñanza en las aulas, Iglesias (2000) afirma que “las ventajas del método mixto es que son activos, están favoreciendo los dos tipos de procesos cognitivos, favorecen la retención de unidades comprensivas y también favorecen al mismo tiempo el acceso al código, con la posibilidad de leer palabras nuevas” (p.11). Diremos entonces que con este método trabajamos la lecto-escritura de manera global. En la misma línea de pensamiento, Gray (1957) señala que “los niños analizan, comparan y sintetizan en forma más o menos simultánea desde el principio” (p.1), por lo que en el aprendizaje de la lecto-escritura se funden ambos métodos.

Pero no todo son ventajas, una de los inconvenientes que tiene el utilizar este método mixto, y que nos aporta Iglesias (2000) es que al tener ambos métodos -analítico y sintético- entremezclados en nuestra práctica, puede resultar difícil su sistematización, ya que intervienen

muchas variables; al mismo tiempo trabajamos con palabras y con las letras. Y sin una buena organización por parte del maestro, puede que este método en vez de favorecer los aprendizajes del alumnado, los disminuya o entorpezca.

No obstante, justificamos su implantación en las aulas como método de aprendizaje de la lecto-escritura de la mano de Pérez Gamero (2011), quién afirma que en la generación del lenguaje intervienen estructuras superficiales (sonidos que emitimos), estructuras profundas (expresión oral o escrita) y estructuras subyacentes (vivencias internas), y deben estar relacionadas las tres para que exista proceso comunicativo; lo explica del siguiente modo:

Para que un niño manifieste una idea mediante la palabra o la escritura (estructura superficial) con anterioridad ha debido tener una vivencia que ha interiorizado y que la habrá relacionado con los objetos internos ya existentes (estructura subyacente), gracias a una serie de operaciones cognitivas (estructuras profundas). (Pérez Gamero, 2011, p.3)

6.2.2. Materiales para trabajar la lectura y la escritura

Explicaremos a continuación los materiales que se utilizan en nuestra práctica diaria para desarrollar aprendizajes de lectura y escritura. Los presentamos según la naturaleza del material, de este modo los agrupamos en: materiales de elaboración propia, material de editoriales y material fungible y de trabajo individual. Seguidamente explicamos cada uno de ellos apoyado con una selección de fotografías.

- A) Material de elaboración propia: lo creamos las tutoras y es muy variado ya que corresponde con la temática que estemos trabajando adaptado todo a su vez con el nivel de aprendizaje que posean nuestros alumnos en ese momento determinado. Por ejemplo: bingos de palabras, dominós de vocales y consonantes, memory de palabras o de imagen y palabra, vocales y consonantes plastificadas para ordenar y formar palabras que enseñamos como modelo, barajas de palabras o frases, etc.



Gráfico 3: material de elaboración propia de Educación Infantil

- B) Material de editoriales: como los Bits de inteligencia que describiremos en el siguiente apartado, murales con partes de animales en los que ellos colocan la palabra escrita, maletín de letras, etc.



Gráfico 4: material de editoriales para Educación Infantil

- C) Material fungible y de trabajo individual: utilizado principalmente como apoyo para la escritura; lápices, folios, cuadernos de trabajo, rotuladores, tizas de colores, etc. las fotografías que presentamos para esta categoría son de trabajos individuales del alumnado.

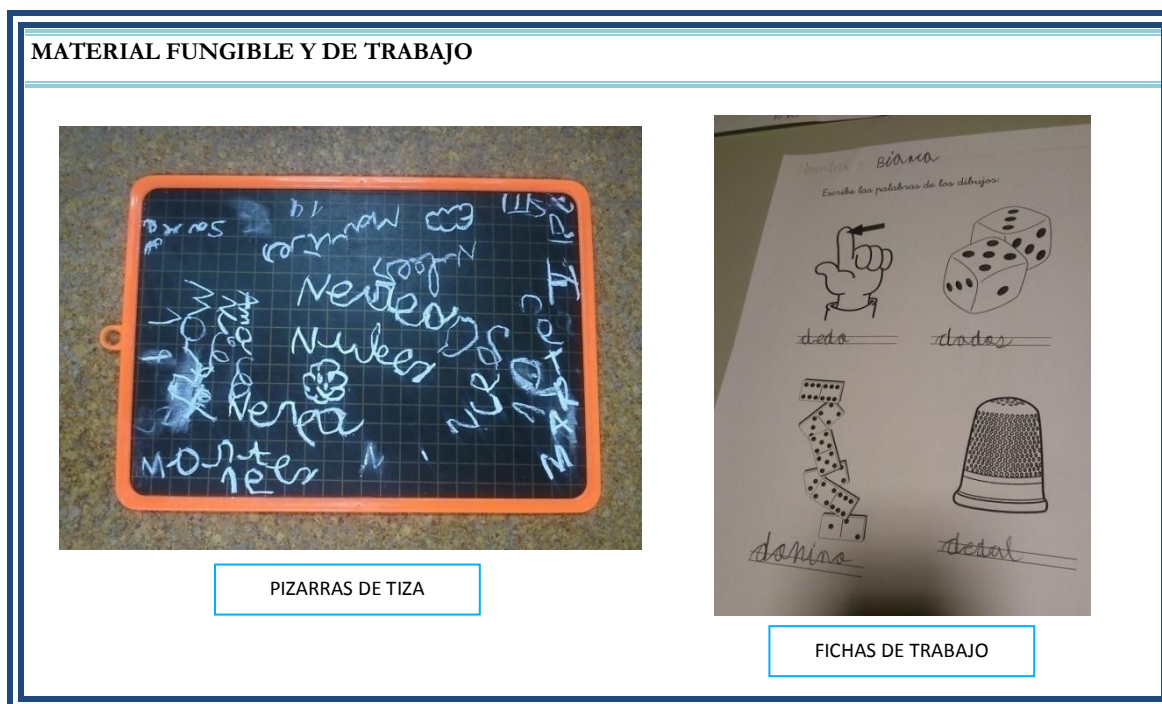


Gráfico 5: material fungible para Educación Infantil

6.2.3. Actividades para trabajar la lecto-escritura

Toda actividad que presentamos en el aula viene de la mano de un aprendizaje que deseamos que el alumnado adquiera, entendiendo por aprendizaje según López y Acuña (2011) “proceso activo en el que se experimenta, se comenten errores, se buscan soluciones; la información es importante, pero lo es más la forma en que se presenta y la función que juega la experiencia del alumno” (p.37). De este modo, las actividades que a continuación presentamos, están pensadas para favorecer un aprendizaje activo en nuestro alumnado, siendo ellos los protagonistas de su aprendizaje.

Para el planteamiento de las actividades es fundamental como afirma Iglesias (2000) no olvidar nunca el objetivo que se persigue, que sería desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro caso. Esta misma autora nos señala dos cuestiones que debemos tener en cuenta: la motivación y el método que vayamos a utilizar. Para ello debemos tener presente que el método utilizado favorezca la motivación en el alumnado.

En la misma línea de pensamiento, Gray (1957) identifica este método con la importancia del desarrollo del alumnado como objetivo principal de la enseñanza; dando prioridad a sus aprendizajes en función del nivel de cada alumno y tomando como referencias sus intereses, gustos y necesidades, para lograr la motivación en el alumnado.

En lo referente a la tipología de actividades para desarrollar el aprendizaje de la lecto-escritura, los autores Freeman y Serra (1997) enumeran algunas: dictados, copiar palabras o frases sencillas, identificar las formas de las letras, identificar los sonidos representados por cada letra, entender la relación entre lo oral y lo escrito, etc. A continuación mostramos nuestra sucesión de actividades, las cuales consideramos de gran importancia para el aprendizaje de la lecto-escritura en un aula de Educación Infantil, debido en parte a los buenos resultados adquiridos en la puesta en práctica de las mismas.

A) Palabras del método Glenn Doman de lectura: este método de lectura lleva prácticamente cincuenta años aplicándose en diferentes países e idiomas lográndose unos resultados excelentes (Bautista Ruiz, 2010). Está formado por tarjetas blancas con la letra en rojo, trazos limpios y claros y con un margen previamente establecido de 1,25cm. (Corral Villacastín, 1997; Bautista Ruiz, 2010; Chaparro, 2010). Todas las palabras están organizadas por categorías, en series de unas cinco palabras, cada curso se organiza en torno a unas 30 semanas (existen tres cursos, uno para cada nivel de Educación Infantil), y el planteamiento original requiere que cada día, durante cinco días se muestre el mismo conjunto de palabras; de tal manera que cada semana se cambiarán. La duración al mostrar cada palabra se recomienda que sea de palabra por segundo.

Sobre este método Doman, Estalayo y Vega (2007) dicen que es un método global de lectura, y en relación con la escritura, pueden ser métodos globales pero se les llama analíticos porque “se considera pasar en algún momento del todo a las partes, descubriendo en las palabras los morfemas, los fonemas y las sílabas” (p.89). Este método global capacita al niño para la comprensión del habla y para la lectura, ya que al mostrar palabras y no sólo letras, damos un significado a lo que enseñamos, y por lo tanto eso es una motivación para el niño que aprecia que aquello tiene un significado, así como dicen Estalayo y Vega (2007) “las palabras completas, aunque abstractas entre sí, se refieren a seres y objetos concretos” (p.92) y apoyan este método diciendo que “el conocimiento de un número suficiente de ellas permite al cerebro de los niños descubrir las pautas generales de la lectura” (Estalayo y Vega, 2007, p.92).

Cuando en clase decimos la frase “juego de palabras”, el alumnado tiene adquirida una rutina de comportamiento: se colocan en dos filas delante de la maestra y recitamos una retahíla de posición: “piernas cruzadas, brazos cruzados, ojos abiertos, orejas abiertas y boca cerrada. Todo el mundo mirando a mis palabras”. Después de esto, podemos empezar la actividad ya que nos garantiza su plena atención en el poco rato que ésta dura. Nosotros presentamos las palabras dos veces al día, durante siete días lectivos. Los dos momentos en los que realizamos el método Doman son: nada más entrar al aula a las 9:00h y después del recreo, sobre las 12:30h.

A medida que van pasando las semanas, los niños empiezan a tener curiosidad por el significado de algunas de las palabras, y esto se manifiesta en preguntas por su parte cuando hemos terminado el “juego de palabras por ejemplo: “¿Qué significa la palabra...? ¿Qué es...?” Por lo que esta actividad no solo sirve para trabajar en los niños la atención partiendo del método analítico

sino que además aprenden mucho vocabulario. Por otra parte, esta actividad favorece que los niños en el posterior paso a la escritura libre, cometan menos faltas de ortografía e interioricen y separen las palabras dentro de una frase.



Imagen 2: ejemplo de palabras y frases del método Doman de lectura

B) Bits de inteligencia: son muchas las editoriales que sacan a la venta este material, pero es importante ser críticos ya que no todos son igual de válidos. A nuestro juicio unos bits son mejores que otros, pero no es cuestión de hacer publicidad, sí podemos detallar cómo deben ser para que su finalidad se desarrolle en nuestro alumnado. Es necesario destacar que este material no pretende sustituir a otros métodos, y así lo demostramos en nuestra práctica diaria, sino que su función es complementarlos. Subrayar que no es una técnica, sino un instrumento educativo.

Definimos Bits de Inteligencia de la mano de Estalayo y Vega (2006) cuando dicen que “son estímulos simples que se perciben a través de las cinco vías sensoriales” (p.3). Diremos que son láminas con imágenes representando una realidad.

Las cualidades de los Bits de inteligencia son: intensos, simples, novedosos, precisos, estables y atractivos, para Chaparro (2010) deben ser precisos y claros, y según Nelly Mejía (2010) deben ser principalmente precisos, discretos, sin ambigüedades y novedosos. Desglosando estas cualidades brevemente, apoyados en la opinión de Estalayo y Vega (2006), diremos que el soporte debe ser grande y la calidad fotográfica alta, cada imagen representada debe tener el fondo liso, sin detalles, deben representar algo nuevo para que la motivación en los niños se mantenga, aunque también pueden mostrarse cosas o elementos cercanos que llamen la atención de nuestro alumnado. Los Bits de Inteligencia se agrupan en categorías (Chaparro, 2010). Las categorías que suelen presentarse son: ciencias naturales (aves, frutas, hortalizas, flores, fenómenos naturales, mamíferos, medios de transporte), arte (pintores, esculturas, arquitecturas), tecnología (herramientas), literatura (premios nobel), música (instrumentos musicales) y matemáticas (cantidades, números, sumas y restas).

En cuanto a los objetivos que nos planteamos al llevar a la práctica en las escuelas este instrumento, destacamos los siguientes de la mano de autores como Estalayo y Vega (2006) o Chaparro (2010):

- Responder a la curiosidad infantil y fomentarla, así como su interés por aprender.
- Aprovechar la mayor capacidad de aprendizaje de los niños.
- Desarrollar el hábito y la capacidad de atención.
- Desarrollar en los niños su memoria, más concretamente la memoria visual y auditiva.
- Contribuir al desarrollo de la inteligencia del niño, y estimularla.
- Crear aficiones en los niños gracias a la cantidad de imágenes que se les proporciona.

En el aula, trabajamos los bits de inteligencia de la siguiente manera (similar a la que propone esta metodología): se organizan las imágenes en categorías, y presentamos cada semana cinco imágenes de la misma categoría, por ejemplo “pintura”, a la semana siguiente, otras cinco imágenes de otra categoría diferente. Cuando han pasado varias semanas, volvemos a presentar cinco imágenes distintas de la primera categoría que presentamos cuando empezamos con este instrumento. Es necesario que se siga una rutina, al igual que con el método Doman, por ello, presento los bits siempre después de cada sesión de Doman procurando que no se alargue demasiado esta actividad para no perder la atención del alumnado.

A esta metodología de los Bits, le hemos incorporado una variante relacionada con la lectura. Cada semana, después de presentarles las imágenes de una misma categoría, lo que hacemos es enseñar en la siguiente semana las palabras de las imágenes mostradas en la semana anterior. De esta manera, conseguimos que los niños conexionen la imagen (primero enseñada) con la palabra que después mostramos, con el fin de que por ellos mismos descubran que toda imagen tiene una palabra que la representa. Ya en la tercera semana, proponemos un juego grupal en el que tienen que asociar la imagen a su palabra correspondiente, siempre de aquellas que hemos presentado en las dos semanas anteriores (imagen y palabra).



Imagen 3: caja de Bits de Inteligencia y sus láminas

C) Barajas de palabras: esta actividad es muy similar a la variante que realizamos con los bits de inteligencia, con la diferencia de que es un material de creación propia, y que por lo tanto se corresponde con el tema que trabajemos en la actualidad con los alumnos (para este curso: los monstruos, los pingüinos, los piratas). El objetivo es que el alumnado reconozca y lea individual y autónomamente dos palabras iguales, teniendo solo una de ellas impreso por detrás el dibujo que lo representa. Utilizando el mecanismo de aprendizaje que señala Defior (2014) “identificar una palabra implica acceder a la información fonológica, semántica y ortográfica que se tiene almacenada sobre ella” (p.26).

La metodología que seguimos es la siguiente: contamos con diez o doce pares de palabras a tamaño DIN A5 y colocamos en el suelo las palabras de tal manera que se ve la palabra y por detrás está la imagen que la representa. En orden el alumnado realiza el juego, se les da una palabra y, dependiendo del nivel de lectura que poseen les dejamos que la lean solos, o les ayudamos en su lectura. Cuando reconocen la palabra que tienen que buscar, mirándola comparan con todas las que tenemos en el suelo hasta que encuentran la que es idéntica, la levantan y la dan la vuelta para ver si el dibujo se corresponde con la palabra, de este modo, les dejamos que se autocorrijan durante la actividad. Con la realización en el aula de esta actividad coincidimos con Defior (2014) cuando afirma que “la comprensión lectora no es imprescindible para reconocer palabras”.



Imagen 4: barajas de palabras de creación propia de la temática de “los pingüinos”

D) Barajas de frases: esta actividad tiene el mismo procedimiento que la anterior (barajas de palabras), solamente que aumenta el grado de dificultad debido a que lo que se muestra en la carta no es una palabra, sino una frase sencilla relacionada con el centro de interés que estamos trabajando en este momento. También cambia el tamaño de las barajas, ya que al contener una frase, el tamaño es de DIN A4.



Imagen 5: barajas de frases de creación propia de la temática de “los monstruos”

E) Reconocimiento de las letras del abecedario: en estas actividades lo que pretendemos es que los niños sean capaces de reconocer cada una de las letras únicamente por el sonido que las representa.

Actividad 1: por su sonido: escribimos en la pizarra el nombre del encargado del día en letras mayúsculas y también en minúsculas. Vamos rodeando cada una de las letras y pedimos a los niños que nos digan “cómo suenan”, de esta manera observamos si son capaces de identificar la letra con su sonido correspondiente. Después de decir el sonido les pedimos que nos digan palabras que empiecen por esa letra o que la contengan, todas las que nos dicen las escribimos en la pizarra en minúsculas. El escribir las palabras tiene un doble objetivo: por un lado que los alumnos vean escrita la palabra que ellos han dicho y por otro que se fijen en la direccionalidad de las letras al ser escritas por la maestra, de este modo lo interiorizarán y su escritura será mejor en menos tiempo.

Actividad 2: su grafía: es importante, sobre todo con las letras minúsculas, que los niños nos vean escribirlas, tenemos que escribir continuamente para que poco a poco interioricen la direccionalidad de cada letra escrita. Después, les podemos pedir que con tizas escriban las letras que les nombremos, podemos hacer dictados sobre papel, otra opción es repasar sobre láminas plastificadas letras o palabras punteadas siguiendo la correcta direccionalidad de las mismas, etc. Son actividades importantes para desarrollar y afianzar la motricidad fina en nuestros alumnos, y vayan adquiriendo esa destreza necesaria para la escritura.

Actividad 3: por su nombre: también es necesario, aunque para nosotros personalmente menos importante, que los niños sepan cómo se llama cada letra del abecedario (a, be, ce,...). Uno de los juegos que podemos desarrollar para que consoliden este aprendizaje es el juego del ahorcado. Es sorprendente observar cómo los niños cuando quedan una o dos letras por descubrir intentan leer la palabra con los huecos vacíos, y muchas de esas veces son capaces de adivinar la palabra. Una variante que podemos introducir es que sea cada vez un niño el que piense una palabra y escriba los huecos para que sus compañeros la adivinen.

F) Identificación de palabras concretas en la clase: en mi aula hay carteles identificativos en lugares y objetos concretos de la misma. Siempre están escritos en minúsculas y con letra de color rojo o negro. Algunos de esos carteles son: puerta, ventana, mesa, silla, papelera,

pizarra, corcho, perchas. Son palabras que los niños ven continuamente y sin darse apenas cuenta son capaces de identificarlas. Estas palabras las colocamos los niños y yo al comienzo de cada curso, en ocasiones las podemos despegar para jugar con ellas a colocarlas en su sitio correspondiente. Además de estas palabras significativas para los niños, también en el aula hay carteles con su nombre, en su lugar de la mesa hay un cartel con su nombre y apellidos escrito en minúsculas, también en su casillero donde guardan su cuaderno de trabajo y en el pasillo encima de su percha donde colocan el abrigo o el babi.



Imagen 6: ejemplo de carteles identificativos en el aula

G) Lectura con pictogramas: esta actividad forma parte del material de creación propia para el aula. Consiste en intercalar en una frase palabras e imágenes, de tal manera que para todos los alumnos resulte motivador independientemente de su nivel de lectura. Son frases en las que aparecen sus fotos, siendo ellos, los protagonistas de la lectura. Debajo de cada frase (imagen más palabra) siempre aparece la frase completa en palabras. Una variante que proponemos a esta actividad es darles recortadas las imágenes y las palabras, y que sean ellos quienes, en pequeños grupos, formen las frases a partir de sus aprendizajes, después les podemos pedir que la escriban al completo.



Imagen 7: material de creación propia de lectura con pictogramas

H) Escritura de palabras: en este punto describimos dos maneras de realizarlo; con ayuda y guía por parte del maestro, y sin ayuda. Podemos utilizar como soporte para esta actividad el papel y lápiz, aunque les motiva y gusta mucho más hacer los dictados en el suelo de la clase o pasillo con tizas de colores, por lo que también lo desarrollamos de esta última manera. Defior (2014) afirma que conociendo el estímulo visual y su correspondiente estímulo sonoro se puede dar paso a la escritura total o parcial de palabras.

Actividad 1: dictado de palabras con apoyo: sobre papel, les dictamos una palabra a los niños haciendo mucho hincapié en el sonido individual de cada letra. Si son capaces de identificarlas, dependiendo del nivel de cada uno de los alumnos, escribirán correctamente la palabra.

Actividad 2: dictado de palabras sin apoyo: en este segundo caso, únicamente les decimos lo que queremos que escriban, y ellos solos deberán hacerlo. Esta actividad debe realizarse cuando prácticamente no tienen ya problemas en realizar la anterior. Es importante que en esta actividad, cada niño diga en voz alta la palabra que quiere escribir y de esta manera escribirá las letras que escuche. Es el paso previo a la escritura libre e individual.

I) Copia de palabras: con este tipo de actividades pretendemos que los alumnos centren su atención, se fijen en los detalles, y de esta manera reproduzcan las palabras que les pedimos. Las palabras se las escribiremos en mayúsculas (para tres años) y ya a partir de los 4 años en minúsculas. No importa si al principio no reproducen correctamente la direccionalidad de las letras, es más importante que cojan el hábito de la escritura que el que lo hagan correctamente, ya que esto último no sucederá tan pronto.

Actividad 1: en la asamblea el encargado: el encargado escribe el día de la semana que es en un trozo de folio de color que elija y con un rotulador fino, después lo recorta con las tijeras de formas para pegarlo en el cartel del día correspondiente. Misma mecánica para escribir el tiempo que hace. Lo escribimos previamente en la pizarra por si necesita apoyo visual al escribirlo.

Actividad 2: en la asamblea el resto de niños: es una actividad que se realiza de forma paralela a la anterior, ya que mientras el encargado hace el día de la semana y el tiempo, el resto del alumnado también lo escriben, pero con una tiza en el suelo o en pizarras.

Actividad 3: en las fichas de trabajo: a menudo copian palabras relacionadas con la actividad en papel que han hecho (fichas), primero les dejamos que lo intenten escribir solos, y si no son capaces se lo escribimos para que lo reproduzcan.

J) Escritura de su noticia: para fomentar la escritura libre les podemos pedir que nos escriban lo que han hecho este fin de semana, al principio les costará más y solo escribirán una líneas con dos o tres palabras, con el paso de las semanas, veremos un progreso sorprendente en este campo de la escritura. Esta actividad va más dirigida a los niños de 5 años (tercer curso de EI) pero podemos proponerla para el segundo y tercer trimestre en 4 años. Es importante acompañar las noticias con un dibujo de la misma por parte del niño, así compensaremos el esfuerzo realizado por la escritura libre con el gusto por dibujar lo que han querido contar con palabras.

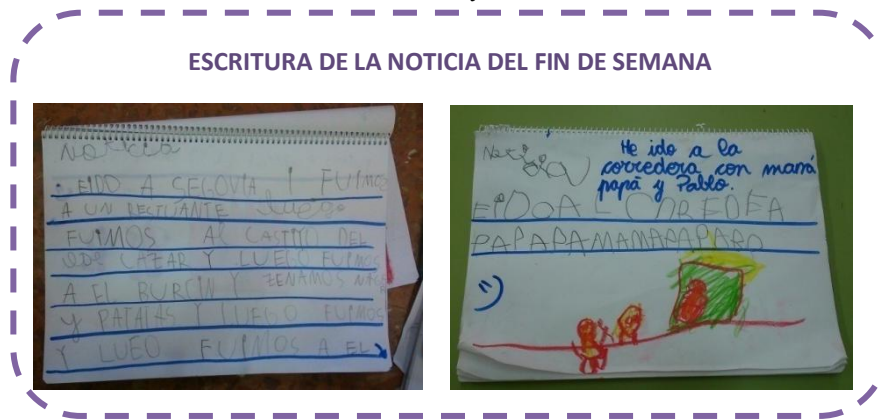


Imagen 8: ejemplos de la actividad de la noticias de cuadernos personales del alumnado

K) Tertulias dialógicas literarias: es una actividad integrada dentro de las Comunidades de Aprendizaje y consiste en proporcionar a los niños un texto para llevar a cabo un debate en el aula después de trabajar en casa sobre el mismo. Con esta mecánica de realización de la actividad se pretende aunar objetivos sobre la educación entre familia y escuela, haciéndoles partícipes de la labor educativa que ambos poseemos. Nos apoyamos en esta idea con Elboj y colaboradores (2005) cuando afirman que “la lectura dialógica crea puentes y acciones coordinadas entre la escuela y otros espacios que no hacen más que multiplicar las interacciones y los momentos de aprendizaje y, en definitiva, aumentar las experiencias de lectura para todos los niños y niñas” (p.117).

Autores como Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido (2010) nos señalan una característica básica de las tertulias literarias: aceleran el aprendizaje de la lectura en el alumnado, dotándolo de sentido y gracias a la forma de llevarlas a cabo, se están produciendo transformaciones que superan las desigualdades a las que nos enfrentamos en el aula.

Esta actividad va un paso más allá que el de realizar una lectura y comentarla, es mucho más profundo que eso, y nos lo resumen muy bien Aguilar et al. (2010) cuando dicen que:

La lectura, desde esta perspectiva dialógica, está contextualizada y supone una comprensión compartida; promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencia; es motivadora y tiene sentido para las personas que están en interacción en el marco de un diálogo igualitario. (p.3)

Este curso, durante el primer trimestre escolar, pero fuera de la fecha de esta investigación, hemos llevado a cabo en nuestro centro, con nuestros alumnos de 4 años, una tertulia literaria. El cuento que hemos seleccionado ha sido “El caballo de Troya”, es una adaptación literaria de esa misma obra, con el objetivo de que pueda ser trabajada con niños de Educación Infantil. El cuento en sí constaba de seis capítulos únicamente y bien diferenciados; cada viernes les dábamos a los niños la lectura de uno de los capítulos y tenían que trabajarlo en casa con sus familias y finalmente hacer un dibujo que reflejara la lectura. El lunes se traían todas las tareas de la tertulia y a primera hora la llevábamos a cabo en el aula. Para empezar la tertulia recordábamos entre todos las normas que debían respetar, y a continuación comenzábamos leyendo el texto que habían trabajado en sus

casas y les enseñábamos por primera vez el dibujo que lo representaba en el cuento. A partir de ahí dábamos comienzo a la tertulia.

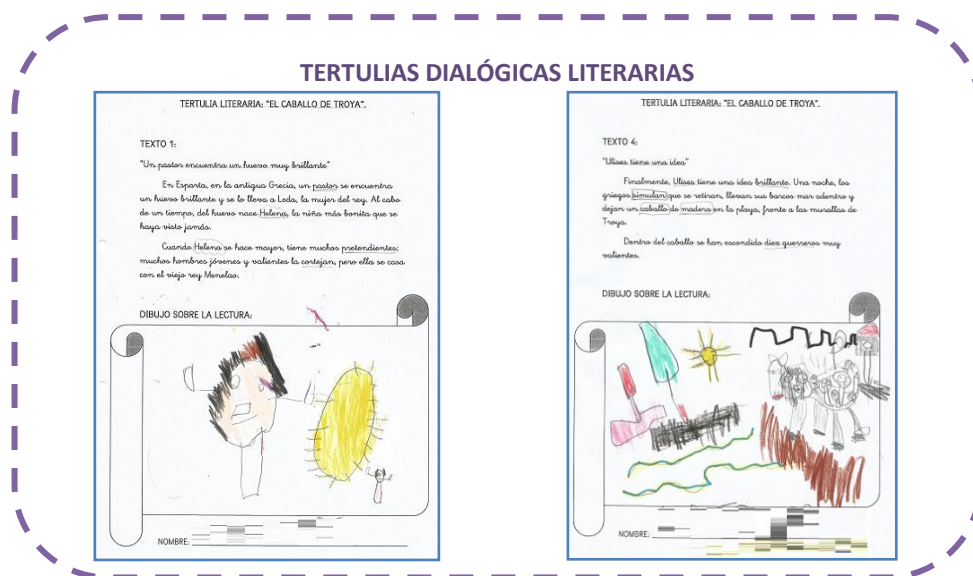


Imagen 9: ejemplos de ficha de Tertulia Dialógica de uno de los alumnos

A continuación, presentamos un cuadro en el que recogemos cada una de las actividades explicadas anteriormente y las relacionamos con el método al que corresponde.

Tabla 2:

Actividades y su encuadre en el método de lecto-escritura al que corresponde

ACTIVIDAD REALIZADA	MÉTODO QUE LO REPRESENTA
A) Palabras del método Doman de lectura	GLOBAL
B) Bits de Inteligencia	MÉTODO DE PALABRAS NORMALES
C) Barajas de palabras	MÉTODO DE PALABRAS NORMALES
D) Barajas de frases	MÉTODO DE PALABRAS NORMALES
E) Reconocimiento de las letras del abecedario	FONÉTICO ALFABÉTICO
F) Identificación de palabras concretas de la clase	GLOBAL
G) Lectura con pictogramas	MÉTODO DE PALABRAS NORMALES
H) Escritura de palabras y frases	FONÉTICO SILÁBICO
I) Copia de palabras	GLOBAL
J) Escritura de su noticia	GLOBAL
K) Tertulias dialógicas literarias	GLOBAL

7. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En este TFM se han recogido los datos a través de la técnica de observación participante y no participante y del análisis de los diferentes documentos en los que hemos recogido la información, que a su vez quedan relacionadas con los instrumentos de recogida de información. En base a que estamos desarrollando un modelo de I-A, pueden utilizarse para recoger pruebas en las fases de exploración y control de la investigación en la acción (Elliot, 1986). Hemos estado recogiendo datos, por medio de la observación, desde el comienzo de nuestra investigación en diversas actividades que hemos ido proponiendo en el aula semanalmente.

Destacamos la observación participante y la no participante como ambas desarrolladas en nuestra investigación, que según Krause (1995) poseen la característica de contar con mayor o menor participación por parte del observador. La observación participante según Blández (2000) “permite al investigador o a la investigadora introducirse en los escenarios naturales de acción y captar lo que realmente ocurre” (p.75). Lo primero que nos debemos plantear es qué y cómo observar y después de estos dos interrogantes decidir cómo recoger o describir aquello que hemos observado; podemos hacerlo de manera totalmente abierta o con la ayuda de una plantilla para anotar las conductas a investigar.

Hemos observado de manera participante en el momento de las actividades que realizaba la maestra con el alumnado, como por ejemplo las barajas de palabras, la asociación de imagen más palabra de los Bits de Inteligencia, la noticia del fin de semana,... y de manera no participante en las sesiones de Grupos Interactivos desarrolladas semanalmente en nuestro aula.

En lo referente a nuestro papel de observador, ha sido constante durante la investigación, casi a diario hemos anotado sucesos relevantes que plasmábamos en el cuaderno de notas, y posteriormente en casa trasladábamos al ordenador, para ir creando el diario del investigador.

En cuanto a las diferentes formas de recoger los datos para una investigación, Hernández Carrera (2014) señala: entrevista, observación, análisis de documentos, análisis de materiales, etc. A continuación, exponemos las técnicas de recogida de datos utilizadas en nuestra investigación. Después hemos analizado esos documentos en los que se han recogido los datos para la realización del posterior análisis de la investigación:

7.1. Notas de campo

“Son escritos que recogen sucesos, anécdotas, impresiones, observaciones, interpretaciones, etc., acontecidos en los escenarios naturales de la acción y captados normalmente a través de la observación participante” (Blández, 2000, p.76). Estas notas de campo, se pueden adjuntar posteriormente al diario.

En nuestro día a día en el aula tenemos un cuaderno pequeño de espiral que utilizamos para anotar observaciones de los alumnos en alguna actividad concreta del aula: actividades

individuales de lecto-escritura, la noticia del fin de semana, juego de los Bits de Inteligencia, etc., anotamos los sucesos más relevantes de los Grupos Interactivos, y a parte de este cuaderno, hemos utilizado esporádicamente post-it para agrupar en ellos a los alumnos basándonos en su nivel de lectura o de escritura después de haber realizado una actividad concreta en la que evaluábamos esa competencia. Todos estos datos se transcribían al diario, que está realizado íntegramente en ordenador.

7.2. Diario de recogida de datos e información y su análisis

Elliot (1986) afirma que es útil trabajar con el diario de forma continuada; ya que deberá contener aquellas anotaciones personales de todo lo que el investigador observa, así como sensaciones personales, sus reflexiones en base a hechos concretos, etc. Siendo una composición entre lo que sucede y la opinión personal del investigador ante cada situación que se describe, con la necesidad de que estén fechados correctamente. En la misma línea Blández (2000) define diario como “un informe redactado por una persona, que recoge históricamente el desarrollo de la investigación, desde su propia perspectiva” (p.76). Además, Zabalza (2004) considera que el diario cuando es escrito por el docente es un instrumento que muestra la evolución en los intereses y las situaciones superadas. En este sentido Barba, González Calvo y Barba-Martín (2014) lo consideran un instrumento con un gran potencial para la reflexión del docente sobre lo que sucede en el aula permitiéndole buscar mejoras de cara al futuro.

Hemos empezado con la realización del diario del investigador en el segundo trimestre, en el mes de Enero y hemos finalizado con él a finales de Mayo. Semanalmente hemos ido escribiendo con la fecha en el encabezado, aquello realmente interesante sobre lo acontecido en el aula. Además de la fecha hemos escrito la tipología de actividad que íbamos a detallar y que habíamos realizado en el aula y observado en ese momento. Nos ha sido útil agrupar en diferentes colores las actividades realizadas a diario en función de su metodología. Por ejemplo tenemos las categorías de “reunión”, “lectura”, “grupos interactivos”, “actividad escrita”, “juego cooperativo grupal”, “método Doman”. Este diario se ha realizado íntegramente a ordenador, y en el cual hemos podido insertar las pruebas de lectura a las que hacemos referencia en una actividad concreta.

En nuestro diario se reflejan los cambios que los participantes experimentan a lo largo de la investigación, y en él, hemos transcrito las notas de campo que recogíamos casi todos los días, en el cuaderno en espiral, en función de las actividades que íbamos realizando en el aula susceptibles a investigar. Reforzábamos esa información recogida con opiniones personales, dudas, reflexiones,... para poder realizar mejoras en las actividades de cara a semanas posteriores.

Además de este diario del investigador, hemos realizado un registro de los Grupos Interactivos por sesiones. En él recogíamos de manera más exhaustiva que en el diario datos referentes únicamente a esta actuación de éxito. Hemos recogido en total 12 sesiones de Grupos Interactivos, y en cada una de ellas hemos analizado las actuaciones e incidencias del alumnado, el

papel del voluntario, la cooperación que proporcionaba la actividad al alumnado y su aprendizaje y trabajo en lecto-escritura, y además, en la mayoría de ellos hemos recogido alguna fotografía de momentos específicos del alumnado y también del material utilizado en cada sesión. Con el objetivo de poder realizar un análisis de los datos más completo en relación a esta actividad de los Grupos Interactivos.

7.3. Hojas de registro

Blández (2000) lo define como un documento fundamental en el que el investigador anota día a día todo el desarrollo de la investigación., Nosotros en nuestra investigación, hemos utilizados las hojas de registro de manera puntual, para valorar los aprendizajes del alumnado en cuanto a la adquisición de la lectura. En nuestro caso hemos optado por sistemas de registro categoriales que clasifican la información recogida en estructuras fijas (Massot, Dorio y Sabariego (2004).

Hemos recogido tres pruebas de lectura en hojas de registro que quedan insertadas en el análisis de datos de este TFM. En ellas valoramos la lectura individual de nuestro alumnado con una escala en colores en función si han leído bien la palabra o no (verde, naranja y rojo), siendo el código utilizado el siguiente: el verde cuando la lectura es correcta e ejecución y en comprensión, el naranja hace referencia a la identificación de los fonemas y la casi unión de los mismos para leer la palabra y en última instancia, el color rojo que responde a la no identificación de las letras por sus sonidos, y por consiguiente, la no lectura.

Según estábamos realizando la lectura con cada alumno, marcábamos en la casilla correspondiente (según alumno y la palabra a leer) con una cruz cuando la lectura era correcta, cuando era incompleta o nula lo dejábamos en blanco o con una línea horizontal. Además, por la parte posterior de la hoja de registro, anotábamos algún apunte de interés de algún alumno en concreto, en relación con esa lectura individual, ya que en ocasiones era necesario matizar con palabras el apunte realizado en la hoja de registro.

Cuando todo el alumnado había realizado la prueba de lectura, se valoraban los resultados rellenando con el color identificativo cada una de las casillas (verde, naranja o rojo). Esta práctica nos proporcionó una visión más general del proceso por el que atravesaba el alumnado en referente a la adquisición de la lectura.

7.4. Análisis de documentos

Blández (2000) las señala como una de las técnicas que podemos utilizar para la recogida de datos. De las que nos proporciona esta autora, nos quedamos con dibujos y trabajos realizados por el alumnado, seleccionando aquellos que pueden ser importantes y determinantes para nuestra investigación. Este tipo de pruebas son muy interesantes ya que permiten captar aspectos que no se puede mediante observaciones o entrevistas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

Estas pruebas documentales las presentamos en nuestra investigación a través de fotografías y escaneados en algunos de los casos de los cuadernos de trabajo individuales del alumnado.

Lo hemos utilizado principalmente, en la actividad escrita de la noticia del fin de semana, ya que para el análisis de estos datos, es más visual aportar fotografías de estos trabajos por no poder presentar el material ya que forma parte del cuaderno del alumno que a final del curso se lleva a casa. Para ello, hemos apoyado el análisis de esta actividad con numerosas fotografías de estos cuadernos seleccionándolos en función de las diferentes situaciones analizadas, apoyando el discurso presentado en el mismo análisis.

Muchas de las pruebas documentales las hemos realizado en el momento de la actividad, pero otras han sido necesario recurrir a ellas cuando estábamos redactando el análisis, ya que teníamos los datos escritos en el diario, pero era conveniente reforzarlos con otras imágenes.

También, estas pruebas documentales se han realizado de alguna ficha individual o actividad grupal, para justificar el progreso en la escritura en minúsculas. Así como de todo el material utilizado en las diversas actividades planteadas para esta investigación.

7.5. Material audiovisual

Destacamos las pruebas fotográficas, ya que como afirma Elliot (1986) “pueden captar los aspectos plásticos de una situación” (p.35) es decir, pueden ilustrar momentos concretos de gran importancia sobre el estado de nuestra investigación. Como por ejemplo, captar a los alumnos trabajando en clase, las interacciones que se producen entre ellos, la distribución física del aula, el patrón de organización social de la clase como la estructuración en pequeños grupos, etc. (Elliot, 1986). Consideramos de gran importancia estas pruebas fotográficas ya que es una manera visual de poder enseñar lo que está aconteciendo durante nuestra investigación, y a su vez nos sirven para ser analizadas por el investigador, además “son fundamentales para explicar una situación que con palabras nos resultaría muy complicado” (Blández, 2000, p.77)

El vídeo, es otra aportación de material visual para una investigación que sería más completo y determinante en comparación con las imágenes, pero la ventaja de las fotografías es que las podemos incluir entre el texto de nuestro TFM, así como en el análisis final, lo que permite ilustrar nuestros comentarios, nuestras reflexiones, etc. y lo calificamos como más práctico a la hora del análisis.

Durante toda esta investigación las fotografías son una parte importante de la misma, desde las realizadas durante los Grupos Interactivos buscando retratar los momentos de ayuda entre el alumnado, momentos de complicidad, etc. hasta aquellas realizadas en cualquier actividad que planteamos en el aula de lecto-escritura.

En las sesiones de Grupos Interactivos, la observación ha sido fundamental, y a raíz de ella, íbamos realizando fotografías al alumnado en momentos puntuales, intentando captar situaciones

de ayuda, de colaboración, de conflictos de intereses, etc. Además, hemos fotografiado todo el material de lecto-escritura utilizado en las sesiones para poder incluirlo y aportar una información más detallada de las actividades realizadas.

Otras fotografías del alumnado se han realizado en las actividades y juegos cooperativos, para captar los momentos en los que el alumnado interaccionaba, momentos de realización de la actividad que convenía retratar con imágenes a parte de la explicación escrita, etc.

8. ANÁLISIS DE DATOS

Elliot (1986) afirma que los análisis de documentos “pueden proporcionar la información apropiada de los temas y problemas que se están tratando” (p.33), pero para analizarlos primero hay que codificarlos (Krause, 1995). Por ello en este apartado presentamos la categorización de los datos recogidos durante la investigación, justificamos por qué esta categorización es la más adecuada para nuestro análisis y finalmente proporcionamos una breve guía del análisis que presentamos en el Capítulo IV de este documento.

Para llevar a cabo el análisis de datos, o interpretación según autores como Hernández Carrera (2014) o Krause (1995) que afirman que al trabajar con categorías emergentes tenemos más posibilidades de realizar conexiones nuevas con nuestro objeto de estudio, y si las categorías se desarrollan a partir de los datos tenemos la posibilidad de realizar un análisis descriptivo de los mismos. En nuestro TFM hemos trabajado a partir de categorías emergentes, ya que hemos creado esta categorización a partir de todos los datos recogidos en nuestra investigación, gracias a la gran variedad de actividades realizadas en el aula para dar forma a la investigación. En virtud de la categorización por actividades, hemos tenido la oportunidad de relacionarlas con los objetivos planteados para el desarrollo de nuestra investigación.

Para el análisis de los datos, hemos categorizado toda la información que hemos recogido a través de las diferentes actividades relacionadas con la lecto-escritura que hemos puesto en práctica en nuestro aula en el tiempo que ha durado esta investigación. Justificamos la elección de categorizar por actividades ya que durante estos meses hemos realizado muchas actividades de lecto-escritura y son diferentes entre sí, ya que cada una de ellas persigue un objetivo diferente que lograr para esta investigación. Por ello, el analizarlas independientemente nos dará más información que si lo hiciéramos de otra manera.

A continuación explicamos las categorías realizadas para facilitar el posterior análisis de los datos recogidos.

1. Actividad individual escrita: en este análisis valoramos de manera individual el progreso del alumnado en cuanto a su escritura libre y en cuanto al progreso de la habilidad de la escritura en minúsculas. Para desarrollarlo hemos analizado tres actividades: la noticia del fin de semana que se ha realizado todos los lunes de manera periódica, la escritura con tizas en el suelo en el momento de la asamblea que lleva

realizándose desde el segundo trimestre todos los días a excepción de los jueves que no hacemos asamblea ya que hacemos a primera hora los Grupos Interactivos, y finalmente otras actividades de escritura que de manera visual, gracias a la aportación de fotografías, se observa el progreso en la grafía de palabras en minúsculas.

2. Sesiones de grupos interactivos: actividad de lecto-escritura: para este análisis hemos contado con 12 sesiones realizadas, de manera periódica todos los jueves, por lo tanto diremos que ha sido una actividad semanal. Para la valoración de los logros adquiridos por parte del alumnado durante este tiempo, nos hemos basado en las actividades de lecto-escritura así como en las aportaciones individuales por parte del alumnado en la asamblea final. De estas actividades hemos evaluado diferentes aspectos: el desarrollo general de las sesiones analizando problemas que pudieron surgir y acontecimientos diversos, la dinamización en cada sesión para favorecer el aprendizaje del alumnado y su motivación ante la actividad propuesta, el aprendizaje de lectura y escritura desarrollado en el alumnado, sus progresos en cuanto a lectura y escritura, y momentos de trabajo en equipo o de colaboración entre los alumnos.
3. Actividades colaborativas grupales: en este grupo hemos evaluado dos actividades que se han realizado periódicamente con el alumnado: una de ellas semanal, la otra con un poco menos de continuidad. La actividad en la que su puesta en práctica no ha sido tan constante es el juego de las barajas de los pingüinos, y la otra actividad realizada semanalmente, casi a diario es la asociación de imagen y palabra de los Bits de Inteligencia. Se ha valorado en ambas aspectos relacionados con el aprendizaje del alumnado, su participación e implicación en la actividad, sus interacciones a nivel de grupo, etc.
4. Juegos y actividades cooperativas: en este último apartado hemos evaluado dos de las actividades mencionadas anteriormente ya que han sido transformadas de grupales a cooperativas. En ambas hemos llevado a cabo 6 sesiones, suficientes para poder valorar el progreso y los aprendizajes del alumnado, así como su eficaz o no trabajo en equipo. Estas actividades son: la asociación de palabra e imagen de los Bits de Inteligencia y la noticia del fin de semana transformada por cada equipo de alumnos en una historia común.
5. Resultados de las pruebas de lectura: lo hemos llamado “pruebas de lectura”, ya que con su realización lo que hemos pretendido ha sido comprobar en fecha concreta para la investigación, el nivel de cada uno de los alumnos en relación con la lectura. Para ello hemos valorado y analizado las tres pruebas de lectura realizadas, con fechas exactas: 9 de enero, 17 de abril y 25 de mayo. No son fechas elegidas al azar, sino que las dos primeras corresponden al inicio del segundo y tercer trimestre respectivamente y es la misma prueba de lectura, la última está hecha con la fecha próxima al cierre de recogida de datos y la prueba es diferente a las anteriores. Hemos

comparado las tres pruebas realizadas, entre las dos primeras para ver el avance real ya que la lectura es de las mismas palabras, y con respecto a la tercera para llevar a cabo una valoración y análisis más general y proporcionar unos resultados más concretos a final de la recogida de datos, apoyándonos con algunas gráficas, que de manera más visual reflejan los datos obtenidos a lo largo de la investigación.

Todas estas actividades quedan reforzadas además de con el diario y la recogida de datos de las sesiones de GI, con unas fechas clave extraídas de estos documentos, en las que se han realizado valoraciones individuales del alumnado en cuanto a la lectura o escritura a lo largo de todo el tiempo que ha durado la recogida de datos. De esta manera garantizamos la continuidad de la recogida de datos y aportamos una visión clara del progreso del alumnado en cuanto a su aprendizaje de la lecto-escritura

9. ÉTICA

En el desarrollo y puesta en práctica de nuestra investigación, hemos tenido en cuenta las dos vertientes de la ética según señala Angrosino (2012): por un lado destaca las sociales nombrando la confidencialidad, la negociación, la colaboración, la imparcialidad, la equidad y el compromiso; y por otro lado las personales haciendo referencia a las actuaciones del investigador durante su participación en la investigación.

En nuestra investigación, la ética desde la vertiente social, ha estado relacionada con solicitar permiso a las familias del alumnado para que fueran miembros participantes de la misma, garantizando su anonimato. Para lograr esos permisos fue necesario organizar una reunión extraordinaria y en ella, explicar las características principales de nuestra investigación, así como los objetivos que nos habíamos planteado y de qué forma repercutiría todo esto en el alumnado participante de la investigación. Para la seguridad del alumnado, se garantizó el anonimato de cada uno de ellos tanto en pruebas visuales como en datos concretos referidos a sus aprendizajes individuales en relación a la lecto-escritura. Además, aseguramos la imparcialidad en los datos obtenidos ya que se ha evitado emitir juicios de valor enmarcados en opiniones del investigador en el análisis de los datos recogidos. Respecto a la vertiente dirigida hacia el investigador, destacamos que ha consistido en la reorganización de algunas de las actividades para favorecer algún objetivo concreto de nuestra investigación; por ejemplo el dar un giro a algunas de las actividades para convertirlas en cooperativas, y de este modo suplir la carencia del aprendizaje cooperativo que mostrábamos en un principio en nuestras actividades en el aula.

10. CREDIBILIDAD O TRIANGULACIÓN

El principio básico de la triangulación, según Elliot (1986) “es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de

ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas” (p.39). Gracias a la triangulación, el investigador será capaz de comparar los resultados obtenidos de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados y observar en qué difieren y en qué coinciden. En la misma línea de pensamiento, tenemos a Blández (2000) al señalar que triangular una investigación “consiste en recoger información desde diferentes perspectivas, con el fin de contrastar y comparar los hechos, es decir, comprobar su autenticidad y observar las diferencias y semejanzas” (p.74). En nuestra investigación tenemos muy en cuenta esta definición de triangulación ya que la llevamos a la práctica para el desarrollo de esta investigación recogiendo datos con distintos instrumentos y técnicas.

A continuación Goetz y LeCompte (1988) citados por Blández (2000) nos aportan unas propuestas que determinarán la fiabilidad de nuestra investigación: (a) es importante elegir adecuadamente los métodos de recogida y análisis de datos, siendo fundamental que se describan y justifiquen; (b) es necesario reunir y ofrecer la mayor cantidad de datos posibles con respecto a la investigación, explicando el contexto de recogida de los mismos; (c) debe definirse el rol y status del investigador y los participantes; (d) hay que evitar que las descripciones y las interpretaciones de los hechos sean excesivamente personales, redactando de la forma más objetiva posible, de esta manera resultará fiable para otros investigadores.

Justificamos la credibilidad de nuestra investigación primeramente por los cinco meses que ha durado la misma, y gracias a los cuales la recogida de datos ha sido abundante y lo que es más importante, datos útiles y de calidad para garantizar una investigación satisfactoria en la que los resultados garanticen la idoneidad de la misma. Además, para garantizar esa credibilidad de la que hablábamos, debemos indicar que hemos utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos: hojas de registro, diario del investigador, notas de campo, análisis de documentos y material audiovisual. Gracias a los cuales hemos podido realizar una triangulación de los datos recogidos en base a la variedad de actividades realizadas durante la investigación. Por otro lado, el rol del investigador ha quedado definido desde el principio de la investigación, siendo observador de la misma, y el rol de los participantes ha sido de ejecutor de las tareas, lo que ha servido para recoger datos fiables y competentes para el posterior análisis de los mismos. Finalmente, destacamos que el análisis se ha realizado desde los datos recogidos sin incluir valoraciones ni juicios personales, solo los establecidos a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a desarrollar un análisis de los datos recogidos en cada una de las actividades realizadas para esta investigación, para lo que es necesario realizar una evaluación de estos datos obtenidos. Recordamos que hemos categorizado los datos en actividades de lecto-escritura, las cuales han sido puestas en práctica en una aula de 4 años de Educación Infantil durante cinco meses, correspondientes al tiempo que ha durado nuestra investigación.

Todos estos análisis que exponemos en este capítulo, están acompañados de una discusión de los datos, con el fin de obtener una fundamentación más exhaustiva del proceso de la investigación: (a) En un primer apartado analizamos diferentes actividades de escritura, en el que por una parte nos centramos en la escritura libre del alumnado de palabras y frases, y por otro lado evaluamos la copia de palabras en letras minúsculas o escritura enlazada. (b) El segundo apartado de este análisis se centra íntegramente en la metodología de los Grupos Interactivos. En él, analizaremos aspectos referentes al desarrollo general de las sesiones en relación con el alumnado, la actitud del voluntariado como dinamizador, y valoraremos la cooperación existente en las actividades así como el aprendizaje de lecto-escritura que nos hayan podido proporcionar dichas actividades. (c) Seguidamente, analizaremos algunas de las actividades colaborativas grupales desarrolladas en el aula, en concreto el juego de las “barajas de palabras” y el juego de “asociación de imagen más palabra de los Bits de Inteligencia”. (d) Otras de las actividades analizadas, consisten en una modificación de una primera actividad con el fin de hacerlas cooperativas: son el juego de los Bits de Inteligencia y la noticia del fin de semana convertida en historia; ambas buscan conseguir en el alumnado capacidades de cooperación para entablar mejores relaciones entre el grupo. (e) Finalizamos el análisis con la evaluación de tres pruebas de lectura realizadas a lo largo de la investigación, en tres momentos puntuales. Gracias a las cuales valoraremos el nivel de lectura del alumnado al finalizar esta investigación, comparándolo con sus comienzos.

1. ACTIVIDAD INDIVIDUAL ESCRITA

Son muchas las actividades de lecto-escritura que hemos realizado en el aula prácticamente a diario durante el tiempo que ha durado esta investigación. Vamos a tomar como referencia la actividad escrita de “la noticia del fin de semana” ya que la hemos realizado en el aula todos los lunes, y así queda recogido en nuestro diario del investigador. De esta manera podremos relacionar los avances en cuanto a la escritura libre de “la noticia del fin de semana” con otras actividades de escritura realizadas en el aula, pero que no han sido tan constantes como la primera, que tomaremos de referencia. Por ejemplo la escritura en algunas de las fichas en papel que realizamos,

podemos relacionarlo también con una actividad que realizamos casi a diario: la escritura con tizas en el suelo durante la asamblea en la que participa todo el alumnado, escribiendo el día de la semana que es y el tiempo que hace.

1.1. Escritura libre de palabras y frases

1.1.1. Actividades de escritura libre al principio de la investigación

Durante este curso, antes de empezar la actividad de la noticia, en el mes de enero hicimos una actividad que consistía en escribir una palabra con cada una de las letras de “pingüino”, las decíamos entre todos, y cada uno individualmente la escribía en su cuaderno. Lo hicimos para conocer desde el punto en el que partíamos y comprobar al finalizar este análisis los avances y progresos del alumnado. Los resultados en cuanto a su escritura libre no fueron del todo buenos, ya que solamente 4 alumnos escribieron correctamente las palabras elegidas entre todos; algunas de ellas fueron “pico”, “iglú”, “nieve”.

No todos lo hacen bien, ya que a algunos les cuesta oírse los fonemas y consecuentemente no los escriben; quiénes tienen más dificultad por el momento y no son capaces de escribir solos una palabra completa son: Jasmine, Bella, Encantador, Li Shang, Erik, Aurora, Naveen, Robin Hood, Felipe, Mulán, Aladdín, John Smith, el resto o lo escriben perfectamente como son Florian, Blancanieves, Pocahontas y Ariel, o algunos dejan alguna letra sin poner, cosa que no me preocupa especialmente, como son: Cenicienta, Rapuncel, Hércules. (Diario, p.5; 23 enero)

Aproximadamente un mes después, en una actividad de ficha individual en la que tenían que escribir cuatro palabras (“mono”, “pato”, “tele”, “uvas”), observamos en el alumnado que ha habido progresos en lo que a la escritura libre se refiere; lo recogimos en el diario del investigador y a continuación se presenta el alumnado en función de su nivel, así como el nivel medio de la clase.

En el nivel más alto destacamos a tres de los alumnos, con una escritura libre perfecta:

Pocahontas, Florian y Blancanieves. Son tres de los cuatro alumnos que tienen ya adquirida la lectura. (Diario, p.18; 20 febrero)

El siguiente grupo que analizamos, posee una escritura buena, van avanzando bastante bien aunque en algunos de estos momentos les surjan dudas o necesiten ayuda para escribir alguna palabra. Son alumnos con bastante autonomía para la escritura y con alguna dificultad de la que ellos mismos son conscientes.

Ariel, Erik, Hércules, Aurora, Rapuncel, Robin Hood. Estos cinco niños van avanzando bastante bien, en algún momento les surge alguna duda y piden ayuda. (Diario, p.19; 20 febrero)

En este grupo anterior destacamos tres de los alumnos, uno de ellos por la inseguridad que posee para comenzar con su escritura, pero después de ayudarlo un poco y darle seguridad es capaz de dejar sus miedos y escribir correctamente, a los otros dos les cuesta bastante soltarse en la escritura libre.

Aurora estaba bloqueada desde la primera palabra, me he puesto a su lado y ha escrito las tres restantes de maravilla. (Diario, p.19; 20 febrero)

Aladín y Cenicienta son quizás más inseguros pero en el momento de acercarme y darles confianza escriben bastante bien aunque dejen alguna letra sin poner. (Diario, p.19; 20 febrero)

En el tercer grupo, hay 7 varios alumnos, cuya escritura podemos calificarla de “intermedia”, ya que por ejemplo al decir ellos en alto la palabra que quieren escribir no son capaces de percibir la totalidad de los sonidos que pronuncian por lo que no escriben la palabra al completo. Suelen necesitar ayuda de la maestra para escribir, en esos casos se les dice despacio la palabra y ellos son capaces de este modo de escribirla completa.

Les cuesta un poquito más, y suelen no poner alguna de las letras que ellos mismos dicen pero no perciben; son: Naveen, Jasmine, Bella, Encantador, Mulán, Li Shang y Felipe. Los dos primeros son los más aventajados de este grupo, mientras que Bella, Encantador, Mulán y Li Shang necesitan un poco de ayuda por mi parte para escribir. Finalmente a Felipe le sigue costando un poco. (Diario, p.19; 20 febrero)

En el último grupo y con un nivel nulo de escritura libre, tenemos a un único alumno, no es capaz de escribir palabras de manera autónoma y tenemos que modificarle la actividad a su nivel.

John Smith, que su adaptación a esta actividad ha sido la copia de las palabras referentes a los dibujos en letras mayúsculas. (Diario, p.19; 20 febrero)

Cuando iniciamos en las aulas una actividad sea de la índole que sea, debemos tener en cuenta como afirman diferentes autores (Fons, 2012; Velázquez Callado, 2009) que todos los comienzos son lentos y a corto plazo no se observan grandes progresos en los aprendizajes del alumnado. Por ello, los docentes debemos tener paciencia y estar pendientes de los resultados que se van obteniendo, para evaluar continuamente nuestro método y así trabajar de la mejor manera para favorecer los aprendizajes en nuestro alumnado.

1.1.2. Noticia del fin de semana

Cuando nos propusimos realizar esta actividad no teníamos grandes expectativas con los resultados que podríamos obtener, ya que por una parte pensábamos que posiblemente los alumnos no serían capaces de realizar la escritura libre de frases, pero por otro lado queríamos intentarlo.,

Muchas veces los maestros, somos los que limitamos el aprendizaje de nuestros alumnos por creer que no serán capaces de realizar algo, y por el contrario, son totalmente competentes para hacerlo; es lo que nos ha sucedido en este caso concreto. Además, contamos con la experiencia de guiar a una anterior promoción de alumnos. Recuerdo que esta actividad la inicié en el curso de 5 años por el mes de octubre, y adelantarla tanto en el tiempo para este curso y para esta investigación nos generaba dudas sobre si saldría bien y si los niños serían capaces de obtener favorables aprendizajes y aportarnos buenos resultados para la investigación.

Para un análisis más a fondo de la escritura, comenzamos con la noticia del fin de semana el lunes 23 de febrero y hemos terminado la recogida de datos en mayo y aún seguimos haciendo esta actividad todos los lunes. El primer día de la actividad sólo lo hicieron prácticamente sin errores 3 alumnos, y para la maestra no fue ninguna sorpresa, ya que estos tres alumnos tienen un nivel bastante avanzado, y así se reflejó en el diario:

Solamente Florian, Blancanieves y Pocahontas hacen distinciones entre las palabras que forman sus respectivas frases. (Diario, p.19; 23 febrero)

Ese primer día el resto del alumnado me sorprendió gratamente ya que nunca les habíamos pedido que escribieran una frase, solo palabras sencillas, y fueron capaces de escribir libremente, aunque en una palabra omitieran varias letras, superando las expectativas que teníamos de esta actividad. Sus frases no se entendían apenas, ya que juntaban las palabras y en cada una de ellas omitían letras, pero no se bloquearon por la posible dificultad de la actividad y cada uno escribió su noticia que después fue transcrita en la misma hoja.

Por lo general, mi impresión ante esta actividad, es que ha resultado mucho mejor de lo que yo esperaba, siendo capaces de escribir frases por si solos, aunque lo hagan en letras mayúsculas (que para este proceso resulta más fácil y cómodo para ellos). Estoy muy contenta con los resultados obtenidos. (Diario, p.19-20; 23 febrero)

En las siguientes sesiones, semana tras semana hemos observado avances en la mayoría de los alumnos, cada semana era un logro personal de uno de ellos. , Estos progresos los fundamentamos con fotografías de sus trabajos y de este modo, podemos ver avances de un lunes a otro.

Las imágenes que presentamos a continuación corresponden a la misma alumna, Jasmine, que ha progresado mucho en su escritura libre.



Imagen 10: noticia del 23 de febrero de la alumna Jasmine.

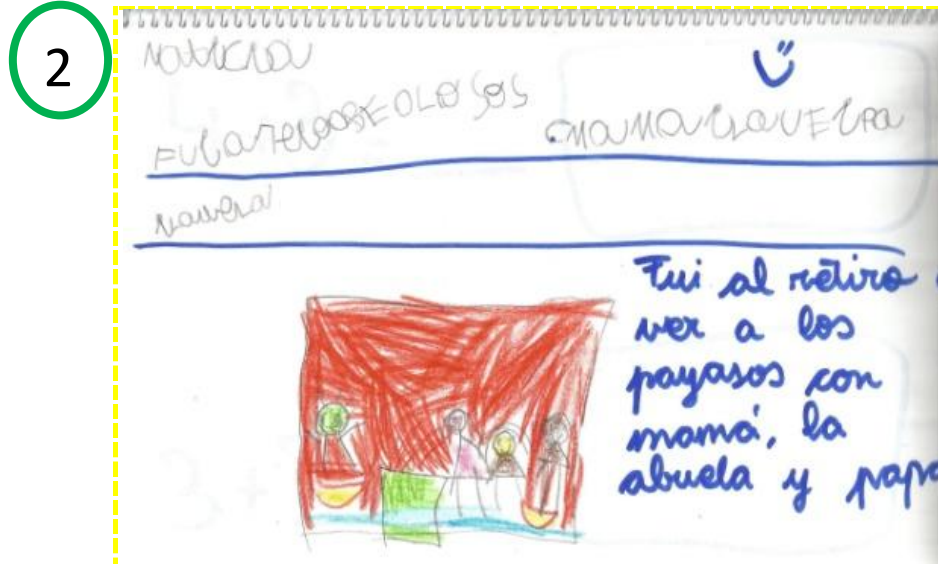


Imagen 11: noticia del 20 de abril de la alumna Jasmine en la que apreciamos un progreso con respecto a la anterior.



Imagen 12: noticia del 18 de mayo de la alumna Jasmine.

Gracias al apoyo visual que nos ofrecen estas imágenes, comprobamos el progreso de una de las alumnas en la adquisición de la escritura libre, observando mucha diferencia de la primera noticia en la que apenas era entendible lo que pretende comunicar, y de esta última en la que omitía solamente una o dos letras de una de las palabras.

En contraposición a este hecho, hay algunos alumnos que no tenían soltura para realizar la escritura libre y sus avances han sido mínimos, valoramos cada progreso por mínimo que sea porque ya deja constancia en sí de un avance en el aprendizaje; cada alumno progresa a su ritmo y todos avanzan en la misma dirección: la adquisición de la escritura libre:

Apenas veo avance en Mulán y Encantador. Los dos necesitan mucha ayuda para escribir las palabras de sus frases en la noticia. (Diario, p.27; 16 marzo)

Reflejamos el poco avance observado en dos de los alumnos, cuyo nivel de aprendizaje es muy similar y poco pueden ayudarse uno al otro, por lo que en el tercer trimestre me veo en la obligación (aunque siempre lo hago) de cambiarles a todos de sitio, y he puesto especial atención en estos dos alumnos para colocarles al lado de alguien que pueda ayudarles a avanzar en los aprendizajes y les pueda servir de apoyo para favorecer su aprendizaje individual; de esta manera comprobaremos al final de la investigación si el cambio ha merecido la pena y si hemos logrado el objetivo propuesto con el mismo.

Les tengo sentados juntos (uno al lado del otro) y no les beneficia mucho porque no sobresale uno de los dos en cuanto a adquisición de contenidos y no veo cooperación. (Diario, p. 27; 16 marzo)

El criterio que seguimos para cambiar a los alumnos cada trimestre es doble, por un lado buscamos que se relacionen con otros compañeros del grupo-clase, y además, pretendemos crear mesas de trabajo con alumnado heterogéneo. Justificamos cambiarles cada trimestre, porque en ese tiempo los aprendizajes en los alumnos varían y puede darse el caso en que dos alumnos con diferente nivel en cuanto a la escritura libre, terminen el trimestre con un nivel homogéneo porque uno de los dos haya avanzado en su aprendizaje individual. De este modo deja de ser una mesa de niveles heterogéneos de aprendizaje y nos vemos en la necesidad de cambiar los grupos. A fecha de 23 de marzo, un mes justo desde que empezamos a realizar esta actividad, hemos observado y anotado avances en varios alumnos; a continuación comentamos apoyado con fotografías de los trabajos del alumnado:

Aladdín algo mejor, iba escribiendo solo su noticia aunque a veces pedía ayuda. Rapunzel lo ha hecho ya prácticamente sola y con bastante buenos resultados. Florian escribe tres palabras en su frase y le pregunto a raíz de la misma y le he dicho que lo escriba, para que complete su noticia, lo mismo con Pocahontas. (Diario, p.31; 23 marzo)



Imagen 13: retratamos la escritura libre de Aladdín, a fecha de 23 de marzo.



Imagen 14: Florian completa su frase después de preguntarle "¿con quién ha ido a la piscina?"

Mientras todo esto sucedía, Blancanieves, me iba llamando para que le hiciera otra línea más para seguir escribiendo, así lo hizo hasta tres veces, por lo que su noticia tenía ¡¡cuatro líneas!! Me quedé encantada, se entendía perfectamente, con sus faltas de ortografía pero estaba genial. (Diario, p.31; 23 marzo)

A continuación justificamos esta entrada del diario con las imágenes correspondientes a la escritura espontánea de la alumna en cuestión, en una de ellas le vemos escribiendo su noticia, y en la segunda imagen, retratamos la hoja de su cuaderno personal con la noticia ya terminada.



Imagen 15: Blancanieves destaca este día por la extensión en líneas de su noticia

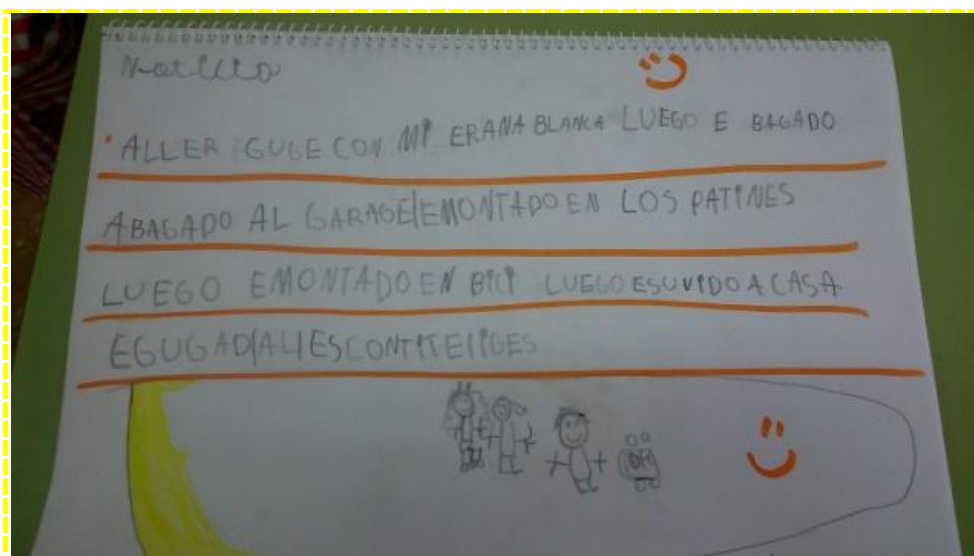


Imagen 16: noticia terminada de la alumna Blancanieves

El progreso individual que destaco en este mes de actividad de escritura de la noticia, fue el de esta última alumna, ha demostrado mucha facilidad en la escritura libre, además le gusta escribir y no demuestra pereza ni aburrimiento con esta actividad, le motiva bastante.

A partir del lunes 13 de abril añadimos una variante a esta actividad con el objetivo de hacerla cooperativa y que dejase de ser una actividad íntegramente individual, pero las observaciones recogidas en relación a esta actividad y los resultados obtenidos los plantearemos más adelante, en otro apartado de este análisis “apartado 4: Juegos y actividades cooperativas”. Hacemos balance de la introducción de esta actividad cooperativa y podemos adelantar que gracias a hacerla cooperativa la motivación del alumnado para realizar la escritura libre de su noticia ha aumentado, ya que observamos en sus trabajos interés por escribir una noticia más larga ya que les gusta contarla y ser protagonistas por un momento.

No obstante, seguimos recogiendo los progresos del alumnado frente a esta actividad escrita. Hay bastantes alumnos que son capaces de escribir su noticia prácticamente sin errores, contando de seis a diez palabras en la frase de la noticia, y también hay otros que se lanzan a escribir aunque no lo hagan bien, pero me alegra que tengan esa seguridad que les va a hacer aprender más rápidamente, en este otro grupo la cantidad de palabras.

Destacamos a algunos que ya escriben casi perfectamente: Jasmine, Aladdín, Erik, Hércules, Ariel, Cenicienta, Robin Hood, Aurora. (Diario, p.40; 20 abril)

Li Shang lo escribe el solo pero omite gran cantidad de letras e incluso palabras, por lo que es casi ininteligible su noticia. Bella lo intenta sola pero es un poco insegura y le tengo que seguir apoyando bastante, pero menos que en sesiones anteriores. (Diario, p.40; 20 abril)

Otros alumnos tienen más dificultad con esta actividad, y retomamos el caso de dos alumnos que en el segundo trimestre estaban sentados juntos y su nivel de escritura era muy similar, ambos con un nivel bajo, por lo que no podían apoyarse. Ahora, están en sitios diferentes y con compañeros que pueden ayudarles ya que poseen mayor nivel lectoescritor.

A Felipe, Mulán y a Encantador les sigue costando realizar solos esta actividad, estos dos últimos tienen el apoyo de Erik y Blancanieves respectivamente, cuyo nivel de escritura es bastante superior. (Diario, p.40; 20 abril)

Hay algunos niños, que desde el principio han demostrado mucha facilidad para realizar esta actividad, y a finales de abril les pido que su noticia la hagan con las letras minúsculas, lo reflejamos a continuación con fotografías. Desde el principio les he dejado escribir sus noticias en mayúsculas, ya que para ellos es más fácil y rápido hacer estas letras y así disminuimos complejidad en la actividad. Ya que las letras minúsculas son más lentas de realizar, requieren mayor habilidad en cuanto al trazo y la direccionalidad y los niños tardarían más y sería más difícil su concentración en la escritura libre, que es lo que me importa con esta actividad, no los trazos ni las minúsculas. Por ello, a quienes tienen adquirida esta capacidad, les pido que den un paso más y les aumentamos la dificultad escribiendo en letras minúsculas enlazadas sus noticias.

A los niños que se les va dando mejor esta actividad, concretamente a Blancanieves, Pocahontas y Florian, son los que desde el primer día han demostrado más soltura a la hora de realizar la escritura libre, les pido que su noticia la escriban en minúsculas. (Diario, p.42, 27 abril)

Blancanieves muy bien, y ya está escribiendo su noticia en minúsculas al igual que Florian y Pocahontas, esta última genial también, su grafía es casi perfecta. (Diario, p.44, 4 mayo)



Imagen 17: Pocahontas realiza la escritura libre de su noticia en minúsculas el cuatro de mayo.



Imagen 18: Florian, sin apenas faltas de ortografía, escribe en minúsculas su noticia.

A fecha de 4 de mayo, último mes de recogida de datos para nuestra investigación, analizamos el diario en busca de nuevos avances y logros del alumnado en relación a su escritura libre. Destaca que a estas alturas del programa hay niños que empiezan a demandar menos ayuda y se lanzan a escribir solos aunque no lo hagan correctamente, hay otros que aún se sienten inseguros con esta actividad, no importa, cada uno tiene su ritmo y su nivel madurativo y de aprendizaje.

Hay niños que se van soltando y solos intentan escribir su noticia como es el caso de Mulán, Li Shang, Bella, Cenicienta, Felipe, y hay otros como Encantador que todavía tengo que ayudarle mucho, le cuesta iniciar la escritura por sí solo. (Diario, p.44; 4 mayo)

He observado mucho avance, no solo en la calidad de la escritura (palabras completas, orden correcto de la frase, etc.), sino también en la cantidad, ya que cada día son más los niños que me pedían que les hiciera otra línea para seguir escribiendo. Esto les encantaba y se sentían muy motivados por que saben que a mí me gusta y me sorprende que escriban tanto.

Robin Hood está muy motivado al escribir sus noticias y me pide que le haga otra línea, al final dice “mira como Blancanieves que me has tenido que hacer más líneas”. La mayoría me piden una segunda o tercera línea, por ejemplo Florian, Cenicienta, Erik, Ariel, Jasmine, Naveen (aunque estos dos últimos no han venido hoy). (Diario, p.44; 4 mayo)

Cada vez sus noticias son más largas y utilizan más nexos de unión. Les gusta pedirme que les haga otra línea en la hoja y yo les motivo mucho cuando me lo piden. (Diario, p.47; 11 mayo)

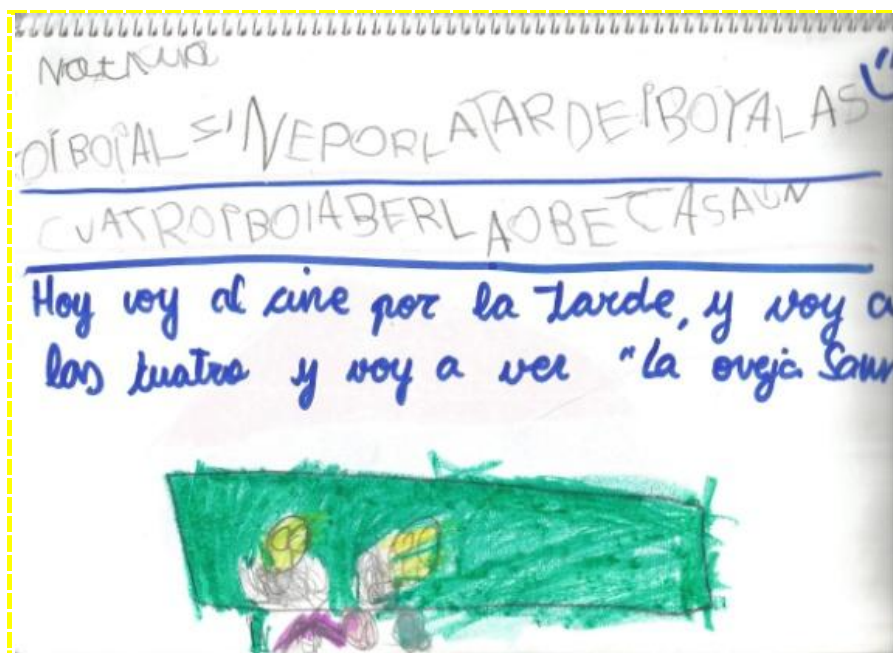


Imagen 19: fue la primera vez que Robin Hood pidió otra línea para seguir con su noticia.

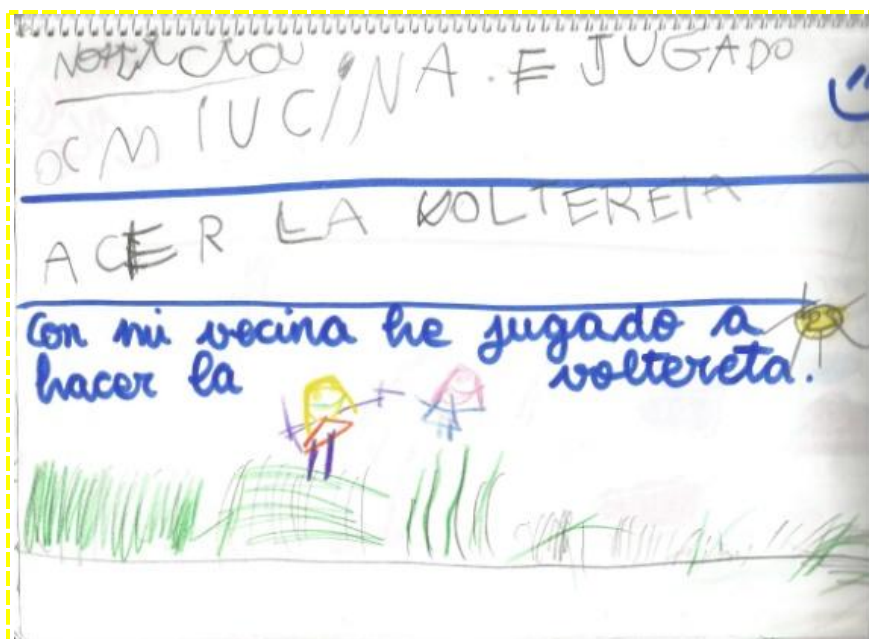


Imagen 20: Bella que desde ese día pidió otra línea más para su noticia.

En este caso anterior observamos progreso en la escritura libre, pero aún falta de mejorar en las estructuras de las frases.

Hay algún niño cuyo nivel de aprendizaje es inferior al del resto del grupo y desde que comenzamos le escribo la frase de su noticia en mayúsculas y la copia debajo; no obstante, vemos progreso en la adquisición de hábitos de concentración, autonomía, reconocimiento de letras, etc. lo reflejamos en el diario.

John Smith, está muy motivado con esta actividad y está adquiriendo hábitos de autonomía, focalización de la atención para realizar actividades, etc. (Diario, p.44; 4 mayo)

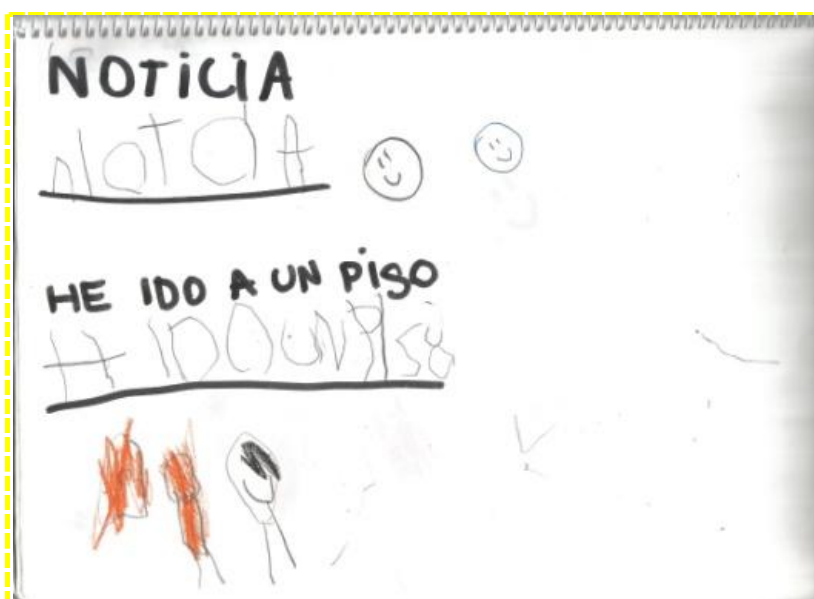


Imagen 21: John Smith en la actividad de la escritura libre, copia en mayúsculas, a dieciséis de marzo.



Imagen 22: observamos una leve evolución con la anterior fotografía de John Smith, con fecha de 4 de mayo.

Esta actividad de la escritura libre ha sido constante, contando con un tiempo específico dentro del horario escolar, siendo un elemento clave la continuidad de una actividad para que se observen progresos durante su proceso como defiende Velázquez Callado (2014) en el aprendizaje cooperativo. Además de la constancia de la actividad, es un elemento positivo la motivación del alumnado, ya que con actividades en las que ellos participan con agrado, su aprendizaje aumenta, ya que no les supone ningún esfuerzo realizar la actividad. Concretamente es la motivación la que debe hacer que el niño quiera aprender a leer y a escribir (Fernández Piatek, 2009).

1.1.3. Actividad de escritura libre al final de la investigación

Reflejamos en este momento una actividad en la que la escritura libre se realizaba en minúsculas, únicamente tenían que escribir, sin apoyo visual ni ayuda por parte de la maestra, cuatro palabras (“dedo”, “dado”, “dedal” y “dominó”). En el diario recojo las anotaciones y los resultados fueron buenos incluso pidiéndoles que la escritura libre fuera en minúsculas.

Primero valoramos dos de los equipos (dos mesas) de alumnos, ya que al realizar esta ficha en un desdoble, dividimos la clase en dos grupos, sin separarlos por niveles de aprendizaje, por supuesto:

Pocahontas y Jasmine escriben perfectamente sin problemas, Aladdín bien pero con alguna duda para escribir en minúsculas alguna de las letras y me pide ayuda en la grafía, Naveen tarda mucho pero escribe las cuatro palabras a la perfección. (Diario, p.46; 8 mayo)

Li Shang no pide ayuda y escribe solo bastante bien aunque su grafía no es buena, pero apenas se come alguna letra, Rapuncel, Aurora y Robin Hood a la perfección los tres, en minúsculas que se entiende bien la grafía y escrito correctamente. A John Smith le escribo las palabras en mayúsculas y se limita a copiar. (Diario, p.46; 8 mayo)

Aportamos una fotografía en la que el nivel de escritura libre en minúsculas era aceptable, sin errores prácticamente.

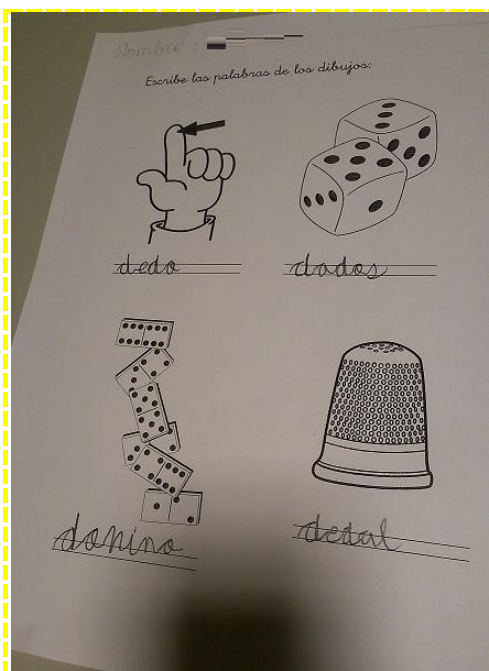


Imagen 23: escritura libre en minúsculas con fecha de ocho de mayo.

En las otras dos mesas de trabajo, comprobamos que el nivel general es un poco inferior al de las dos mesas anteriores, pero como decíamos antes, no los hemos agrupado por niveles, ha resultado así aleatoriamente.

A Encantador tengo que ayudarle un poco diciéndole los sonidos de las letras y así lo escribe perfectamente, si le dejo solo le cuesta más. Hoy a Cenicienta le ha costado un poco, pero lo ha hecho bien. Bella ha mejorado muchísimo y prácticamente escribe sola y se olvida muy pocas letras de escribir en cada palabra. Florian y Blancanieves perfecto. (Diario, p.45-47; 8 mayo)

A Felipe le cuesta más, no se siente seguro para lanzarse a escribir solo. Mulán mucho más segura que veces anteriores aunque se equivoque, y su grafía no es muy buena. Ariel, Hércules e Erik muy bien. (Diario, p.47; 8 mayo)

Seguidamente presentamos otro ejemplo de escritura libre en letras minúsculas, para justificar los diferentes niveles con los que contamos en el aula.

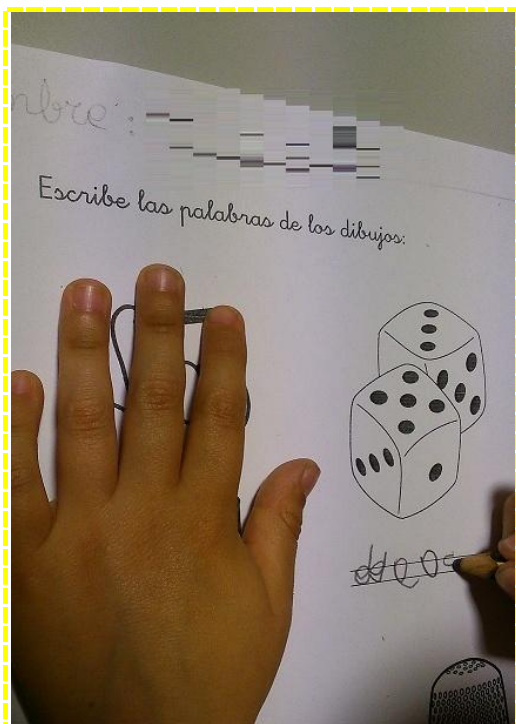


Imagen 24: observamos la grafía en minúsculas en la actividad de escritura libre del ocho de mayo.

Comparando brevemente los datos recogidos durante la investigación en referencia a su escritura libre, la evolución del alumnado en general es buena, ya que al principio solo eran capaces de escribir libremente en letras mayúsculas, mientras que al final de la investigación, el alumnado va siendo capaz de hacerlo en minúsculas. De todas formas, es primordial respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado como señalan Escudero y Martínez (2011), y más en este caso específico de adquisición de la habilidad de la escritura libre como defiende Fons (2012).

1.1.4. Evaluación final de las actividades de escritura libre

Finalizamos el análisis de estas actividades de escritura libre con una valoración individual agrupando al alumnado por niveles de adquisición de contenidos en lo referente a la escritura libre, datos recogidos del diario a fecha de 18 de mayo. Destacamos los avances en escritura libre en minúsculas, no siendo relevante, de varios alumnos, incorporando a la lista anterior a una alumna más que por decisión e iniciativa propia se decidió a escribir sus noticias en minúsculas.

Destacamos a algunos que ya escriben en minúsculas desde varias sesiones atrás, Florian, Blancanieves y Pocahontas, e incorporamos a esta lista a Ariel, que su nivel de escritura es bastante bueno habiendo habido mucho progreso en estos meses. (Diario, p.51; 18 mayo)

Otro grupo de alumnos ha mejorado en cuanto a la calidad y cantidad de su escritura libre, poseen un nivel de escritura correcto o casi perfecto pero en letras mayúsculas. No queremos

forzarles a que escriban en minúsculas sin que antes hayan afianzado la escritura libre con las mayúsculas, después, ellos mismos se sentirán capaces de realizarlo en minúsculas.

Jasmine, Aladdín, Naveen, Erik (que me ha sorprendido mucho su gran progreso en todos los aspectos lectoescritores en este tiempo), Hércules, Cenicienta (hoy falta), Bella, Aurora, Robin Hood y Rapuncel. (Diario, p.51; 18 mayo)

Finalmente, aquellos que esta actividad les cuesta un poco, necesitan más seguridad personal para realizar su escritura de forma libre, o la necesidad de adaptar al máximo la actividad acorde a sus capacidades.

Omiten letras pero están progresando mucho, son: Felipe, Encantador, Mulán, Li Shang. Y en última instancia tenemos a John Smith que cada vez se centra más y mejor en las actividades que proponemos y aunque su nivel de escritura es bajo con respecto al de la media de la clase, sus esfuerzos son muy grandes y su motivación va en aumento, por lo que estoy contenta con sus avances. (Diario, p.51; 18 mayo)

Apoyamos este análisis final referente a la adquisición de la escritura libre con un gráfico de sectores que, permite apreciar de manera visual, los datos recogidos en el diario e interpretados en este análisis, con fecha de 18 de mayo, cercana al final de la recogida de datos para esta investigación.

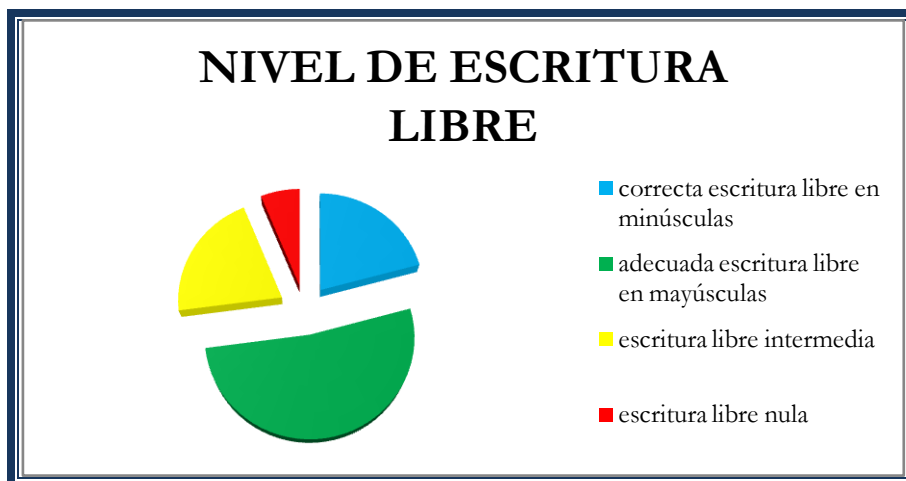


Gráfico 6: nivel de escritura libre del alumnado al finalizar la investigación

Gracias a este análisis comprobamos que en el aula el ritmo y el nivel de aprendizaje del alumnado que lo forman no es homogéneo y que las maestras nos debemos adaptar al aprendizaje de cada alumnado, reconociendo como afirma Gallegos (2001) que la realidad de nuestras aulas es diversa; solo aceptando este hecho proporcionaremos un aprendizaje de calidad adaptado a las necesidades de nuestro alumnado, lo que repercutirá positivamente en su aprendizaje. Para ello, nos

vemos en la necesidad de trabajar en las aulas en base a la inclusión del alumnado, ya que de este modo, trataremos sus diferentes necesidades de manera individualizada (Echeita y Ainscow, 2011).

1.2. Copia en minúsculas de palabras o frases

Una actividad que refleja visualmente el avance del alumnado en relación a su destreza en la escritura en minúsculas, es la adivinanza que iniciaba el proyecto, la realizamos al principio del segundo trimestre y al principio del tercero. En ella los niños tenían que escribir la respuesta de la adivinanza en minúsculas (copiada de la pizarra). Para desarrollar este análisis, relacionaremos esta actividad puntual del inicio de cada trimestre con otras actividades concretas que trabajan la escritura en minúsculas y así, comprobar el avance del alumnado durante esta investigación.

El cambio en unos meses ha sido abismal. De la primera palabra escrita en el segundo trimestre, que fue “pingüino” a la segunda palabra escrita en el tercero, “pirata”, hay tres meses de separación. En esta última se les entendía a la mayoría la escritura, en la primera sólo de tres alumnos podíamos leer perfectamente la solución escrita a la adivinanza. Esta breve reflexión da cuenta del avance en poco tiempo del alumnado en la adquisición de la escritura en letras minúsculas apoyada con fotografías.

De todos los que han escrito la palabra “pingüino”, se entendía la escritura de Pocahontas que ya es casi perfecta, la de Blancanieves que es bastante buena y la de Florian que aunque no sigue la direccionalidad correctamente, su escritura es entendible. El resto, otros 16 alumnos han escrito la palabra lo mejor que han podido, puede que podamos adivinar alguna de las letras, pero la palabra por sí sola no se entiende. (Diario, p.3; 12 enero)

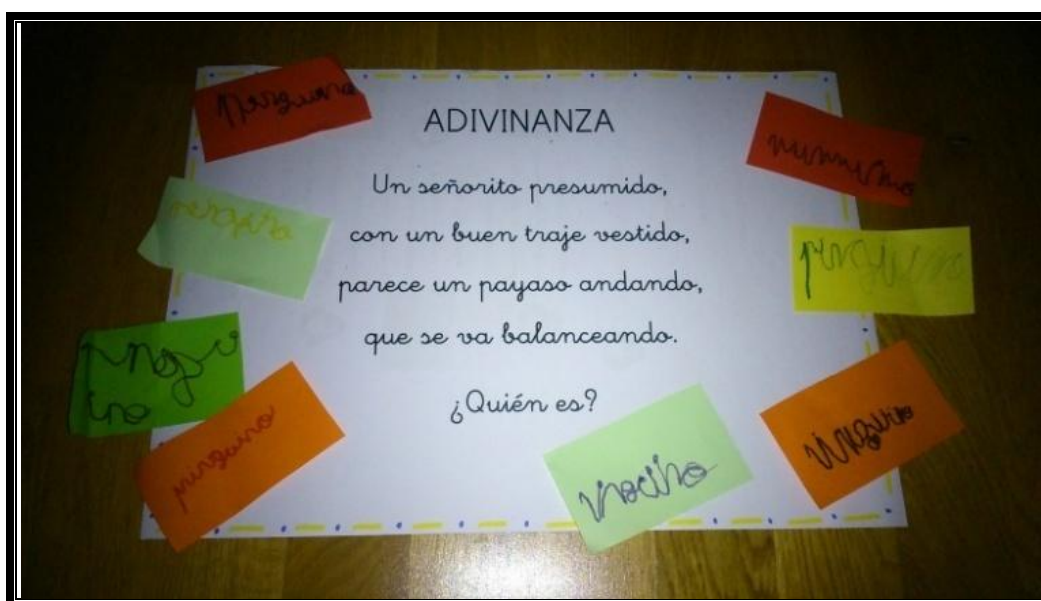


Imagen 25: copian la palabra “pingüino” en minúsculas, muy pocas son legibles a fecha de doce de enero.

Casi tres meses después, el 7 de abril volvimos a hacer esta actividad pero cambiando la adivinanza y la palabra a escribir, por supuesto. El resultado fue espectacular, la mayoría de los alumnos escribieron la palabra “pirata” con una grafía legible, aunque con muy diferentes grados de caligrafía.

El avance comparando ambas escrituras es abismal, prácticamente la mayoría de los alumnos escriben la palabra siendo legible al completo, solo John Smith la escribe en mayúsculas, y a Li Shang y a Encantador se les complica un poco las letras minúsculas pero lo terminan escribiendo. El resto casi perfectamente aunque no todos los giros y la direccionalidad de las letras sean correctos. (Diario, p.34; 7 abril)

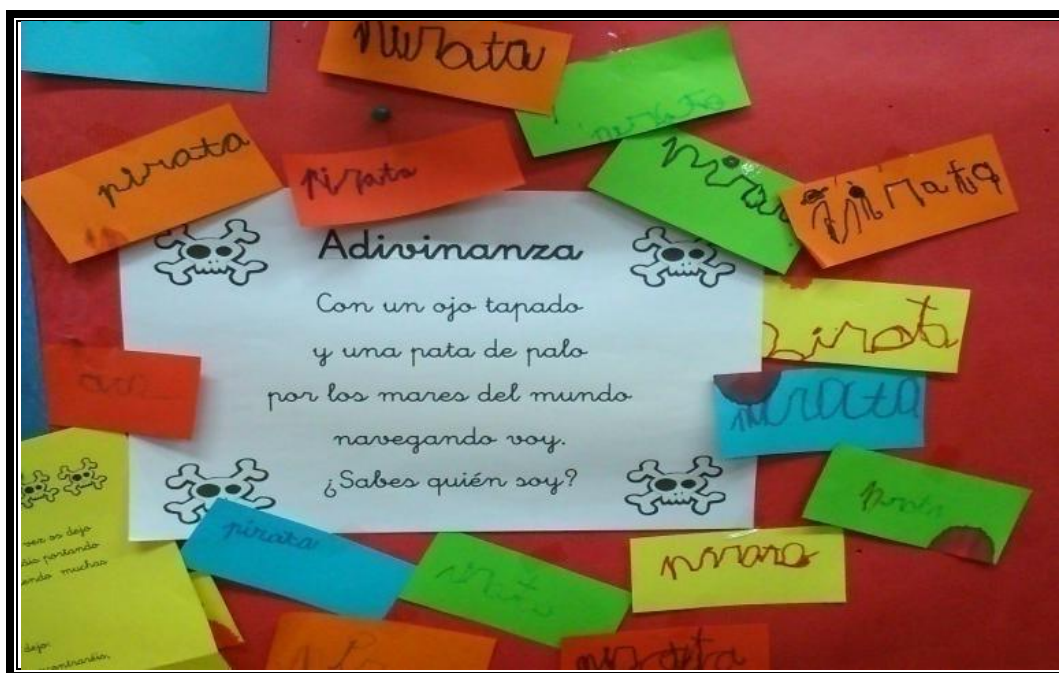


Imagen 26: copia de la pizarra con un mayor número de palabras legibles, a fecha de siete de abril.

A lo largo de esta investigación, también hemos recogido datos referentes al proceso de la escritura en minúsculas en el alumnado, nos hemos guiado por la copia de palabras en el suelo con tizas, actividad que realizamos durante la asamblea, y al principio del segundo trimestre, había bastante alumnado con algunos problemas:

Robin Hood está teniendo bastantes problemas para escribir en minúsculas, le cuesta mucho y en parte parece que “no se atreve”, en ocasiones se agobia bastante, aunque yo intento tranquilizarle y decirle que lo haga “como pueda”, “que no importa si no le sale bien”. Cenicienta también tiene algunos problemas al escribir con las letras minúsculas, tarda muchísimo y no consigue escribir una palabra entera en el tiempo que el resto. Más o menos lo mismo le pasa a Felipe. (Diario, p.3; 16 enero)

En cuanto a John Smith, al principio le dejé probar con la copia en minúsculas, pero rápidamente me di cuenta que no está maduro para hacerlo, por lo que en el mismo suelo se lo escribo en mayúsculas y él lo copia. (Diario, p.3; 16 enero)

Algo más de un mes después, observamos progresos en algunos de los alumnos, por ejemplo al escribir alguna letra que no sabía hacer antes, anotamos ayudas de compañeros.

John Smith, es capaz de realizar la copia en mayúsculas sin que apenas esté yo pendiente de él. Hoy le ha ayudado Pocahontas a hacer la letra “S” que no le sale bien; ella me ha preguntado si le podía ayudar y le he dicho que por supuesto. John Smith se lo ha agradecido. (Diario, p.20; 24 febrero)

Hoy John Smith lo ha hecho genial, siempre se lo pongo en mayúsculas en el suelo y él lo copia debajo. Sin que yo esté pendiente de él. Muy bien hoy. (Diario, p.29; 18 marzo)

También recogemos avances individuales en cuanto a mejora de la escritura, ya es más legible, y nos damos cuenta que uno de los alumnos está escribiendo el día de la semana sin copiarlo de la pizarra y en minúsculas, desarrollando la escritura libre.

Robin Hood ha cambiado mucho en este mes, ya escribe “sin temores” y su grafía es bastante buena, también han mejorado Felipe y Cenicienta, que les costaba un poquillo. Erik también, que su letra minúscula no era muy buena, ahora escribe bastante bien. (Diario, p.20; 24 febrero)



Imagen 27: mostramos la escritura en minúsculas de algunos alumnos.

Hércules al escribir “miércoles” no mira a la pizarra y se le escucha decir la palabra y escribirla solo con las letras minúsculas. (Diario, p.29; 18 marzo)



Imagen 28: escritura libre en minúsculas de unos de los alumnos durante la actividad de copia

En el mes de mayo, se llevaron a clase unas pizarras pequeñas para sustituir la escritura en el suelo con tizas y darle un carácter motivador a esta actividad, se llevaron al aula solo 6 pizarras con el objetivo primero que los niños compartieran y después que su escritura fuera en disminución y aprendieran a dejar espacio para sus compañeros.

El resultado fue muy bueno ya que la grafía de los niños se ha ido perfeccionando y son capaces de escribir dos o tres niños a la vez sin peleas y cediéndose espacios dentro de las pizarras. (Diario, p.51; 19 mayo)

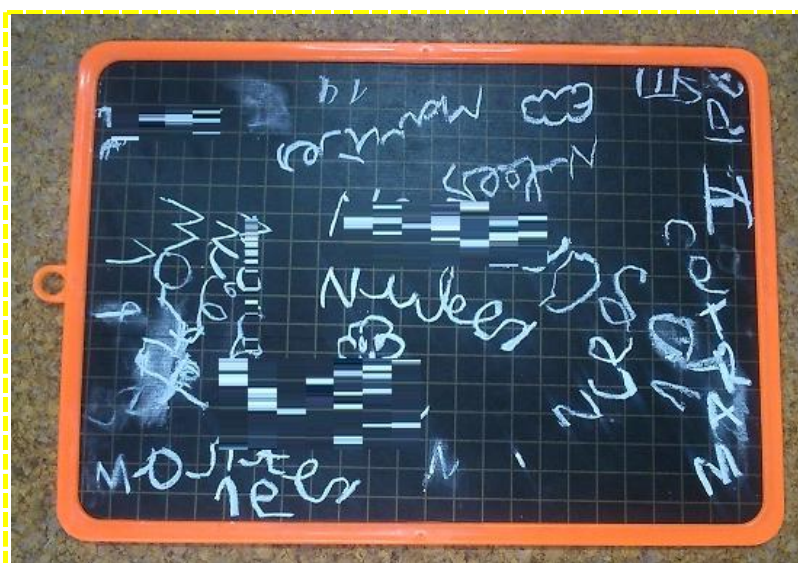


Imagen 29: escritura en minúsculas en las pizarras pequeñas.



Imagen 30: observamos como los niños escriben a la vez compartiendo el espacio en la pizarra.



Imagen 31: vemos todas las pizarras utilizadas por el alumnado para la actividad.

Durante el tiempo que ha durado esta investigación, hemos observado y recogido datos en lo referente al avance del alumnado en la adquisición de la escritura libre, ya que mientras al principio solo tres alumnos escribían en minúsculas adecuadamente, a finales de esta investigación a la gran mayoría se les entiende perfectamente esta escritura. Esto puede deberse principalmente a la amplia propuesta de actividades que se ofertan al alumnado durante la semana escolar ya que como señala Fons (2012) hay que dejar al alumnado que experimente la escritura para mejorar en esta habilidad. Además, al final de la investigación, son capaces de escribir con un tamaño de letra adecuado para compartir el espacio de una pizarra pequeña con dos o tres de sus compañeros, lo que refleja que el alumnado es capaz de no pensar solo en su beneficio sino tener presentes a sus compañeros y ayudarles y facilitarles la labor en las actividades, por ello agradecemos el cambio de

actuaciones en el alumnado como afirma Velázquez Callado (2012) que nos proporcionan las actividades cooperativas.

Como maestros debemos ser conscientes del avance en los aprendizajes de nuestro alumnado para valorar si nuestra metodología es válida en consonancia a los objetivos que nos planteamos que debe lograr el alumnado.

1.3. Colaboración entre el alumnado en una actividad específica

Relacionamos la escritura con la colaboración y la ayuda entre el alumnado, ya que gracias a diferentes prácticas cooperativas y colaborativas realizadas durante este curso, el alumnado es más consciente de sus compañeros y no desaprovecha ocasión para ayudarse. Prueba de esto una ficha del cuaderno de los piratas en la que tenían que ordenar las sombras y de ese modo colocar las letras para formar la palabra “pirata”. Algunos acabaron pronto actividad y se les ofreció levantarse y ayudar a sus compañeros, ya que para algunos resultó bastante difícil.

El resultado fue fantástico, no les decían lo que tenían que hacer, sino que se ayudaban diciendo los sonidos de las letras, les ayudaban a buscar el pirata igual al que necesitaban,... Aladdín estaba triste y me dijo que no había podido ayudar a nadie porque estaban ocupados todos y le ayudé a buscar a alguien que aún no hubiera acabado. Después hablamos sobre esto y estaban contentos de haber podido ayudar y me lo reflejaban al hablar. (Diario, p.36; 14 abril)



Imagen 32: dos alumnos ayudan a una tercera a ordenar las letras para escribir “PIRATA”.



Imagen 33: una de las alumnas ayuda a un compañero a ordenar las letras.



Imagen 34: varios alumnos alrededor de otra niña, ayudándole a unir las sombras iguales.

Es necesario que como maestros conozcamos las metodologías de trabajo que pueden desarrollarse en las aulas, y seleccionar aquella o aquellas que más acordes están con nuestros intereses y necesidades, debiendo estar en consonancia con los objetivos que queremos lograr en el alumnado, para lo que procuraremos, según Iglesias (2000), plantearla de una manera investigadora. Por ello, muchas de las actividades que proponemos van en la línea de lograr la cooperación y la ayuda entre el alumnado para fomentar el trabajo en equipo y la empatía, de ahí, que espontáneamente observemos estos momentos de ayuda entre el alumnado, los cuales, según Oliver y Gatt (2010) incrementan la diversidad de interacciones que se producen. Si lo promovemos y lo potenciamos, lograremos que suceda.

2. SESIONES DE GRUPOS INTERACTIVOS: ACTIVIDAD DE LECTO-ESCRITURA

Nuestros alumnos están acostumbrados al funcionamiento de los Grupos Interactivos, así como a respetar sus normas y a trabajar en grupo, por que desde el año pasado venimos desarrollando Grupos Interactivos en nuestra aula. Para esta investigación hemos hecho más hincapié en sus relaciones, en los momentos de ayuda que pueden proporcionarnos las actividades y el voluntario, y hemos anotado durante la investigación muchos momentos en los que esto se ha producido, también otros en los que la individualidad del alumno se refleja, bien sea por su carácter, por la actividad en sí o por la actuación del voluntario. Vamos a analizar todas estas sesiones, doce en total, para comprobar estos momentos a los que nos estamos refiriendo y relacionarlos a su vez con los aprendizajes adquiridos por el alumnado en relación a la lecto-escritura.

2.1. Desarrollo de las sesiones, acontecimientos, actitud y comportamiento del alumnado

En general las sesiones de Grupos Interactivos se han desarrollado con total normalidad, el comportamiento del alumnado ha sido siempre más o menos correcto, y su motivación frente a las actividades lineal aunque en algunas ocasiones baja. Esto podía ser por el tipo de actividad o por la actuación del voluntario, ya que es importante que el voluntario dinamice la actividad y se involucre en ella, y no siempre es así.

Mulán que estaba poco participativa y nada involucrada en la actividad, John Smith estaba distraído. (Registro de GI, p.20; 5 marzo)

Hoy Cenicienta ha estado poco receptiva y participativa en todos los juegos de los GI en general. (Registro de GI, p.22; 12 marzo)

Pero en la mayoría de las sesiones el alumnado ha estado muy participativo e involucrado en las actividades, ya que llega el jueves y les encanta por que entran al aula los voluntarios. Es cierto que si les conocen, los niños tienen otra predisposición, más motivados, pero por otra parte este hecho puede perjudicar el desarrollo de la sesión ya que toman más confianza con el voluntario.

John Smith, ha estado más participativo y atento que en sesiones anteriores de GI. (Registro de GI, p.22; 12 marzo)

Blancanieves y Bella muy motivadas y vinculadas al juego. (Registro de GI, p.39; 7 mayo)

Para autores como Valls, Soler y Flecha (2008) el aula es la zona donde es conveniente organizar los espacios para fomentar las interacciones en busca de los aprendizajes, en nuestro caso el de la lecto-escritura. Estamos de acuerdo en que esta organización del aula proporciona en el alumnado un interés creciente hacia las actividades que se proponen favoreciendo su participación en las mismas, enriqueciéndose como dicen Oliver y Gatt (2010), de la diversidad de las interacciones que se dan entre los alumnos.

2.2. Actitud del voluntariado como dinamizador de las actividades

Pensamos, después de realizar desde el mes de octubre, una sesión a la semana de Grupos Interactivos en nuestro aula, que el papel del voluntario es esencial, ya que una buena actuación dinamizadora y motivadora por su parte favorecerá que la actividad salga bien, por el contrario, si su implicación es escasa, generalmente por no saber cómo actuar, es bastante probable que la actividad salga mal.

Nada más empezar, me llama el voluntario encargado de la lecto-escritura y me dice que no se ha enterado de lo que tiene que hacer, que lo siente, y que si se lo puedo explicar de nuevo. (Registro de GI, p.6; 5 febrero)

Hay veces que aunque la expliques (la actividad) como deseas que se realice en la asamblea, cuando llega el momento de la puesta en práctica con el voluntario, se comienza realizando de otra manera. (Registro de GI, p.9; 12 febrero)

En algunas ocasiones es necesario intervenir para dar unas breves pautas al voluntario e indicarle como queremos que se realice la actividad en función de los objetivos que queremos lograr; uno de los principales, favorecer las interacciones entre el alumnado.

La voluntaria empieza a desarrollar el juego de manera individualizada y yo intervengo mínimamente en la actividad. (Registro de GI, p.42; 15 mayo)

Otras veces los voluntarios realizan bien su función, lo que favorece la realización de la actividad y que ésta logre los objetivos que nos proponemos, haciendo que sea dinámica y entretenida.

Al principio los niños buscaban de manera desorganizada las letras revolviendo en la caja, y la voluntaria les puso un orden para que de uno en uno sacaran una letra y la fueran colocando, esto facilitó esta parte de la actividad, ya que los niños se fijaban en las letras que sacaban sus compañeros. (Registro de GI, p.11; 12 febrero)

Ha sido interesante la actuación del voluntario que ha dinamizado el juego y ha intentado hacer partícipes del mismo a todos los niños incluso cuando no era su turno. (Registro de GI, p.25; 19 marzo)

Sea cual sea la intervención del voluntario en la actividad, apoyamos la idea de Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) cuando afirman que los docentes y la escuela sin la ayuda externa de la comunidad no podríamos desarrollar esta actividad con éxito. Por ello, valoramos desde nuestro centro educativo la participación del voluntariado como elemento clave para el buen funcionamiento de esta actividad. De tal manera que no somos selectivos para organizar que voluntario viene a las aulas, ya que independientemente de su nivel de estudios como señalan Oliver y Gatt (2010), a nuestro juicio todos tienen el acceso permitido para acudir a las aulas de voluntarios.

2.3. Cooperación durante las actividades

Hay actividades que proponemos, que por la naturaleza de los niños, es difícil lograr una cooperación entre ellos, por ejemplo en un juego de adivinanzas, tenían que ponerse de acuerdo en la solución, pero su impulso era contestar rápidamente si conocían la respuesta.

Es difícil observar cooperación y trabajo en equipo en actividades de este tipo [adivanzas], ya que los niños sienten el impulso de contestar con rapidez si conocen la respuesta a la adivinanza planteada. (Registro de GI, p.9; 12 febrero)

Otras actividades están planteadas de forma cooperativa, pero es el alumnado el que no deja que así sea, a esta edad son niños muy individualistas, valoran mucho sus logros frente a los de los demás y estas actividades favorecen que sean más empáticos, fomentan la ayuda entre el alumnado, y son ellos quienes tienen que ser conscientes e ir cambiando esa característica egocéntrica poco a poco. Recogemos uno de los sucesos en los que el alumnado actúa de forma individualizada, por ejemplo en el juego del bingo cooperativo un niño dice lo siguiente:

Erik, cuando veía que tenía muchas palabras tapadas ha dicho que iba ganando. (Registro de GI, p.14; 19 febrero)

En ese mismo juego del bingo cooperativo, se observan ayudas entre los alumnos, ya que la regla principal es que sea un compañero quien nos tape en nuestro cartón las palabras que el voluntario saca al azar.



Imagen 35: Pocahontas ayuda a Naveen poniéndole plastilina en la palabra del bingo.

Otra de las actuaciones individualizadas por el alumnado, la observamos en Ariel, que no hemos visto progreso, ya que ella es muy capaz de realizar todas las actividades, quiere hacerlo todo ella y no permite que nadie le ayude.

Ariel por ejemplo, quería buscar todas las letras, o por lo menos más que sus compañeros y hemos tenido que llamarle la atención respecto a su actuación y recordarle la norma básica, que es la repartición de las letras. (Registro de GI, p.17; 26 febrero)

En una de las asambleas finales, un niño comenta lo siguiente, en relación a Ariel que no permite que le ayuden en los juegos.

Erik dice que Ariel no le ha dejado que le ayudase en ese juego y él podía haberle ayudado. (Registro de GI, p.43; 15 mayo)

Hay algunas actividades que por sí solas favorecen la colaboración del alumnado y potencia las interacciones, por ejemplo, jugamos en una de las sesiones al “pasapalabra” con preguntas sobre los pingüinos, y cada niño tenía que responder una pregunta y pedían ayuda si no conocían la respuesta.

Pocahontas ayuda a Felipe con la respuesta a la letra “A”, que es “¿Dónde viven los pingüinos?”, la respuesta Felipe no la sabe o no se acuerda y pide ayuda a Pocahontas que dice la respuesta: “La Antártida”. (Registro de GI, p.22; 12 marzo)

También favorecemos las ayudas cuando en un mismo equipo hay niños con diferentes niveles de lecto-escritura, ya que el que más sabe puede ayudar al que le cuesta más. En un juego de

una de las sesiones, el “memory”, tenían que levantar una carta (palabra) y después levantar otra (imagen) y relacionarlas.

Hemos visto un momento de ayuda de Ariel hacia Li Shang, era el turno de este último y levantó una y Ariel sabía dónde estaba su pareja así que le indicó con verbalizaciones en cuanto al lugar donde estaba la carta, yo les dejo ayudarse así pero nunca señalando con el dedo la carta correcta. (Registro de GI, p.25; 19 marzo)

Otro ejemplo de ayudas entre alumnado de diferente nivel en lecto-escritura, lo observamos al pedir en una de las actividades que escribieran la palabra de la imagen que elegían (juego del “pictionary”), uno de los niños no sabía escribir una de las letras, su compañera actuó así:

Ella se lo ha dibujado con su dedo en el papel para que él se fijara y lo escribiera. (Registro de GI, p.30; 26 marzo)

Otras ayudas recogidas por medio de fotografías durante algunas de las actividades de los Grupos Interactivos son las siguientes:



Imagen 36: Mulán le está diciendo los sonidos de su nombre a Cenicienta para que ésta lo escriba



Imagen 37: dos niños colocan en orden las pinzas para formar la palabra “pergamino”

En otra de las actividades propuestas, observamos ayudas para dictarse entre ellos las letras de las palabras que tienen que escribir:

A Encantador le toca dibujar “pan” y para escribirlo, es Hércules el que le dice los sonidos de cada letra y él los escribe perfectamente con su ayuda. (Registro de GI, p.30; 26 marzo)

Mulán tenía en la mano la carta con la palabra escrita (manzana) y ha ido letra por letra haciéndole los sonidos, se ha fijado que no había puesto la “Z” sino la “C” y le ha hecho borrarla y escribirla bien. (Registro de GI, p.30-31; 26 marzo)



Imagen 38: Mulán le dicta a Hércules las letras que tiene una palabra, mientras él la va escribiendo

Naveen que le cuesta un poco escribir en minúsculas alguna de las letras, y Pocahontas que es muy dispuesta, se acerca y le dice la palabra recalcándole cada uno de los sonidos y Naveen lo escribe con su ayuda perfectamente. (Registro de GI, p.39; 7 mayo)



Imagen 39: Pocahontas le dicta las letras de la palabra “ancla” a Naveen.

En las sesiones del tercer trimestre, y en las últimas del segundo ha habido muchos progresos en las asambleas finales, en el momento en el que el alumnado habla sobre su actuación, ya que hacen comentarios del tipo “he ayudado a...”, también son más críticos con uno mismo cuando cometen un error y son capaces de aceptarlo.

Mulán dice que Hércules le ha ayudado en el memory por que tiene mucha memoria. (Registro de GI, p.36-37; 7 mayo)

Pocahontas también habla y dice que ha ayudado a Aladdín en las letras de las pinzas y Aladdín asiente con la cabeza. (Registro de GI, p.43; 15 mayo)

Robin Hood comenta que durante el “pasapalabra” su equipo se ha equivocado una vez. (Registro de GI, p.23; 12 marzo)

El voluntariado, al contestar a la pregunta sobre si ha existido cooperación durante la actividad nos proporcionó comentarios muy variados:

Si, cuando tenían que buscar las letras para formar la palabra. (Registro de GI, p.7; 5 febrero)

Si. Estaban muy dispuestos. (Registro de GI, p.23; 12 marzo)

La actividad en su planteamiento no es cooperativa, pero al colocar las fichas y leer si se ayudan. (Registro de GI, p.28; 26 marzo)

Hemos mostrado muchas actitudes de ayuda por parte del alumnado, y destacamos en consonancia con Molina (2005) el compromiso de los miembros del grupo a trabajar juntos y lograr de este modo un aprendizaje, beneficiándose de ello todos los individuos. Gracias a estas situaciones de colaboración entre el alumnado, los Grupos Interactivos garantizan, como afirman Puigvert y Santacruz (2006) el aprendizaje instrumental y favorecen la solidaridad a partes iguales.

2.4. Posibles aprendizajes de lecto-escritura adquiridos y refuerzo de los contenidos trabajados

Estas sesiones favorecen el aprendizaje de todo el alumnado, y observamos situaciones muy curiosas, en las que es una alumna que ayuda a otro compañero con menos problemas para la lecto-escritura. Lo vemos en varias sesiones y en diferente alumnado.

Mulán, que a ella le cuesta escribir pero no tiene problema en dictar a un compañero y lo sorprendente es que lo hace genial, porque vocaliza muy bien, muy despacio pero ella es incapaz de escribir todo lo que sale de su voz. (Registro de GI, p.31; 26 marzo)

Jasmine va diciendo despacio la palabra para que se encuentren las letras, algo que me llama la atención ya que ella al realizar su escritura libre se deja de poner alguna que otra letra en sus palabras. (Registro de GI, p.33; 16 abril)

Gracias a estas actividades, los maestros podemos evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado y como dice Molina (2005), también debemos someternos a sistemas de autoevaluación para mejorar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de nuestras aulas. Es fundamental la motivación y las ganas de trabajar en los docentes, ya que de esta manera nos plantearemos nuevas vías de trabajo y crearemos en la innovación educativa. Extrapolado al aprendizaje de la lecto-escritura, diremos que cambiando nuestra forma de trabajar en el aula, mejoraremos nuestra práctica educativa, fomentando el acercamiento del niño al lenguaje escrito (Iglesias, 2000) aportándole situaciones que favorezcan este aprendizaje partiendo de sus intereses y motivaciones.

3. ACTIVIDADES COLABORATIVAS GRUPALES

3.1. Barajas de palabras

Para el alumnado es fácil asociar dos palabras iguales ya que es una actividad que llevan desarrollando desde el curso pasado, en tres años. Además la rutina de actuación para la actividad la tienen todos perfectamente interiorizada.

En este juego los niños son “expertos” ya que llevan jugando a él con variedad de palabras desde el primer trimestre del curso pasado (3 años), recuerdo que en muy poco tiempo, desde el mes de octubre, todos iban siendo capaces de asociar dos palabras iguales (con más o menos sílabas). (Diario, p.7; 27 enero)

Todo el alumnado, sin excepciones, sepan o no leer, dominan este juego, ya que la adquisición de la lectura no es imprescindible para realizar con éxito esta actividad grupal, por lo que siempre ha salido bien esta actividad y como la saben realizar y no tienen errores apenas, les encanta jugar y les motiva.

Los niños están súper motivados con esta actividad, pero no es algo nuevo, les encanta jugar y siempre que lo hacemos me preguntan si van a salir todos, por eso intento hacer el juego con tiempo para hacer dos rondas y que todos salgan a coger una palabra. (Diario, p.12; 10 febrero)



Imagen 40: Blancanieves encuentra su palabra después de comparar con el resto de las cartas



Imagen 41: apreciamos como Mulán compara su palabra con una de las del suelo.

Gracias a este juego, somos conscientes del proceso de su aprendizaje en cuanto a la lectura de palabras como se refleja en el diario:

Durante la realización de este juego en esta semana, he observado que alguno intenta unir las letras que forman la palabra que les toca buscar, en concreto Erik ha leído "ala" y Aurora ha leído "pico". (Diario, p.7; 27 enero)

Este juego ayuda a trabajar la concentración y la atención, ya que deben observar su palabra y relacionarlas e ir descartando con las que hay por el suelo hasta dar con la correcta. Algunos son muy competentes en este juego, pero quieren permanecer más tiempo en él y pienso que hacen que tardan en encontrar su palabra, otros sin embargo buscan la rapidez.

Todos reconocen la palabra que les doy, me sorprende Pocahontas, que sabe leer, pero va palabra a palabra comparando con la suya, creo que es para estar más tiempo

en el juego, Florian es muy rápido y le gusta serlo, ya que nada más darle la palabra va a por la igual sin dudar. John Smith prueba una a una e identifica la igual sin problemas, le suelo dar barajas de una sola palabra para que sea fácil para él y no se desmotive ni se frustre. (Diario, p.12; 10 febrero)

Observo a Aurora que intenta darse prisa por encontrar la palabra y viene contenta cuando tiene la pareja, Cenicienta muy bien, las reconoce perfectamente, Pocahontas ya no remolonea por el espacio y a la primera coge la pareja de su palabra. (Diario, p.23, 3 marzo)

Además, pudimos hacer una valoración individual gracias a esta actividad ya que al entregar la baraja a cada niño le pedíamos que la leyera, de este modo, los resultados obtenidos en cuanto a su nivel de aprendizaje a fecha de 20 de febrero fueron los siguientes, recogidos en el diario:

Lectura perfecta: Pocahontas, Florian, Blancanieves y Ariel. Lectura más o menos buena, correcta: en este grupo tenemos a: Erik, Naveen, Robin Hood, Aurora, Hércules, Ariel y Aladdín. Lectura regular: Mulán, Encantador, Felipe, Li Shang, Cenicienta, Bella y Jasmine. Este grupo va progresando pero aún no han adquirido la lectura. Lectura nula: en este punto de aprendizaje está John Smith, que por supuesto su nivel es inferior al del grupo, no avanza como yo quisiera, aunque sí parece que reconoce los fonemas. (Diario, p.17-18; 20 febrero)

Hemos comprobado que este juego les ayuda a organizar y distribuir los roles, siempre que tienen un rato para los cuentos piden las barajas y ellos solos las organizan en el suelo y se distribuyen los roles para jugar. Para imitar este juego les sirve cualquier tipo de tarjetas de palabras, con las palabras que representan la cesta del aseo también juegan.

Aurora y Bella están sentadas en mi banco, con las barajas de los monstruos y juegan a “imitarme” cuando muestro las palabras del método Doman. Después, llegan Pocahontas y Mulán y juegan las cuatro junto con alguna niña más a poner las palabras en el suelo y repartirse las otras para buscar las iguales. Reproducen el juego como lo hago yo con ellas. (Diario, p.26; 12 marzo)



Imagen 42: Bella y Aurora imitan el rol de maestra con las barajas de palabras.

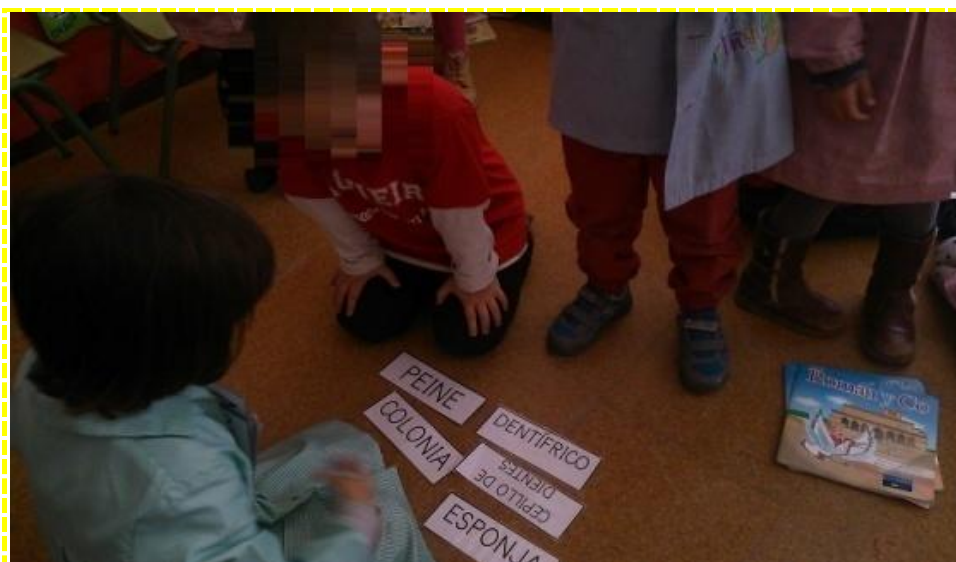


Imagen 43: Cenicienta y Robin Hood imitan el juego de las barajas con las palabras de la cesta del aseo

A raíz de estos juegos espontáneos de imitación por parte del alumnado hacia el rol de la maestra, decidimos se planificar una nueva actuación. Uno de los días de fin de segundo trimestre, concretamente el 27 de marzo, preparar cuatro rincones de juego y uno de ellos es el de las barajas. Ellos solos tienen que organizar el juego, decidir quién lo dirige (quién hace de profe) y por qué, después tienen que jugar respetando el turno como lo hacen cuando es el adulto quien dirige el juego.

Les dejo pensar y hablar y les pido que me llamen cuando hayan tomado una decisión.
(Diario, p.33; 27 marzo)

Considerábamos que lo más difícil era que se pusieran de acuerdo en cómo iban a repartir los roles, el rol más solicitado era el de hacer de maestra, y la mayoría era el que quería desempeñar, pero luego había otros niños más conformistas que les daba igual. Estos momentos previos al juego los recogimos en el diario del investigador y lo acompañamos con algunas fotografías que reflejan esta información

En el primer grupo hablan mucho rato y otro rato están callados y me acerco para decirles que se den prisa en decidir por que se pasa el tiempo y no juegan a las barajas. Finalmente deciden que sea Robin Hood quien dirija el juego, no sé cuáles fueron las razones que les llevaron a esa elección. (Diario, p.33; 27 marzo)

El siguiente grupo, tarda menos en decidir, y dicen que lo han hecho a suertes con el “pito, pito, gorgorito” y que casualidad pienso yo, que le ha tocado dirigir el juego a Mulán. Le observo durante el juego y lo dirige muy bien. (Diario, p.33; 27 marzo)

El tercer grupo, tiene un poco más de discusión en cuanto a quién quiere dirigir el juego. Bella dice que quiere ser ella, y Blancanieves le dice que mejor que lo sea Jasmine ya que es la encargada (hoy Jasmine es la encargada de clase). (Diario, p.33; 27 marzo)

El último grupo se coloca cerca de las palabras y hablan sobre quién debe empezar, deciden todos que empiece Pocahontas a dirigir el juego puesto que es la mayor del grupo, e incluso dan el orden de quién debe seguir después de ella, quien después, y así hasta el último componente. (Diario, p.33; 27 marzo)



Imagen 44: Pocahontas dirigiendo el juego de las barajas con su grupo.



Imagen 45: Mulán repartiendo a un compañero una de las cartas de la baraja, mientras el resto observa.

El desarrollo del juego en los cuatro grupos fue bastante organizado, cada uno desempeñó muy bien su rol y la pena es que no dio tiempo a que todos pasaran por el rol de maestro. Este hecho no era relevante para la investigación, ya que lo que pretendíamos principalmente era que supieran y pudieran ponerse de acuerdo para realizar una actividad concreta propuesta por la maestra, y este objetivo se consiguió como hemos comprobado en el análisis anterior, dando importancia como señala Pujolàs (2008) al diálogo entre el alumnado, para realizar la actividad y favorecer sus relaciones. Nos interesaba que se diera este hecho para introducir como siguiente actividad para nuestra investigación las actividades colaborativas, ya que uno de los requisitos para que se desarrollen es que cada integrante del grupo conozca su rol y lo desempeñe (Slavin, 1999).

3.2. Bits de inteligencia: asociación de imagen y palabra

Con este juego podemos evaluar sus aprendizajes y evolución en cuanto a la adquisición de la lectura de una manera distendida y sin que ellos se den cuenta y así no se sientan observados ni coartados y puedan actuar libremente como un juego que es.

En la realización de esta actividad hay cuatro niños que están comenzando a unir algunos de los sonidos de las letras que forman la palabra; son Jasmine, Aurora, Cenicienta y Hércules. (Diario, p. 12; 6 febrero)

Robin Hood, hoy con esta actividad me he dado cuenta que está empezando a unir los sonidos de las letras que forman la palabra. (Diario, p.15; 13 febrero)

En cuanto a Naveen, ha espabilado mucho y su nivel lectoescritor ha mejorado considerablemente en estos últimos días. (Diario, p.25; 6 marzo)

Gracias a este juego grupal, podemos hacer una nueva valoración del nivel de la lectura que posee cada alumno individualmente; lo recogemos en el diario del investigador con fecha de 17 de marzo.

Hércules sale el primero y le cuesta leer “Castilla la Mancha”. Rapunzel lee pero sin unir “Castilla y León”, lo hace bastante bien, y espero que le quede poco para empezar a leer sola. Felipe por primera vez lee sin unir. Erik lee solo “Castilla la Mancha”, ha avanzado muchísimo en este segundo trimestre. Jasmine ha leído bien “Galicia”, pero no sabe lo que ha leído. Florian sin problemas. Bella lo mismo pero por que ha reconocido la palabra “Madrid”. Li Shang dice los sonidos de “Castilla y León” pero no sabe lo que lee. Aunque se ve que pone empeño y lo intenta comprender. Pocahontas, pregunta cuál es la “X”, le tocaba leer “Extremadura”, y me ha extrañado que se haya “atascado” con esa letra, pero por otra parte puede que no la reconozca, no pasa nada. Encantador siempre pone mucho empeño y reconoce todos los sonidos, hoy le ha tocado “Galicia” y ha unido “l” y después “ia”. John Smith no reconoce ninguna letra en minúsculas. Naveen, lee bien “Madrid” pero le cuesta deducir la palabra. Ariel lee más o menos bien “Castilla y León”. Mulán reconoce, porque no lee aún, la palabra “Extremadura”. Robin Hood lee la primera palabra de la que le toca “Castilla” y se inventa lo demás. Le digo que tiene que leer todo y lee “Castilla la Mancha”. (Diario, p. 28-29; 17 marzo)



Imagen 46: mostramos un ejemplo de bits y sus correspondientes palabras bien asociadas.

Además de la lecto-escritura, con esta actividad aprenden muchos conceptos en función de la variedad de imágenes que se les proporcione en las sesiones: crustáceos, huesos, comunidades autónomas, instrumentos musicales, dinosaurios, señales de tráfico, etc., estos son algunos de los que hemos trabajado en este curso. No siempre es fácil para ellos identificar la imagen correcta con la palabra que les damos.

Para los niños ha resultado fácil estas asociaciones de palabra e imagen ya que tienen muy bien identificados los nombres de los instrumentos y los reconocen visualmente sin problemas. (Diario, p.12; 6 febrero)

Hay veces que confunden una imagen con otra de los crustáceos, sin que haya variado el tiempo de exposición de las mismas durante las semanas anteriores. (Diario, p.15; 13 febrero)

A los niños les costaba identificar el nombre del hueso en su lugar correspondiente del esqueleto. Por lo que han necesitado mucha orientación por mi parte. (Diario, p.18; 20 febrero)

Entre ellos se ayudan cuando uno no encuentra la imagen o no se acuerda de ella, o le cuesta leer o identificar la palabra. Todos estos juegos grupales ayudan a que el alumnado se una y se cree un clima de afecto, de ayuda, lo que beneficia las relaciones sociales entre ellos, y esto lo apreciamos en cualquier otro momento de la jornada escolar.

Se observan ayudas y momentos de colaboración con la actividad, ya que cuando un niño pone mal la palabra al lado de la imagen, los demás dicen “no, no” y entonces, el alumno rectifica y sigue buscando hasta dar con la correcta. (Diario, p.15; 13 febrero)

He escuchado algún comentario del tipo a “fíjate en las otras palabras para ver la que es igual” ya que en ese caso, el niño tenía ya colocadas una palabra de cada imagen y comparar las demás palabras con la suya le ayudaría a averiguar dónde tiene que colocarla. (Diario, p.15; 13 febrero)

El resto del alumnado está atento y pendiente de si se colocan las palabras en la imagen correspondiente, y si no es así en alguna ocasión, rápidamente se lo dicen y se ayudan. (Diario, p.23; 27 febrero)

El balance global que hacemos de este juego grupal es muy positivo ya que entran en juego muchos y diversos aprendizajes, así como valores de ayuda y colaboración (Echeita y Ainscow, 2011), respeto y empatía, etc. entre el alumnado. Todos estos aspectos los consideramos enriquecedores y motor de su crecimiento como personas. Después de la puesta en práctica de estas metodologías, las valoramos positivamente ya que forman parte de un cambio en las escuelas y en las sociedades, como afirma Braslavsky (1985), con la renovación histórica necesitamos crear otra manera de enseñar. Vemos necesario un cambio de metodología que sea más cercana a los intereses del alumnado y responda a sus inquietudes, por ello la puesta en práctica de estas actividades.

4. JUEGOS Y ACTIVIDADES COOPERATIVAS

4.1. Juego cooperativo de los bits de inteligencia: asociación de imagen y palabra

En general, esta actividad ha tenido buenos resultados siempre que se ha realizado, la hemos llevado a cabo dos veces por semana, martes y jueves, exceptuando un par de semanas que los jueves fueron festivos y sólo la realizamos una vez, aspecto que recogimos en el diario del investigador. Cada semana realizábamos el juego cooperativo con unas imágenes diferentes, en total la duración de esta actividad ha sido de seis semanas.

El juego consiste en lo siguiente: cada componente de un grupo tiene la palabra de un instrumento que debe asociar con su imagen en la alfombra. En grupo se leen las palabras unos a otros y se corrigen si alguno lo hace mal. Cuando las colocan con su correspondiente imagen, los niños que están sentados les corrigen o ayudan si es necesario. (Diario, p.36; 14 abril)

Dependiendo del grado de dificultad de las imágenes, los resultados que hemos obtenido en cuanto a aprendizajes demostrados, han sido diferentes, unas veces lo han hecho mejor y otras les ha costado más completar la actividad entre todos.

Todos han reconocido la imagen correspondiente a su palabra, sin ningún problema para colocarlas en su sitio correctamente. (Diario, p.36; 14 abril)

Tenemos problemas con John Smith para que siga el ritmo del juego, ya que aunque se le ve motivado, no parece que le entusiasme demasiado, esto puede deberse al bajo nivel que tiene en relación a la lecto-escritura. Aún así, no sale mal la actividad, ya que los niños de su mesa están muy pendientes de su palabra y se la dicen (en vez de ayudarle..., pero bueno no importa). (Diario, p.37; 16 abril)

La mesa de la calavera bien, aciertan las palabras incluso los que no saben aún leer (Mulán y Felipe) por la inicial o por el reconocimiento global de la palabra. (Diario, p.42; 28 abril)

En lo referente a la participación e implicación del alumnado ha sido siempre muy buena por parte de todos. Han estado muy motivados durante las sesiones del juego y muy participativos.

Blancanieves ayuda mucho hoy y está muy involucrada en el juego, muy participativa. Cenicienta un poco más animada, pero ella no es muy habladora. Mulán habla mucho y aunque a ella le cuesta leer, discrimina a la perfección las palabras y ayuda a Felipe que le estaba costando hoy un poco. (Diario, p.41; 21 abril)

Hemos observado diferentes situaciones de ayuda en función del momento del juego en el que nos encontrábamos; primeramente cuando un niño necesita pedir ayuda a un compañero para que pueda aportar al grupo el aprendizaje de su palabra.

En sus sitios leen la palabra individualmente y después de un rato pregunto si alguien no reconoce su palabra: Aladdín, John Smith y Li Shang dicen que no la reconocen y yo digo que pidan ayuda a sus compañeros. (Diario, p.44; 5 mayo)

Al hacer la ronda para que me digan su palabra, Cenicienta no conocía la suya y le pregunto que por qué no me lo dijo cuando pregunté antes, le digo que pida ayuda. (Diario, p.44; 5 mayo)

En sesiones posteriores, no es necesario que dirijamos el juego cuando están en la fase de reconocer o leer su palabra, ya que ellos mismos toman la iniciativa y preguntan a un compañero si no conocen la palabra que tienen.

Li Shang le pide ayuda a Rapuncel con su palabra, y Aladdín le pide ayuda a Pocahontas. Repito alto y claro que pidan ayuda porque veo que Jasmine duda con su palabra y al final pide ayuda a Aladdín, Aladdín lo intenta pero le dice que no la sabe y se lo da a Pocahontas. (Diario, p.48; 12 mayo)

Mulán le pide a Erik que le diga cual es una de las letras “r” de Júpiter y ella sola intenta decir los sonidos, le dice que le ayude que no la sabe. (Diario, p.48; 12 mayo)



Imagen 47: Robin Hood muestra su palabra a su compañera Rapuncel para que le ayude a identificarla.

También se han ayudado a colocar las palabras con sus respectivas imágenes, para esas ayudas, los encargados eran los niños que en ese momento no colocaban palabras:

Van por equipos a colocarla en su correspondiente imagen. Se lían un poco porque aunque las he recordado, no se acuerdan de cuál es cada una. Los niños de los otros dos equipos intentan ayudarles, pero algunos no recuerdan los bits por lo que no sirven de mucha ayuda. (Diario, p.44; 5 mayo)

Pocahontas, que estaba en la alfombra para corregir, ha ayudado a Mulán que tenía dudas con la imagen de las dos castillas. (Diario, p.46; 7 mayo)

Una vez finalizada la recogida y análisis de los datos de esta actividad, podemos sacar u las siguientes conclusiones: ha sido una actividad muy motivadora para el grupo de alumnos ya que están acostumbrados desde el curso pasado a ver los bits y les gusta aprenderlos, y dejarles jugar con ellos es un elemento que enriquece la actividad ya que su implicación en el juego aumenta, por lo que su implicación en el juego ha sido continua. En cuanto a los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, creo que son bastantes, ya que cuando simplemente se les pasaban los bits según la metodología que marca este material ellos querían ser quienes dijeran las imágenes solos mientras se las mostraba, pues dando un paso más, hemos conseguido que asocien la palabra a una imagen determinada y que así tomen conciencia que toda imagen que enseñamos se representa de manera escrita.

Por último, a parte de la motivación y de sus aprendizajes, queremos destacar valores personales que los niños han interiorizado gracias a juegos cooperativos como este, lo reflejamos en el diario del investigador como una reflexión final de la actividad:

El balance final es muy positivo, ya que gracias a estas actividades cooperativas que desarrollamos en el aula, los niños son capaces de interiorizar las actuaciones de ayuda, de asignación de roles y ellos mismos las extrapolan a otros momentos del día a día, lo que hace posible que sean un buen grupo de aula y funcionen perfectamente juntos para otras actividades. (Diario, p.52; 21 mayo)

Toda la estimulación que el alumnado reciba será positiva para su aprendizaje, asimismo autores como Pujolàs (2008) o Velázquez Callado (2009) afirman que las actividades colaborativas y el trabajo en equipo hacen que la motivación de los alumnos aumente. Gracias a entablar relaciones sociales que favorezcan el intercambio de opiniones o la ayuda en determinadas actividades, todo ello, enriquece este aprendizaje; siendo un recurso eficaz para enseñar a los alumnos (Pujolàs, 2008).

4.2. Actividad cooperativa: noticia del fin de semana convertida en historia

Esta actividad la hemos puesto en marcha a mediados del mes de abril, a mitad de la investigación, ya que primero necesitábamos que la mayor parte del alumnado realizara la escritura de su noticia sobre el papel. Cuando hemos observado que esta primera parte estaba prácticamente

consolidada en el alumnado hemos decidido transformarla en actividad cooperativa; pero era una situación difícil ya que teníamos que valorar no solo la escritura libre sino además todo el proceso que conlleva esta actividad: recordar lo que se hizo el fin de semana, organizar los tiempos, elegir un momento de ese fin de semana y estructurar la idea en una frase y llevarlo al papel.

Decidimos hacer cooperativa esta actividad ya que escribir una noticia es una tarea muy individual para el alumnado, y de esta manera, desde que lo hacemos observamos que la motivación ha aumentado ya que les gusta además de contar la noticia en la asamblea, contarla y enseñarla a su equipo.

Les veo motivados para escribir su noticia desde que hacemos la actividad cooperativa ya que les gusta enseñar a sus compañeros sus trabajos. (Diario, p.47; 11 mayo)

Hemos observado, valorado y evaluado seis sesiones de la “noticia del fin de semana convertida en historia”, hemos registrado algún avance puntual en lo que a ordenar sus noticias buscando una lógica se refiere, pero no hemos apreciado grandes progresos en este sentido.

Es cierto que semana tras semana se van notando algunos avances y cambios positivos en la realización de la actividad y en los resultados que vamos obteniendo, pero también hay niños que no he logrado que se motiven ni que se impliquen demasiado, mientras que otros lo hacen genial. (Diario, p.43; 4 mayo)

En una de las sesiones a uno de los equipos les quedó una historia muy bien estructurada mezclando las noticias, no uniéndolas con nexos que es lo que predomina, y uno de los alumnos se emocionó y dijo que les había quedado una historia muy chula, además de con el diario, apoyamos esta reflexión con una fotografía que refleja las tres noticias ordenadas por los alumnos.

En la mesa del “cofre” nos faltaba John Smith y Li Shang, por lo que la historia se ha tenido que hacer con tres niños, a pesar de ello, ha salido muy bien, ya que han participado todos y ha quedado una historia bastante lógica, así: “vamos al pueblo a casa del tío y de la abuela, después cenamos en la hamburguesería y nos vamos a la plaza de toros a escuchar música”. Cuando se lo leo a Robin Hood le parece una historia genial y así lo dice. (Diario, p.42; 27 abril)

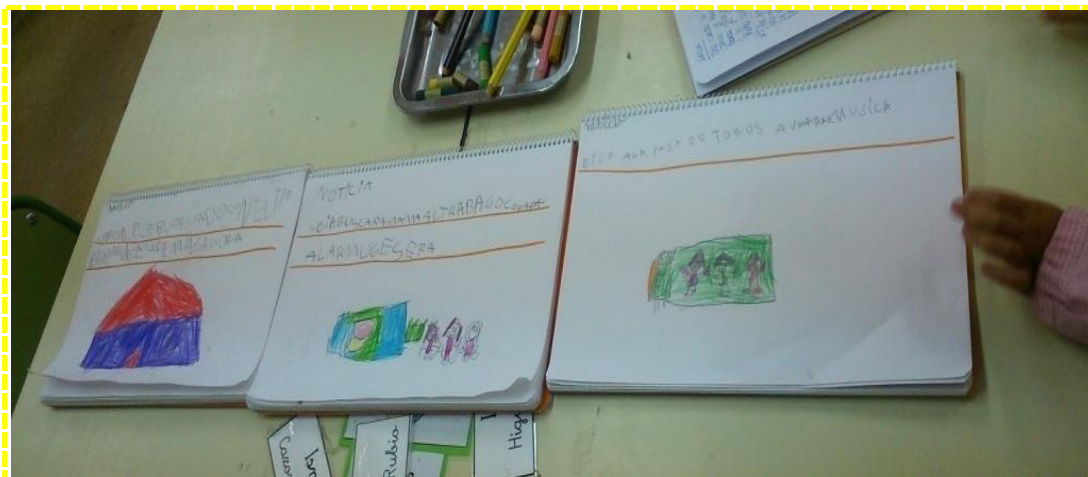


Imagen 48: los niños ordenan sus noticias para formar la historia común del fin de semana.

Después de dos sesiones más, ha salido una historia similar, con mezclas de las noticias, lo presentamos a continuación:

La historia queda así: “vamos a Segovia con Marta, María y Jimena, celebramos el cumple del papá de Mulán en el zampabolas”. Es de los primeros equipos que crea una historia mezclando las noticias y no solo creando una sucesión de las mismas. (Diario, p.48; 11 mayo)



Imagen 49: los niños dejan sus noticias ordenadas en base a un acuerdo común.

Además de los resultados finales de las historias, queremos valorar la implicación del alumnado en esta actividad, y debemos decir que no ha sido del todo satisfactoria, ya que no todos participaban por igual y no todos se implican y estaban igual de motivados. Esto rompe la dinámica

de la actividad e influye negativamente en la misma. Lo reflejamos en el diario en diversas ocasiones ya que no ha sido un hecho aislado:

A John Smith hay que preguntarle porque no presta atención ni muestra interés en la actividad, una vez que se le pregunta se implica algo más y participa. (Diario, p.40; 20 abril)

Pocahontas muy participativa en la actividad y Aladdín algo disperso, Naveen no vino al cole y Jasmine muy poco participativa, por lo que más o menos se hizo lo que Pocahontas dijo. (Diario, p.41; 27 abril)

Florian y Cenicienta menos participativos, es necesario preguntarles para que hablen. (Diario, p.41; 27 abril)

Como siempre, Bella y Encantador hablan, Florian y Cenicienta no, nada, callados... tengo que seguir preguntándoles cuál es su noticia para que hablen, sino no dicen nada, les da lo mismo así como el orden para formar la historia, no les interesa. (Diario, p.43; 4 mayo)

Apoyamos con fotografías uno de los momentos de discusión entre el alumnado para crear las historias con sus noticias y otro en el que ya está ordenada:



Imagen 50: los alumnos de este grupo debaten el orden de sus noticias para formar la historia.



Imagen 51: Felipe coloca su noticia al final de la historia común de su equipo.

Las conclusiones que sacamos de esta actividad son varias, y lo hemos reflejado en el diario en la última sesión que fue el lunes 18 de mayo. Ese día se hizo un balance general del funcionamiento de actividad cooperativa en las diferentes sesiones, y además se plantearon posibles respuestas al por qué no ha funcionado como se esperaba. A continuación presentamos las reflexiones recogidas sobre el por qué no ha funcionado esta actividad, en el diario del investigador:

Después de haber realizado las seis sesiones propuestas de historias con sus noticias del fin de semana, podemos afirmar que esta actividad no llega del todo a funcionar, y los motivos que cuestionamos pueden ser diversos: por un lado la falta de motivación del alumnado ante esta actividad, bien sea por su no comprensión o no encontrarle sentido, por otra parte pienso que puede ser una actividad complicada para esta edad, ya que les ha costado en todas las sesiones organizar las noticias bien por su egoísmo a que la suya sea la primera sin tener en cuenta el resultado final de la historia, o bien porque les resulta complicado formar una historia mezclando sus vivencias reales personales. (Diario, p.50-51; 18 mayo)

Otra de las posibles causas de un funcionamiento no tan positivo como esperábamos, pudo ser el horario escolar y las actividades que teníamos los lunes, ya que después de la asamblea escribimos la noticia y creamos las historias, no contábamos con mucho tiempo ya que a las 11:00 entraba una especialista en el aula y teníamos que haber terminado para esa hora. No nos planteábamos cambiar de día la actividad ya que la noticia hace referencia al fin de semana y los niños tienen que tenerlo lo más reciente posible para que se acuerden de lo que hicieron.

Puede que este no sea el mejor momento de realizar esta actividad, porque a las 11:00h viene la profe de religión y tenemos que hacer la actividad con el tiempo justo,

además, según van terminando les dejo jugar y luego les llamo por mesas para hacer la historia, puede que esa pausa les descentre pero no quiero tampoco que estén esperando a que terminen sus compañeros sentados en su sitio. (Diario, p.43; 4 mayo)

Por último nos planteábamos si la edad es la adecuada para realizar esta actividad o si sería conveniente realizarla con niños más mayores, por ejemplo para el próximo año cuando estemos en el último curso de Educación Infantil. Suponemos que a esa edad sus interacciones serán más dinámicas, estarán más maduros para reinventar historias y entremezclar noticias, etc. tras esta reflexión dejamos las puertas abiertas para realizar esta actividad el curso que viene con estos mismos alumnos.

Planteo realizar esta actividad el curso que viene, que estaremos en 5 años con este mismo alumnado y de esta manera comprobaremos si los resultados varían o son los mismos que los de esta investigación. (Diario, p.51; 18 mayo)

Es posible que nos hubiera hecho falta el mantenimiento de esta actividad en el tiempo para ayudar a que se consolide su dinámica y para poder lograr que el alumnado se integre en su grupo y participe de manera más constante en esta actividad. Como afirma Pujolàs (2008), es necesario consolidar e interiorizar las habilidades sociales relacionadas con los diferentes trabajos propuestos. De esta manera, podríamos haber obtenido otros resultados consolidando la actividad en el tiempo, tarea que podemos trasladar al curso que viene. Además, de mantener esta actividad en el tiempo para que se consolide su dinámica sería necesario, según Velázquez Callado (2014), su constancia dentro del horario escolar para que el objetivo cooperativo se logre.

5. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA

Durante los meses que ha durado esta investigación, hemos realizado al alumnado tres pruebas de lectura, una al principio del segundo trimestre del curso escolar 2014-2015 coincidiendo con el inicio de la recogida de datos para la investigación y las otras dos pruebas al comienzo del tercer trimestre y a finales de la recogida de datos para esta investigación.

En un primer momento decidimos hacer una prueba de lectura para conocer el nivel con el que partía el alumnado para iniciar la investigación, a lo largo de la recogida de datos de otras actividades, pensamos que sería positivo realizar esta misma prueba a comienzos del tercer trimestre y así valorar si había habido avances en el alumnado en relación con el aprendizaje de la lectura; y finalmente para dar una continuidad a estas pruebas decidimos realizar al finalizar la recogida de datos una tercera; posteriormente podría valorarse si este aprendizaje se ha dado lugar gracias al trabajo colaborativo realizado en el aula en estos meses.

5.1. Primera prueba de lectura

Esta primera prueba de lectura realizada el 9 de enero consistía en que cada alumno por separado leía un número definido de palabras seleccionadas por la maestra y en una hoja de registro se anotaba si la lectura había sido correcta o no, además, en la parte posterior de la hoja de observación se han ido anotando observaciones concretas de cada alumno que han ayudado a analizar estas pruebas. Con colores diferentes quedan recogidos los diferentes niveles de lectura: verde, bien; naranja, regular; rojo, mal. Las palabras propuestas eran monosílabas, bisílabas y trisílabas, siendo las siguientes: “ma”, “lo”, “sol”, “uno”, “mesa”, “pala”, “tela”, “sapo”, “mañana” y “lunes”.

Sólo tres alumnos, dos niñas y un niño, en esta primera prueba han sido capaces de leer todas las palabras sin errores, y en el diario reflejamos los resultados del siguiente modo:

Destacamos por encima del nivel medio de la clase, señalados en verde, a Florian, Blancanieves y Pocahontas, que son los tres alumnos que ya leen correctamente, Pocahontas y Florian lo hacen desde el curso pasado, por increíble que parezca, mientras que Blancanieves, ha empezado hace poco a leer (Diario, p.1; 9 enero)

Otros resultados señalados en color verde, pero que no completan la lectura correcta en todas las palabras, corresponden a 6 alumnos, 4 niñas y 2 niños. Éstos prácticamente tienen adquirida la lectura pero les falta un poco de madurez y de práctica.

Hay otros señalados en color verde que están progresando bastante bien, leen algunas de las palabras, pero otras no son capaces, son: Ariel, Naveen, Cenicienta, Jasmine, Aurora, Hércules (Diario, p.1; 9 enero)

El siguiente grupo de alumnos se encuentran en un nivel medio de lectura pero que no tienen adquirida este aprendizaje por el momento. Son 3 niñas y 3 niños.

En cuanto al resto, ponemos en un nivel medio a aquellos que reconocen los sonidos de las letras que forman la palabra, y los dicen, pero no los unen para completar la lectura; son los señalados de naranja: Encantador, Robin Hood, Bella, Rapuncel, Aladdín y Mulán. (Diario, p.2; 9 enero)

El último grupo que señalamos está formado por aquellos alumnos que no son capaces de reconocer todos los sonidos que forman una palabra, a veces dudan en el sonido de las letras y no estaban preparados para el aprendizaje de la lectura.

Finalmente, aquellos que todavía están en un nivel muy bajo, que son capaces de decir algún sonido, pero que dudan en otro, y por lo tanto les queda aún mucho camino por

recorrer, son los marcados en rojo o ni siquiera marcados, destacamos a: Li Shang, John Smith, Erik, Felipe. (Diario, p.2; 9 enero)

A continuación, presentamos la hoja de observación utilizada para la primera prueba de lectura del alumnado, en la que comprobamos, siguiendo la escala de colores propuesta, los niveles generales del alumnado en cuanto a la adquisición de la lectura autónoma:

	ma	lo	sol	uno	mesa	pala	tela	sapo	mañana	lunes
Student 1	x	x	x	x	x	-x	x	x	+-	x
Student 2	x	-x	x	x	x	-x	x	-x	x	x
Student 3	x	x	x	-x	-x	-x	x	-x	x-	x-
Student 4	x	x	x	-x	x	-x	x	x	-x	x-
Student 5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 8	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 11	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 12	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 14	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 15	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 16	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 17	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 18	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 19	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 20	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 21	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 22	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 23	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 24	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 25	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 26	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 27	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 28	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Student 30	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Figura 2: primera prueba de lectura del 9 de enero.

Presentamos estos resultados de la hoja de observación, con un gráfico de sectores en el que agrupamos al alumnado en función de la adquisición de la lectura autónoma.

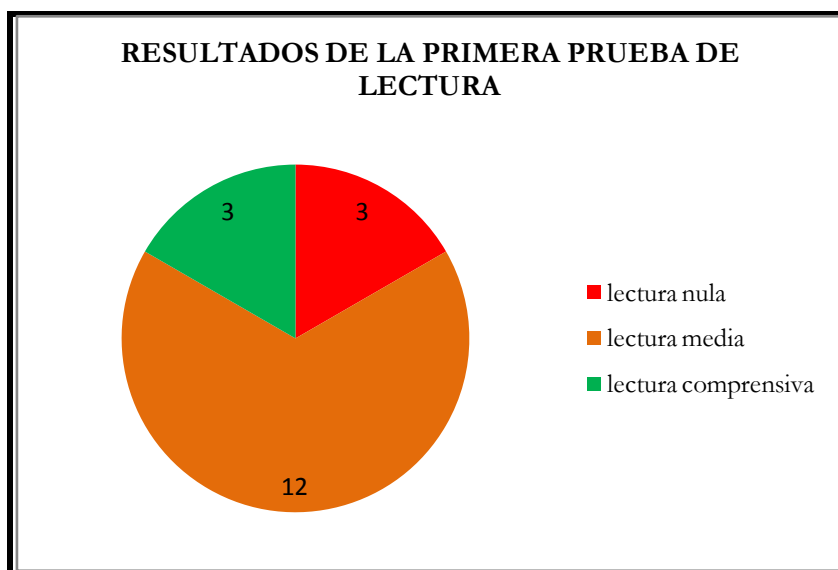


Gráfico 7: resultados de la primera prueba de lectura del 9 de enero.

5.2. Segunda prueba de lectura

Esta segunda prueba la realizamos al comienzo del tercer trimestre, concretamente el 17 de abril, aproximadamente tres meses después de la primera. En este periodo de tiempo hemos realizado diferentes actividades en las que se ha trabajado la lectura; por ejemplo: las barajas de palabras, la asociación de imagen más palabra de los Bits de Inteligencia, además de algunas fichas individuales en las que era necesario que leyeran alguna palabra para poder unir con su dibujo. Esta segunda prueba de lectura es exactamente igual que la primera con el objetivo de comparar las dos lecturas siendo estas idénticas, la misma escala de observación y las mismas palabras para leer. El objetivo principal que nos planteamos es conocer el nivel actual del alumnado en relación con la adquisición de la lectura y saber si ha existido algún avance, mejora, etc. en estos meses. Este avance puede producirse gracias a la continuidad de trabajo realizado a favor de la lectura.

En esta prueba hay un total de 12 niños que ya son capaces de leer las palabras propuestas a la perfección, sin ningún error en la lectura o con algún error mínimo como puede ser cambio de sonido de una letra por otra (“m” por “n”) o de una vocal por otra (“a” por “o”); son 7 niñas y 5 niños y en el diario lo recogimos de la siguiente manera:

Los niños que están en verde al completo por que han leído correctamente y no se han confundido en ninguna de las palabras, ni en ningún sonido de las letras,... son: Florian, Pocahontas y Blancanieves, y además, Jasmine, Robin Hood, Erik, Rapuncel y Aurora. En el mismo color verde pero con alguna leve confusión en alguna letra “n”, “m”, “s”... tenemos a Ariel, Naveen, Cenicienta y Hércules. Por lo que podemos decir que a estas alturas de curso son 12 los niños que ya saben leer palabras. (Diario, p.38; 17 abril)

Seguidamente, los niños que cometen algún error, o que leen unas palabras sí y con otras tienen alguna dificultad. Les hemos encasillado en el color naranja aunque hayan sabido leer alguna palabra. El grupo está formado por 6 alumnos, de los cuales 2 son niñas y 4 niños.

En el color naranja podemos decir que tenemos varios niveles, ya que por ejemplo Felipe y Aladdín están en la etapa fonológica y son capaces de decir los sonidos de las letras, están a un paso de la unión. Mulán, los monosílabos los lee bien, del resto de palabras le falta la unión. Li Shang reconoce los sonidos, pero le cuesta bastante, los monosílabos los lee, pero le falta tener un poco más de seguridad y unir los sonidos. En cuanto a Bella y Encantador, son capaces de leer alguna palabra, pero el resto aún de manera fonológica, están a un paso de comenzar la lectura. (Diario, p.38; 17 abril)

En un último grupo tenemos a un solo alumno que no es capaz de leer ninguna de las palabras propuestas ya que su nivel de aprendizaje está algo por debajo de la media del resto del alumnado del aula.

Finalmente tenemos a John Smith, que no reconoce todos los sonidos de las letras, por lo que es imposible a día de hoy que sea capaz de leer, con mi ayuda y mi posición de la boca y la lengua, es capaz de imitarlo y realizar el sonido bien, pero por si solo no, sólo reconoce bien sin fallos la “a” y la “o”. (Diario, p.39; 17 abril)

Presentamos la hoja de observación en la que hemos recogido los datos del alumnado en función de su nivel de lectura autónoma en la segunda prueba realizada en el mes de abril:

Hand-drawn observation chart for a reading test on April 17th. The chart has columns for words: ma, lo, sol, uno, mesa, pala, tela, sapo, mañana, lunes. It is color-coded: green for 'lectura completa' (very good), orange for 'reconoce bien, falta unir' (recognizes well, needs to join), and red for 'no reconoce lo cuesta bastante' (does not recognize, difficult). The chart shows varying levels of performance across different students for each word.

Figura 3: segunda prueba de lectura del 17 de abril

Representamos estos datos con un gráfico de sectores, en el que agrupamos al alumnado en función de su nivel de lectura valorado con esta segunda prueba.

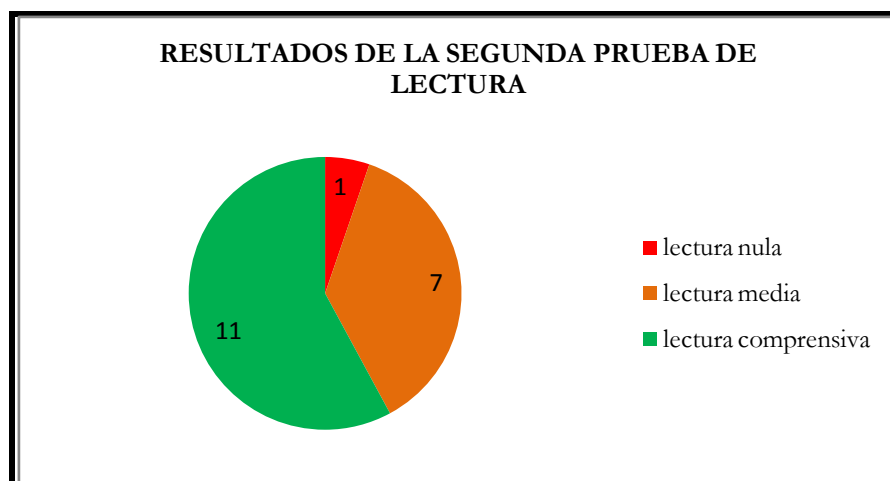


Gráfico 8: resultados de la segunda prueba de lectura del 17 de abril

5.3. Comparativa de la primera y segunda pruebas de lectura

A continuación, vamos a comparar los resultados obtenidos en ambas lecturas para obtener datos más concretos en cuanto al aprendizaje de la lectura en estos escasos cuatro meses.

Ya contábamos con tres alumnos que poseían una lectura casi perfecta, y en esta prueba sigue siendo así, en las pruebas no apreciamos avances, ya que consisten simplemente en leer, pero si los hemos observado a lo largo del trimestre, ya que su lectura posee mayor fluidez y es comprensiva.

En cuanto a los tres que ya leían perfectamente, Pocahontas, Florian y Blancanieves, no se ha apreciado ningún cambio en esta prueba, pero sí a lo largo de todo el trimestre, ya que cada vez su lectura es más fluida y comprensiva. (Diario, p.39; 17 abril)

En el siguiente grupo, hay bastantes alumnos que han mejorado en el intervalo de una prueba a otra.

Han mejorado mucho en lo que a la adquisición de la lectura se refiere, los siguientes: Ariel, Naveen, Cenicienta, Jasmine, Robin Hood, Erik, Rapuncel, Aurora y Hércules. (Diario, p.39; 17 abril)

Hay algunos cuyo avance ha sido enorme y en este poco tiempo han aprendido a leer.

Me llama la atención Erik, que en la primera prueba de lectura tenía todo en color rojo, ya que le costaba reconocer las letras, sus sonidos y en pocos meses ha dado un cambio excepcional, ya sabe leer muy bien. (Diario, p.39; 17 abril)

Con Robin Hood y Rapuncel ha pasado un poco lo mismo, pero ellos ya decían los sonidos de las letras, en poco tiempo han desarrollado la lectura. (Diario, p.39; 17 abril)

En ese mismo grupo, destacamos a algunos que han adquirido la lectura de manera rápida y podrían estar cerca de entrar en el primer grupo de lectura.

Ariel, Naveen, Cenicienta y Jasmine leían alguna palabra pero aún no estaban maduros para desarrollar la lectura plena, pero en este tiempo lo han conseguido también. Hércules ha mejorado bastante y ya es capaz de leer con alguna pequeña dificultad en alguna palabra, pero su ritmo es muy bueno. (Diario, p.39; 17 abril)

Hay otro grupo de alumnos que han experimentado avances en este aprendizaje, lo reflejamos con el cambio de color del rojo al naranja en la hoja de observación de la prueba, por ejemplo:

Felipe ha pasado del no reconocimiento de las letras por su sonido a reconocer todas, y lee fonológicamente pero no une aún. Ha avanzado y estoy contenta ya que es un niño al que le cuesta. (Diario, p.39; 17 abril)

Por otra parte, en esta recogida de datos y en la misma hoja de observación, hay algunos alumnos cuyo color en la escala no ha variado, pero como antes comentaba, aunque el color sea el mismo sí hemos observado avances en el proceso lector, pero en esta prueba concreta no se perciben.

Aladdín aparentemente parece que no ha progresado nada, ya que en ambas pruebas está el color naranja, pero ya dice correctamente todos los sonidos de las letras, ya que antes, por ejemplo para leer la “P” no decía el sonido sino el nombre de la letra, lo que es un error para la lectura. (Diario, p.39; 17 abril)

En el mismo caso está Mulán, que sus colores en ambas pruebas son idénticos, antes confundía dos letras “m” y “n” y eso ya lo tiene superado, en esta prueba se le ha visto más segura que en la anterior, y pienso que es cuestión de tiempo que empiece a leer. (Diario, p.39; 17 abril)

Hay otro par de alumnos que ha progresado bastante en este tiempo, y lo observamos en la escasa confusión al leer las letras de las palabras, ya las reconocen para la lectura, y a veces son capaces de unir dos letras y leer la sílaba.

En el caso de Bella aunque a simple vista parezca que no ha mejorado, lo ha hecho y bastante, antes no unía y confundía algunos sonidos y en esta última prueba lee por sílabas y le falta unir esas sílabas para leer la palabra completa. En cuanto a Encantador ha habido un poco de mejoría en cuanto a la primera prueba ya que en esta segunda ocasión ha sido capaz de leer alguna de las palabras, el resto por sonidos. (Diario, p.39; 17 abril)

Por otra parte, en algún niño no se ha observado apenas mejoría, su aprendizaje en cuanto a la lectura está un poco estancado o ha sido mínimo; son dos alumnos, pero cada uno con un nivel muy diferente en cuanto a este aprendizaje.

Li Shang ha mejorado algo pero muy poco, en la primera prueba confundía algunas letras y sus sonidos “m”, “n”, “p”. y ahora ya reconoce todas las letras a la perfección pero no está maduro para comenzar con la lectura de palabras. (Diario, p.39; 17 abril)

Con John Smith no tengo comparación ya que la primera prueba no se la hice por que faltó a clase, y de todas formas en ese momento tenía claro cuál era su nivel ya que por otras actividades de lecto-escritura sé que no reconoce los sonidos de todas las letras, por lo que esta prueba para él estaba muy por encima de sus posibilidades. (Diario, p.39; 17 abril)

5.4. Tercera prueba de lectura

Para culminar con la recogida de datos, hemos querido realizar una última prueba de lectura, con fecha de 25 de mayo. De esta manera pretendemos comparar después y analizar el progreso del alumnado de manera individual y colectiva en el aprendizaje de la lectura; además de, gracias a esta última prueba, poder comprobar con qué nivel de lectura terminamos la investigación.

A diferencia de esta prueba con las dos primeras, las palabras propuestas son diferentes, ya que al haber avanzado el alumnado en la adquisición de la lectura durante estos cinco meses, hemos visto necesario aumentar la complejidad de las palabras seleccionadas para esta tercera prueba. Están relacionadas con el tema del proyecto con el que actualmente estamos trabajando en clase, son las siguientes: “mapa”, “loro”, “timón”, “barco”, “pirata”, “tesoro”, “palmera”, “árbol”, “isla”, “camarote”. En comparación con las palabras de las otras dos pruebas anteriores, hay fonemas nuevos, por ejemplo “r”, “t”, “b”, “c” y hay palabras que para su lectura hay que agrupar tres letras como en “palmera” y otras son inversas, primero la vocal y luego la consonante, por ejemplo “árbol” o “isla”, además de una palabra de cuatro sílabas “camarote”.

Ya existe un grupo de más de la mitad de la clase con 12 alumnos, en el que el color verde de la escala en la hoja de observación es predominante, y todos ellos tienen ya adquirida la lectura, tanto en ejecución como en comprensión. El día que hicimos la prueba de lectura en clase, dos de las alumnas no estaban, por lo que ellas hicieron esta prueba unos días después.

Los alumnos cuya lectura es completa o casi perfecta a salvo de alguna pequeña confusión en algún sonido concreto son: Ariel, Naveen, Cenicienta, Jasmine, Florian, Robin Hood, Erik, Rapuncel, Aurora, Hércules, Pocahontas, Blancanieves. (Diario, p.53; 25 mayo)

Otros alumnos han mejorado bastante su nivel de lectura, logrando mayor autonomía al leer palabras ya que son capaces de leer alguna de las palabras propuestas con o sin comprensión, o unir algunos de los sonidos y leer las sílabas por separado en una palabra, en este grupo tenemos a 4 alumnos.

Li Shang ha avanzado mucho, aún no es capaz de leer autónomamente todas las palabras, pero si ha leído, sin comprensión final, algunas de la propuestas para esta prueba. Encantador está más o menos en el mismo nivel, alguna palabra la dice

completa y la mayoría solo dice los sonidos de las letras que la forman. Su primer impulso al leer es decir la consonante con la vocal /a/. (Diario, p.54; 25 mayo)

Bella y Felipe, ambos leen los sonidos, Felipe lee por sílabas y Bella es capaz de leer perfectamente varias de las palabras de la prueba. (Diario, p.54; 25 mayo)

Siguiendo con el análisis, afirmamos que hay sólo dos alumnos cuyo nivel de lectura no es cambiante, ambos reconocen todos los sonidos prácticamente, pero les falta el paso final para la adquisición de la lectura, unir esos sonidos, primero en sílabas o directamente la palabra completa.

Aladdín y Mulán, esta última se confunde en alguno de los sonidos /a/ y /o/ por ejemplo. (Diario, p.54; 25 mayo)

A continuación, presentamos la hoja de observación de la tercera prueba de lectura realizada al alumnado en el mes de mayo, en la que a primera vista observamos como el color verde es predominante en gran parte del instrumento.

25 Mayo

	mapa	loro	timón	barco	pirata	tesoro	palmera	árbol	isla	camarote
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/ /a/
█	+	+	+	+	+	+	~ /a/ /o/	~ /a/ /o/	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	~	~	~	+
█	+	~	+	~	+	~	~	~	~	~
█	+	~	~	+	~	~	~	+	+	~
█	+	+	+	+	+	+	+/ /a/	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	~	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
█	~	~	~	~	~	~	~	~	~	~
█	~	~	~	~	~	~	~	~	~	~

Figura 4: tercera prueba de lectura del 25 de mayo

Seguidamente, aportamos un gráfico de sectores, en el que agrupamos al alumnado en función de su nivel de lectura individual obteniendo los datos de la hoja de observación anteriormente presentada.

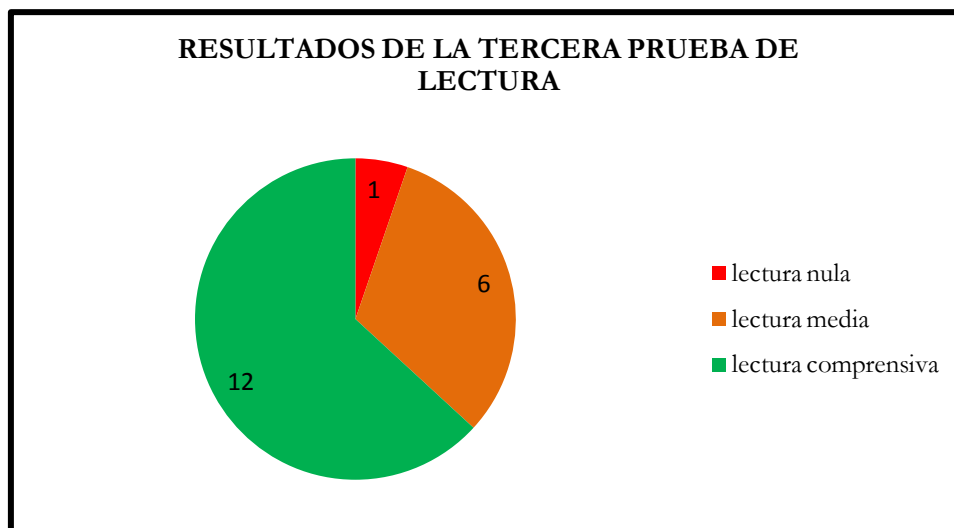


Gráfico 9: resultados de la tercera prueba de lectura del 25 de mayo

5.5. Comparativa de las tres pruebas de lectura

En este último punto de análisis de las pruebas de lectura, vemos conveniente y esclarecedor, llevar a cabo un análisis comparando las tres pruebas a la vez, para permitirnos comprobar y ser conscientes de los progresos adquiridos por el alumnado a lo largo de esta investigación.

Además, pretendemos mostrar la información de una manera más visual para lo que nos apoyaremos en una gráfica que resuman a primera vista, los avances logrados en el alumnado.

Queremos valorar el progreso del alumnado de forma individual, analizando los datos recogidos en las tres pruebas de lectura. Para ello presentamos a continuación la hoja de observación de cada una de las tres pruebas de lectura y seguidamente una gráfica de barras en las que representamos las tres pruebas de lectura realizadas y los avances del alumnado en conjunto.

Comparando las tres pruebas abajo insertadas a un tamaño menor con el fin de visualizar los colores predominantes en cada una de las hojas de observación, comprobamos que los colores predominantes han ido cambiando con el paso de los meses a favor del color verde, puesto que en la primera prueba predominaba el color naranja y sumado al rojo, dejaban en desventaja al color verde que representa el alumnado que sabe leer autónomamente. Ya la segunda y la tercera prueba son más similares en cuanto a predominancia del color verde, apreciando que el color naranja, que representa el nivel medio de lectura del alumnado, va disminuyendo en cantidad.

	ma	lo	sol	uno	mesa	pala	tela	sapo	mañana	lunes
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 5: primera prueba de lectura del nueve de enero

	ma	lo	sol	uno	mesa	pala	tela	sapo	mañana	lunes
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 6: segunda prueba de lectura del diecisiete de abril

	mapa	loro	timón	barco	pirata	tesoro	palmera	globo	sala	camarote
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 7: tercera prueba de lectura del veinticinco de mayo

Para la interpretación de los datos de estas tres pruebas de lectura, recogemos de forma numérica en una tabla de doble entrada, el total del alumnado de cada una de las pruebas con su correspondiente nivel lector en ese momento. Presentamos estos datos en dicha tabla, y seguidamente una gráfica que recoge los mismos datos de manera visual.

Tabla 3:

Niveles de lectura adquiridos por el alumnado según las pruebas de lectura

	LECTURA NULA	LECTURA MEDIA	LECTURA COMPLETA	total
PRUEBA 1 9 enero	3	12	3	18
PRUEBA 2 17 abril	1	7	11	19
PRUEBA 3 25 mayo	1	6	12	19

A continuación, recogemos en un gráfico de barras los datos de la tabla anterior correspondiente al nivel de lectura del alumnado. Esta información la presentamos desglosando los resultados obtenidos en cada una de las pruebas, para que de manera visual se aprecie el progreso del alumnado según iban realizándose las pruebas:

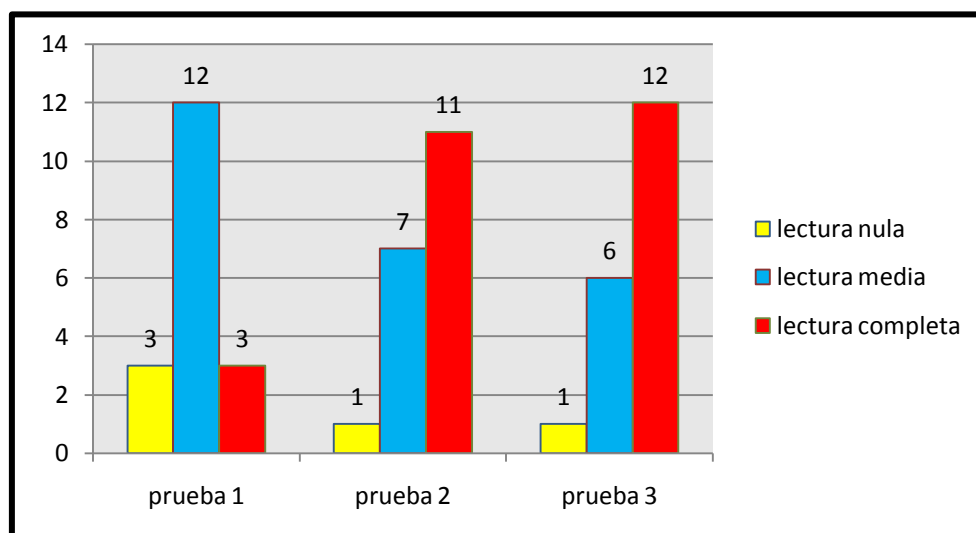


Gráfico 10: comparativa entre los tipos de lectura conseguidos por el alumnado según las pruebas

En estos cinco meses, prácticamente todo el alumnado ha mejorado en la adquisición de la lectura. En general, los resultados han sido muy buenos, ya que observamos que individualmente el alumnado ha mejorado en la adquisición de la lectura, y podemos valorar que la mayor parte de ellos son capaces de leer al menos solos una palabra y de comprender su significado. Uno de los objetivos que perseguimos con la adquisición de la lectura, es preparar al alumnado para su inclusión en la sociedad, y debemos, como dice Lerner (2001), adentrarles en la tradición de la cultura a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura. Siendo esencial desarrollar el aprendizaje de la lectura para favorecer según Carmona de la Torre (2009), la comunicación e integración del niño en la sociedad.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Después de haber realizado la recogida de datos durante el tiempo que ha durado esta investigación y haberlos interpretado y evaluado, podemos afirmar que hemos cumplido los objetivos propuestos al principio de la misma. Gracias a la diversidad de actividades desarrolladas en el aula durante estos meses, hemos recogido suficientes datos que, al ser evaluados al detalle, nos han permitido analizar en profundidad los objetivos que nos habíamos marcado.

Realizaremos en primer lugar, una conclusión general de la propuesta de actividades llevadas a la práctica para esta investigación. Concluimos que los resultados obtenidos han sido positivos, ya que la gran variedad de actividades realizadas nos ha permitido abordar el tema de la educación inclusiva y las actividades cooperativas desde diferentes puntos de vista, obteniendo casi siempre resultados positivos en dichas propuestas. Destacamos solamente una de las actividades cuyos resultados no fueron los esperados “noticia del fin de semana convertida en historia” y en el análisis y discusión de los datos lo reflejamos, pudiendo calificar de negativos esos resultados obtenidos en cuanto a la escasa motivación del alumnado lo que condujo a la obtención de poca actividad cooperativa. Pensamos que se podrían realizar mejoras de cara al futuro en relación con esta actividad, teniendo en consideración un mayor tiempo de realización de la misma ya que durante estas sesiones el tiempo utilizado era escaso debido a la rigidez del horario escolar. También creemos que ampliar el número de sesiones sería un elemento positivo, ya que a largo plazo se observarían más cambios y mejoras en la cooperación del alumnado, por no estar habituados a estas prácticas en la actualidad.

En cuanto a la propuesta de actividades desarrolladas en el aula de 4 años, las calificamos, en su mayoría, de adecuadas. Tanto para la edad a la que iban dirigidas siendo acordes los contenidos desarrollados de lecto-escritura, como adecuadas para lograr gracias a ellas los objetivos que nos propusimos.

A continuación nos vamos a referir a la actuación del alumnado durante las actividades así como los aprendizajes adquiridos de lectura y escritura. Podemos afirmar, gracias a que hemos tenido acceso permanente al campo de estudio y por haber realizado una exhaustiva observación y seguimiento de las actividades, que el alumnado ha mostrado interés continuo en la realización de las mismas. El alumnado se ha mostrado dispuesto y participativo, lo que ha favorecido las múltiples relaciones entre ellos facilitando en gran medida la adquisición de aprendizajes de lecto-escritura. Corroboramos, por otra parte que los aprendizajes de la lectura y la escritura por parte del alumnado han sido favorables, ya que desde que empezamos esta investigación hasta los días finales de la misma, se ha observado mucho progreso en lo referente al nivel de lectura adquirido por el alumnado, así como avances en su escritura libre y en la grafía en letras minúsculas enlazadas.

Respecto a las actividades propuestas, justificaremos a continuación si han cumplido los objetivos planteados para esta investigación.

En la primera actividad llamada “actividad individual escrita” hemos trabajado la escritura libre de palabras y frases, partiendo de nuestras dudas para realizar una de las actividades, ya que en nuestra promoción anterior no la habíamos puesto en práctica hasta el último curso de Educación Infantil. De todos modos, los resultados obtenidos en esta actividad “noticia del fin de semana” fueron muy positivos ya que conseguimos al final de la investigación que el alumnado fuera autónomo para escribir frases de manera individual, teniendo en cuenta que contamos con diferentes niveles de adquisición de la tarea por parte del alumnado. La evaluación planteada al final de estas actividades de escritura libre, nos ha proporcionado resultados favorables, en cuanto al progreso del alumnado en la adquisición de esta capacidad. Otro aspecto trabajado y con el que los resultados obtenidos fueron más que satisfactorios, fue la copia de palabras en minúsculas, ya que se observó mucha evolución comparando fechas próximas al inicio de la investigación y fechas cercanas al final de la misma, siendo el alumnado muy capaz de escribir en letras minúsculas con la grafía enlazada de manera entendible para el lector favoreciendo un acto comunicativo por su parte. En esta actividad las relaciones del alumnado fueron escasas debido a la tipología de actividad presentada, la mayoría individual. No obstante, destacamos una actividad en la que la iniciativa del alumnado fue levantarse de la mesa para ayudar a los compañeros en una de las fichas del cuaderno de “los piratas”. También aumentaron sus interacciones cuando sustituimos la escritura con tizas en el suelo por pizarras pequeñas que tenían que compartir y realizar a la vez la escritura durante las asambleas.

En la siguiente actividad “sesiones de Grupos Interactivos: actividades de lecto-escritura”, valoramos que las sesiones se han desarrollado sin incidentes graves a destacar en relación al comportamiento del alumnado o a su actuación y participación en las actividades. La actitud del voluntariado ha sido en su mayor parte dinamizadora de la actividad lo que ha desembocado en una mayor implicación y participación del alumnado en las mismas. Destacamos positivamente la implicación de las familias y del resto del voluntariado, han asistido con asiduidad a las sesiones y en la mayoría de los casos sus intervenciones han sido muy enriquecedoras cumpliendo el objetivo de favorecer las relaciones sociales en el grupo y potenciar sus aprendizajes relacionados con la lecto-escritura Otra de las valoraciones sobre los Grupos Interactivos va encaminada a la cooperación del alumnado durante estas sesiones. En este aspecto, debemos resaltar que no todas las actividades propuestas tenían las características específicas para realizarse en base a la cooperación. No obstante si se han observado momentos de ayuda y colaboración entre el alumnado durante las sesiones de Grupos Interactivos. Finalmente, destacamos que los aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura han sido favorables, ya que estas sesiones se han apoyado en el resto de actividades propuestas para esta investigación.

Las “actividades colaborativas grupales”. Ambas actividades propuestas nos han proporcionado unos resultados positivos en cuanto a la discriminación de palabras, ya que el alumnado era capaz de reconocerlas visualmente o de leerlas y por ello, lograr la comprensión de la lectura. Este paso en ambas actividades era fundamental para la consecución de las mismas, ya que

después debían asociarla con la misma palabra o con la imagen que la representaba. Hemos observado grandes logros gracias a la realización de estas actividades, en cuanto a la adquisición de la lectura por parte del alumnado y aprendizajes en relación a otros contenidos que estas actividades proporcionaban. En estas actividades la participación del alumnado fue continua, ya que les agrada realizar estas actividades y por lo tanto su motivación es permanente. Esto favorece que la actividad se desarrolle correctamente, y se potencien las interacciones del alumnado ya que poseen un estado constante de atención. Destacamos momentos de ayuda y colaboración entre el alumnado al realizar estas actividades en gran grupo, cuando alguno tiene dificultades en reconocer o leer alguna de las palabras, o asociarla con su imagen correspondiente.

Otro grupo de actividades realizadas y analizadas, son “juegos y actividades cooperativas”. Como nos hemos referido anteriormente, nuestro objetivo era transformar actividades aparentemente individuales en juegos y actividades que favorecieran la cooperación en nuestro alumnado. Destacamos que hemos obtenido resultados muy diferentes de una a otra actividad, ya que mientras con la realización del juego cooperativo de asociación de imagen más palabra, los niños estaban muy motivados e implicados en el juego, en la actividad cooperativa de la noticia del fin de semana convertida en historia, la motivación del alumnado no era tan intensa. A pesar de este mal resultado, esto no nos ha perjudicado en la adquisición de aprendizajes de lecto-escritura, pero si ha contribuido a que en la segunda actividad no se favoreciera la cooperación en el grupo. Pensamos que esta diferencia de resultados entre ambas actividades cooperativas, se debe en gran parte a la familiaridad que tiene el alumnado con el material de la primera actividad (Bits de Inteligencia) ya que es mostrarlo y se palpa la motivación en el grupo. Y, al contrario sucede con “la noticia del fin de semana convertida en historia”, ya que aunque a los alumnos les motiva escribir su noticia, no hemos conseguido involucrarles demasiado en la dinámica de grupo para lograr que a través de sus interacciones se llegara a la construcción de una historia grupal.

Finalizamos esta evaluación de las actividades realizadas durante la investigación, con la valoración de “las pruebas de lectura”. Al haberse realizado en momentos clave durante la investigación, los resultados obtenidos han sido muy esclarecedores del proceso de adquisición de la lectura en el alumnado. Todos estos progresos han quedado recogidos en gráficos de barras, y destacamos que el aprendizaje de la lectura en la mayoría del alumnado ha sido muy favorable, quedando reflejado en los datos proporcionados en el análisis. En esta actividad, el alumnado estaba deseoso que llegara su turno para realizar conmigo la lectura de palabras, independientemente de su nivel de lectura en cada prueba. El nivel de aprendizaje no frustraba sus ganas de participar en la actividad, ya que cada alumno realizaba la lectura lo mejor que sabía, notándose implicación y esfuerzo en cada palabra que se leía. Es importante destacar la actuación del maestro durante las pruebas, ya que dimos confianza a todo el alumnado por igual, independientemente del resultado de sus lecturas. El objetivo era motivarles a través de esa confianza y darles seguridad a aquellos que les costaba más realizar las lecturas, y felicitar por sus logros a aquellos cuyas lecturas eran correctas.

La conclusión general del proceso, en el que destacamos el acierto de las actividades

propuestas. Éstas han favorecido los aprendizajes de lectura y escritura que deseábamos conseguir entre el alumnado, y a su vez han aumentado de manera positiva las relaciones sociales que pretendíamos promover en el grupo. Por otra parte, apoyándonos en los resultados obtenidos en la investigación, podemos afirmar que se ha producido un avance en los aprendizajes del alumnado en cuanto a la adquisición de la escritura libre y de la lectura comprensiva.

Haciendo referencia a las limitaciones de esta investigación, hubiera sido interesante realizar algunas entrevistas a expertos en materia de lecto-escritura o de educación inclusiva y aprendizaje cooperativo. Estas entrevistas nos hubieran ofrecido un punto de vista del que partir, o la opción de enlazarlo con nuestra investigación en función de la evolución que hubiera ido tomando. Además, hubiera sido conveniente alargar las sesiones en las actividades cooperativas propuestas, con el objetivo de comprobar si el tiempo de puesta en marcha hubiera favorecido los resultados en la investigación, pero a causa del límite de tiempo que supone el TFM no ha sido posible.

Valoramos como positiva esta investigación, y no descartamos su continuidad en el curso que viene, ya que disfrutamos de una permanencia con el alumnado. Además, esta continuidad nos deja las puertas abiertas a la posible realización de una investigación superior en el futuro en forma de Tesis Doctoral, la cual podría ir encaminada a investigar más a fondo las actividades cooperativas y desarrollar otras vertientes de la educación inclusiva, todo ello en beneficio de la lecto-escritura en la etapa de la Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 31-44.
- Aguilar Montero, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Espacio Editorial. Argentina.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 1(XXXVIII), 17-44.
- Alegría Izcoa, J., y Carrillo Gallego, M. S. (2014). Mecanismos implicados en la escritura de palabras del castellano. *Aula V. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 45-64.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords). *La investigación cualitativa en educación musical*. (p.23-38). Graó: Barcelona.
- Barba Martín, J. J., y González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 137-144.
- Barba, J. J., Gonzalez Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Bautista Ruiz, B. (2010). Utilización de las TIC en Educación Infantil. El Método Doman. *Revista Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 1. Recuperado de <http://www.clave21.es/files/articulos/metodo%20doman.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3)
- Blández Ángel, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde: Barcelona.
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida*, 6(4), 3-10.
- Carmona de la Torre, R. (2009). La importancia de la lectoescritura. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 30, 57-66.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(2), 6-18.
- Chaparro Santana, T. (2010). Método de lectura Glenn Doman. (La revolución pacífica). *Revista artista Digital*, 3, 1106-1125.

- Corral Villacastín, A. M. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Didáctica*, 9, 67-94.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula V. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 25-44.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente 1. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó: Barcelona.
- Elliot, J. (1986). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción. En J. Elliot, G. Barrett, C. Hull, J. Sanger, M. Wood, y L. Haynes (comp.) *Investigación/acción en el aula*. (p.11-48). Artes Gráficas Soler: Valencia.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Estalayo, V., y Vega, R. (2006). *Orientaciones didácticas. Bits Everest de Inteligencia. Educación Infantil*. Editorial Everest. León.
- Estalayo, V., y Vega, R. (2007). *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela*. Editorial biblioteca nueva. Madrid.
- Fernández Piatek, A. I. (2009). La importancia de la lectoescritura en Educación Infantil. Condiciones que debe reunir el alumnado y actividades a desarrollar. *Innovación y experiencias educativas*, 14. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Fons, Esteve, M. (2012). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó: Barcelona.
- Ford, A., Davern, L., y Schnorr, R. (2007). Educación inclusiva. “Dar sentido” al currículo. En S. Stainback y W Stainback (Coords.). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 55-80). Narcea. Madrid.
- Freeman, Y., y Serra, M. (1997). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. *Lectura y Vida*, 18 (2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n2/18_02_Freeman.pdf
- Gallegos Nava, R. (2001). *La educación del corazón. Doce principios para las escuelas holistas*. Ed. Fundación Internacional para la Educación Holista. Guadalajara, fragmento publicado en www.ramongallegos.com

- González Calvo, G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 397-412.
- González Fernández, N., y García Ruiz, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>
- Graden, J. L., y Bauer, A. M. (2007). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-35). Narcea. Madrid.
- Gray, W. S. (1957). La enseñanza de la lectura y de la escritura. *Unesco. Revista de Educación. Año II, 10* (Nueva Serie). Recuperado de <http://revistaanales.abc.gov.ar/wp-content/uploads/2011/08/METODOS.pdf>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Iglesias, R. M. (2000). *La lectoescritura desde edades tempranas "consideraciones teóricas-prácticas"*. Tercer encuentro de educación inicial y preescolar. Congreso mundial de lecto-escritura. Valencia.
- Jerez Martínez, I., y López Valero, A. (2012). La promoción de la lectura en educación infantil. Innovación en la formación docente basada en la creación de una biblioteca de aula. En J. I. Alonso, A. Escarbajal, y R. Nortes (Eds.) *Experiencias de Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (p.19-26). Ediciones de la Universidad de Murcia. Murcia.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Argentina.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes. Barcelona.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. Barcelona.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Linan-Thompson, S. (2013). *La importancia del desarrollo de lectoescritura: de la cuna a la escuela*. USAID: *Reforma Educativa en el Aula*. Recuperado de http://75.82.149.74:10003/guatemala/docs/Sylvia_Linan_2013_MINEDUC.pdf. (Consulta: 8 de junio de 2015)
- López de Ceballos, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa*. Editorial Popular. Madrid.
- López, G., y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Narraciones de la Ciencia*, 37, 28-37.

- López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., et al. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. el caso del grupo de trabajo internivelar de segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 90 Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>
- Martínez González, A., y Gómez Gutiérrez, J. L. (Coords.) (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Grupo 5. Madrid.
- Martínez, R., de Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La muralla.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Nelly Mejía, D. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 873-883.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294.
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5 (suplemento), 373-391.
- Pérez Gamero, J. J. (2011). Lecto-escritura. Psicología de la instrucción. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fherrera/lectescr.pdf> (1 de abril de 2015)
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295-300.
- Puigvert, L., y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Recuperado de: <http://www.muskizkoikastola.com/files/05%20Pujolas%203%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20Algunas%20ideas%20pr%C3%A1cticas.pdf> (Consulta: 17 mayo 2015)
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Real Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal Frutos (Ed.) *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 39-51). Editorial Narcea. Madrid.
- Ruiz Guerrero, L. (2012). Propuesta de innovación educativa en Educación Infantil para la Enseñanza/Aprendizaje de la lecto-escritura: regálame una palabra (o el cofre del tesoro). En J. I. Alonso, A. Escarbajal, y R. Nortes (Eds.) *Experiencias de Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (p.41-48). Ediciones de la Universidad de Murcia: Murcia.
- Sandín, M. P. (2004). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw-Hill/Interamericana de España. Madrid.
- Santos-Fernández, R., Carramolino-Arranz, B., Barba Martín, J. J., Pizarro Sánchez, J., Quintano Nieto, J. y Ortega Gaité, S. (2013). Generando un modelo de formación del profesorado transformador. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egado. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. (p. 87-92). Wolter Kluvert. Madrid.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Aique.
- Soriano, E., y Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal Frutos (Ed.) *Comunidades interculturales y democráticas* (p.113-126). Editorial Narcea. Madrid.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (2007). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (pp. 21-35). Narcea. Madrid.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*. 46, 71-87.
- Vargas, J., y Flecha, R. (2000). El aprendizaje Dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., y López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Velázquez Callado, C. (2009). Los peligros en el proceso de introducción de actividades cooperativas en Educación Física. “*La Peonza*”. *Revista de Educación Física para la paz*, 4, 22-29.
- Velázquez Callado, C. (2012). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de Aprendizaje Cooperativo para las clases de Educación Física. “*La Peonza*”. *Revista de Educación Física para la paz*, 7, 56-64.
- Velázquez Callado, C. (2014). Aprendizaje Cooperativo: Aproximación teórico-práctica aplicada a la Educación Física. *Revista Digital de Educación Física*, 29, 19-31.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.