

TRABAJO DE FIN DE GRADO

MAESTRO DE INFANTIL

TÍTULO

La enseñanza de la escritura en educación infantil

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA ALUMNA

Sandra López Siverio

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA TUTORA

Celia Morales Rando

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: Junio 2020

Título:

La enseñanza de la escritura en educación infantil

Resumen:

La escritura forma parte de nuestro día a día, desde muy temprana edad se recibe información gráfica, aunque en un inicio no se reconozca que quieren decir esas grafías. Es por esto que la etapa de infantil juega un papel importante en la adquisición de la escritura, puesto que es en ésta donde se desarrolla la primera toma de contacto. Las teorías y modelos de adquisición son diversos y algunos apuntan a que la escritura lleva un proceso, otras que el ambiente influye, o que existen conocimientos que son innatos, el contacto con sus iguales o con su entorno afecta en su progreso al igual que el método que se use en el aprendizaje marca un mejor o peor desarrollo de su escritura. La línea de trabajo usada en este proyecto de investigación quiere dar respuesta a cómo se comienza a adquirir la destreza de la escritura. Con la influencia de la escuela y en su efecto de los maestros y maestras. Las conclusiones a las que se llegan es que el cuerpo de maestros no se rige por un solo modelo, sino que es el compendio de distintos los que llevan a fraguar que un alumno o alumna de infantil llegue a desempeñar un correcto uso de la escritura.

Palabras clave:

Teoría, modelo, escritura, adquisición.

Abstract

Writing is part of our day-to-day life, from an early age graphic information is received, although at first it is not recognized that they mean those spellings. Therefore, the childhood stage plays an important role in the acquisition of writing, since it is in this where the first contact takes place. Theories and models of acquisition are diverse and some point to writing carrying a process, others that the environment influences, or that there is knowledge that is innate, contact with their peers or with their environment affects their progress just as the method used in learning marks a better or worse development of their writing. The line of work used in this research project wants to respond to how you begin to acquire the skill of writing. With the influence of the school and in its effect of teachers. The conclusions reached is that the body of teachers is not governed by a single

model, but it is the compendium of different ones that lead to the forewarning that a student of children can perform a correct use of writing.

Key words.

Theory, model, writing, acquisition.

ÍNDICE

Título	2
Resumen	2
Abstract	2
Fundamentación	5
Objetivos	13
Metodología	14
Resultados	17
Discusión y Conclusiones	31
Valoración Personal	37
Bibliografía	38
Anexo	40

FUNDAMENTACIÓN

El propósito de este trabajo consiste en dar una pequeña respuesta a cómo se enseña la escritura en los centros escolares de Tenerife. Qué corrientes metodológicas siguen los maestros y maestras del tercer curso de infantil de dicha isla a la hora de plantear la enseñanza de la escritura a los discentes.

Existen distintas vertientes a la hora de abordar el aprendizaje de la escritura. A continuación, se tratarán distintas teorías y modelos existentes sobre la temática que nos compete y que ayudarán a esclarecer los distintos puntos de vista utilizados por el cuerpo de maestros.

Debemos de entender, que el aprendizaje de la escritura presenta un doble proceso, por un lado, el cognoscitivo y por el otro el perceptivo-motriz. Entendemos que un niño/a ha adquirido la caligrafía cuando consigue dominar el tamaño, inclinación y la estética del trazado; esto lleva a que el logro del trazo sea necesario para la adquisición de esta destreza. Algunos trabajos realizados han demostrado discrepancias entre la letra cursiva y la manuscrita, diferenciando entre estas, aquella que se asemeja más a la escritura usada en libros, con un trazo más recto usando formas geométricas como lo es la escritura manuscrita y un trazo con mayor inclinación, utilizando curvas y permitiendo no levantar el lápiz a la hora de escribir como lo es con la cursiva. A pesar de las discrepancias lo importante de la forma de escritura es conseguir que el trazo sea fluido para que las ideas que se pretenden plasmar no se pierdan. (García & Díaz Prieto, 2014).

La escritura no sólo incluye un componente perceptivo-motriz, sino que también necesita dominar los aspectos formales de la escritura. Algunas de las conclusiones a las que han llegado Downing (1974) y Ferreiro y Teberosky (1979) entre otros, llevan a pensar que la adquisición de la escritura está en los infantes, en un primer momento, centrada en la actividad motriz con independencia de los resultados gráficos que se obtengan. Al igual que emplea grafías más diferenciadas, realizándolas lo más cercanas a las establecidas en la lengua. Los niños y niñas alcanzan una mayor comprensión al poner en relación dos sistemas, el gráfico y el lenguaje, estableciendo correspondencia fonema a grafema. Finalmente, la aprehensión de los valores sonoros que garantiza la estabilidad de la relación entre las grafías y los sonidos. Así, podemos deducir que las

habilidades necesarias para la escritura son más de naturaleza lingüística y cognoscitiva que de naturaleza perceptivo-motriz (García & Díaz Prieto, 2014).

Existen una serie de teorías que abordan la adquisición de la escritura desde distintos puntos de vista; por un lado, tenemos la teoría psicolingüística con autores como Miller (1951), Osgood y Seboek (1954) o Chomsky (1957), esta teoría centra su atención en la capacidad que tiene el niño/a para comprender lo que lee, realizando dos tipos de operaciones cognitivas, la que nos permite reconocer y acceder al significado de la palabra escrita y las acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto. Esta teoría cree que no se puede adquirir si no hay una instrucción directa y centrada en las directrices que dé el profesorado. Donde para poder conocer una palabra escrita será preciso convertir la ortografía en sonidos. Siendo necesaria la mediación oral en el proceso del reconocimiento de palabras. Esto se llevaría a cabo, según esta teoría, por la vía fonológica que debe de estar perfeccionada para ser un óptimo escritor.

Otra de las teorías es la conductista, la cual defiende que la conducta es aprendida por la experiencia del propio individuo. Esta ratifica que el medioambiente influye en dicho aprendizaje. Haciendo referencia a autores como Pávlov (1903), Thorndike (1911), Watson (1913) o Skinner (1974), los cuales abogan por esta teoría con dos modelos de aprendizaje; el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. El condicionamiento clásico, afirma que el aprendizaje se produce por la continuidad del estímulo y la respuesta. Por otro lado, el condicionamiento operante, afirma que es importante el refuerzo para que se lleve a cabo la respuesta. Skinner (1974) defiende dentro de esta teoría el refuerzo negativo, castigo y ausencia de refuerzo, estos ayudarán o inhibirán la probabilidad de respuesta del niño/a.

Desde el punto de vista de la psicología social, dentro de la teoría del interaccionismo simbólico, se afirma que la interacción con los otros y el diálogo interno, forman los pensamientos y contribuyen en el ámbito educativo. En relación a esto, Vygotsky (1979) expone que las funciones mentales superiores parten de la vida social. Donde es necesario conocer el entorno para comprender al individuo. Relacionando esto a su concepto de “zona de desarrollo próximo” donde el niño/a avanza mediante las interacciones que realiza con los adultos próximos (Suárez, Jiménez, Rodríguez, O’Shanahan, Guzmán, 2013)

Según Ochoa (1994), la enseñanza tendría que contener una serie de acciones que el profesorado debe de llevar a cabo a la hora de abordar un conocimiento: partir de ideas y esquemas previos del alumnado, tener en cuenta las repercusiones que el cambio conceptual produce en las estructuras mentales de los discentes y partir de la construcción activa del nuevo concepto del alumnado, aplicando la nueva a situaciones concretas y relacionándolo con el esquema previo que tenían. Con esto, se puede concluir que los discentes construyen su autoaprendizaje y el docente no es más que un mediador que ofrece recursos que facilitan el aprendizaje.

Lo que la teoría innatista propone es que la persona nace aprendida, es por esto que los infantes pueden ser precoces en la lectura y comprender así el lenguaje escrito en edades tempranas, para ello necesitan que se dé una serie de condiciones: tamaño de la letra, distancia, formación de los docentes, el juego y el deseo de aprender del niño/a. (Suárez, Jiménez, Rodríguez, O'Shanahan, & Guzmán, 2013)

Por otro lado, la teoría maduracionista, lleva a plantear el hecho de si se necesita una madurez cerebral o no, si depende del desarrollo cognitivo del infante, jugando un papel importante el ritmo biológico del propio individuo. Dentro de esta teoría se encuentra Piaget (1952), él habla sobre cuatro estadios de desarrollo cognitivo, donde los niños y niñas despliegan sus habilidades dependiendo de la fase en la que se encuentren. Estas etapas son: la sensoriomotora, preoperacional, concreta o formal. Así se crean dos posturas, por un lado, si solo se necesita que los niños/as maduren para asimilar conceptos o necesitan elementos del entorno.

El enfoque holista, Smuts (1926), Wilber (1989), Yus (2001), el cual utiliza métodos globales, tiene como objetivo plantear la enseñanza como un juego de adivinanzas. Desde esta perspectiva se cree que el problema radica en el cuerpo de maestros, donde estos dificultan el aprendizaje, por desglosar el lenguaje en sus unidades más pequeñas que carecen de significado para el alumnado, e intentar que estos las comprendan y dominen.

Según el modelo de enseñanza de la escritura de Gleitman y Rozin (1973), se propone experimentar con el aprendizaje de la escritura intentando seguir la historia de esta, comenzando por el sistema logográfico para continuar con el silabario y finalmente el alfabeto. Ya que, para estos autores, presentar primero la palabra conlleva a tener como punto de partida la unidad mínima de significado, la palabra. Es por esto que, se entiende

que leer es asimilar, captar, entender el significado de un texto y reconocer los signos escritos en relación con nuestro léxico interno (Clemente, 2009). Así, el sistema logográfico pasa del reconocimiento total del signo a la memoria semántica. En el sistema alfabético, intervienen dos vías de acceso al léxico interno, una global que facilita la identificación directa de la palabra y otra fonética que da valor a la letra llevando al reconocimiento grafema-fonema.

En contraposición a estos autores se encuentra Lobrot (1975), el cual presenta un modelo global, diferenciando dos partes, una que llama *primer sistema* o *desciframiento* y otra *segundo sistema*. Ambos sistemas son independientes, afirmando que la lengua escrita se basa en el segundo y no en el primero. “*Los grafemas de la lengua escrita no son letras o sílabas aisladas sino palabras y frases completas. Son en definitiva ideogramas*” (Clemente, 2009). Lobrot defiende el sistema global, puesto que, según estudios realizados por él, en la lectura realizamos saltos con la vista, no leemos las letras de manera aislada, lo cual lleva a que se produzca una lectura de la palabra completa; defendiendo esto mismo para la escritura.

Otro modelo para la identificación de las palabras es el presentado por Alegría (1985), el cual es mucho más completo y avalado que el expuesto por Lobrot. Según Alegría, el lector al ver una palabra escrita puede usar dos vías de acceso al léxico, la directa o la fonética (indirecta). La primera hace alusión al método global, mientras que la fonética a la conversión grafema-fonema. La primera vía solo es posible si ha sido expuesto al estímulo con anterioridad, si no es imposible que use esta vía y deba ir por la fonética.

Dentro del modelo de conciencia fonológica, se entiende a la escritura como una transcripción, reproducción o codificación de la lengua oral; donde lo escrito no es más que recoger la oralidad y fijarla en un soporte tangible que lo haga más duradero (Altamirano, 2010). Según el modelo de Ferreiro y Teberosky (1979), más que ser un simple código que transcribe la oralidad, la escritura es un sistema de representación. Ya que existen códigos que no se limitan a transcribir, sino que construyen su propia lógica con sus particulares características. Ferreiro y Teberosky, exponen que aquellas lenguas que no tienen un sistema alfabético pueden también construir diversos significados de manera escrita. Para este modelo, la escritura es más que decodificar y comprender mensajes, ya que existe toda una práctica cultural que nos lleva a comprender el significado de las letras escritas. Es por esto que, el modelo que propone Ferreiro y

Teberosky, se basa en un método en el que se trabaja a través de la repetición constante para que los discentes establezcan la correspondencia grafema a fonema. Tolchinsky y Teberosky (1992) en sus investigaciones verifican la influencia del sistema ortográfico propio de la comunidad lingüística a la que pertenecen, donde las formas convencionales del sistema escrito aparecen pronto, sin que importe la forma gráfica del sistema de escritura ya que se rige por principios similares y no por la semejanza que pudiera existir con la lengua oral.

Sinclair (1988), sugiere que el garabateo, presenta distintos momentos los cuales llevarán a que los trazos elaborados por los infantes modulen la escritura que desarrollarán más adelante. Dentro de esta línea se encuentra Rius (1989), el cual afirma la presencia de distintos tipos de garabatos que el educando realiza sin intención representativa en un primer momento para finalizar esta etapa con garabatos nominativos.

Frith (1985) establece dentro del modelo por estadios de la adquisición de la lecto-escritura, tres fases por las que se pasa. La *etapa logográfica*, los infantes son capaces de reconocer grupos de palabras familiares antes de conocer los significados de los signos gráficos. Estas palabras son reconocidas de forma global, usando el color, fondo, tipo de letra o contexto para reconocerlas. En la *etapa alfabética*, los niños y niñas son capaces de realizar descodificaciones fonológicas, asignando a una letra un valor sonoro. Donde los discentes aprenden a unir un fonema con una grafía. La *etapa ortográfica*, se basa en el reconocimiento de las estructuras ortográficas de las palabras y no de las letras que componen el vocablo.

Otro de los modelos que se presenta dentro del proceso de enseñanza basado en la etapa logográfica, es el expuesto por autores como Weiss (1980), Chall (1983), Smith (1983), Masonheimer (1984), Rius (1986), Foucambert (1989) y Fry (1989), quienes establecen para una aproximación a la escritura de los niños y niñas, el uso de tarjetas, donde se asocie palabra-imagen y palabra-palabra, así el alumnado usa la estrategia visual, apoyándose de una parte de la palabra para reconocerla.

Autores como Harris y Coltheart (1986) o Vellutino y Scalom (1987), sugieren que también el aprendizaje por medio de la globalización de las palabras, en el que los estudiantes acceden al nombre y significado del vocablo, facilitan la adquisición de la lectura y escritura al crear el acceso al léxico logográfico. Exponen por otro lado, que este

modelo no puede ser el único que se use para la escritura, puesto que es limitado ya que no promueve el análisis estructural y fonológico y dejaría muchas palabras sin poder aprender. Es por esto que Alegría y Morais (1991) opinan que los niños y niñas que usan este sistema serán incapaces de realizar cualquier operación con la palabra escrita y relacionar elementos. Otros autores consideran que la estrategia logográfica no se puede considerar como lectura propiamente dicha. Ya que el aprendizaje de la escritura necesita de una planificación del mensaje, unos procesos lingüísticos, motóricos y un proceso de revisión que si se usa este método no lo conseguirían los infantes.

Cabe destacar que se entiende a la escritura, no como un proceso individual, sino como un proceso social, interactivo. Tal y como Vygotsky (1979) expresa, el aprendizaje tiene una parte social y una parte individual, donde ambas se complementan. Eso está relacionado con el concepto de zona de desarrollo próximo, en él se establece que la distancia entre la capacidad de resolver un problema y en la necesidad de ayuda de otra persona, compete en la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, que al interactuar con otros se obtienen conocimientos, ya sea por imitación, discusión o contraste de tareas.

Vygotsky (1973) indica que existen dos tipos de escritura, la productiva y la reproductiva. Entendiéndose como productiva aquella que transforma una representación conceptual en una representación gráfica. Y la escritura reproductiva, se entiende como aquella que copia o se realiza a través de un dictado.

Según Tsvélkova (1977), hay varios tipos de escritura: al oído, a la vista o independiente. Un adulto realiza los dos primeros, al oído en forma de dictado y a la vista en forma de copia, esto lo hace por sus experiencias previas. Pero en el tercer tipo, el independiente, se requiere un nivel mayor del conocimiento en símbolos gráficos. Se operan códigos semánticos, sintácticos y gramaticales del lenguaje.

Otro de los modelos es el presentado por Scardamalia y Bereiter (1992), donde escribir supone tomar decisiones para solucionar cómo transmitir un mensaje. De forma que se podría entender la escritura como un método de solución de problemas. Ya que se pretende saber a quién se transmite un mensaje, cómo se escribirá, a quién se dirige, cuál es la influencia en el lector, dónde se debe de planificar para solucionar estas cuestiones. Es por esto que, Flower y Hayes (1980), plantean tres tipos de soluciones. Primero se debe crear un plan para generar la idea, qué tema y mensaje se quiere transmitir, donde

se seleccionará de la memoria semántica las ideas y conocimientos previos. Tras esto, se planea el texto escrito, definiendo la claridad del propósito y adecuación del mensaje, dándole coherencia y cohesión al texto. Finalmente, habrá que controlar los procesos de composición, revisar el mensaje, evaluar si se ha conseguido lo propuesto en el primer paso. Así Flower y Hayes, plantean que la escritura sería un proceso, que va desde la sintaxis al léxico, pasando desde la transcripción o redacción. Traduciendo ideas a una forma lingüística por medio de una ejecución motriz a una forma cognitivo-lingüística. En resumen, para poder escribir, hay que encajar el mensaje en una estructura gramatical que de forma y tenga sentido.

Cuetos (2006) señala que el aprendizaje de la escritura empieza cuando se pueden descifrar letras, sílabas y palabras. Según este autor, existen mecanismos que nos permiten obtener la forma ortográfica a través de dos vías, la visual o la fonológica. Como se ha mencionado anteriormente, la visual corresponde a las palabras familiares, aquellas que conocemos y la fonológica a la usada en palabras poco conocidas. Así para que una palabra pase a la memoria debe de ser activada previamente en la ruta fonológica, para en situaciones posteriores de exposición al estímulo se realice por la ruta visual. Según Cuetos, a la hora de realizar la escritura de las palabras, se debe de acceder al léxico ortográfico, de ahí al almacén gráfico para llegar a la escritura y si la palabra no es conocida, del léxico fonológico se pasa al almacén de pronunciación, para luego mediante mecanismos de conversión fonema-grafema se llegue al almacén gráfico y finalmente se produzca la escritura. Donde el proceso motor es el último paso dentro del proceso léxico de la escritura, se deben de seleccionar en este proceso motor, qué tipo de letra se utiliza, esto se realizará dentro del almacén alográfico de la memoria a largo plazo del sujeto, para recuperar el alógrafo y traducirlo en movimiento. Estableciendo el tamaño, dirección y rasgos de cada letra. Por otro lado, Cuetos expone que la escritura es una actividad compleja compuesta por subtareas y procesos cognitivos múltiples. Aunque afirma que con la práctica se consigue automatizar movimientos y la escritura ortográfica de palabras. Según este autor, existen cuatro procesos cognitivos en la escritura. Estos son: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de las palabras y procesos motores.

La planificación del mensaje consistirá en que antes de escribir se debe decidir el qué y con qué finalidad, seleccionando de la memoria la información que se quiere transmitir y la forma en la que se va a decir. La construcción de las estructuras sintácticas se realiza

en un nivel conceptual para encajar las palabras de contenido que se transmiten en el mensaje que se quiere dar. La selección de las palabras, mediante variables sintácticas y semánticas especificadas por el escritor busca en el almacén léxico la palabra que mejor encaja en la estructura del mensaje pensado. Los procesos motores dependerán del tipo de escritura que se realice, si es a mano o a teclado, al igual que del tipo de letra a usar, se activarán programas motores para producir los signos gráficos correspondientes.

Cabe destacar que estos procesos varían en función de la dificultad y tipo de mensaje que se pretenda dar. Ya que no es lo mismo escribir un texto, que responder a un cuestionario, donde los procesos son más simples.

Morton (1969) presenta el modelo Logogén (1969) el cual pretendía que se pudieran reconocer las palabras familiares tanto orales como las escritas. Dicho modelo cuenta con tres elementos: el sistema de logogenes, el sistema cognitivo y el retén de respuestas. El sistema logogén, contiene información semántica de las palabras, aquellas que el sujeto conoce, siendo un componente de recogida de información visual originaria del estímulo; cada logogén tiene un umbral determinado de respuestas. Si se llega al umbral, la palabra habrá sido reconocida. Un término no activa solo al logogén que le corresponde, sino también a aquellos que tienen características aproximadas; cierto es que la palabra presentada es la que se activará por tener el mayor número de características. Al identificar la palabra, se llega al significado y se transmite la información de la misma.

Por otro lado, Ellis (1990) sugiere otro modelo de acceso, el modelo de doble ruta. Asegura que, para la escritura deben intervenir dos rutas, un procedimiento directo o ruta léxica, esta es la usada para llegar a las palabras familiares, y por otro lado, una ruta fonológica, que será la encargada de hacer llegar al léxico no familiar o pseudopalabras.

Barron (1980), establece que la ruta ortográfica es directa, ya que solo se relaciona con el uso del código ortográfico. Debido a que la ruta léxica conlleva a la memorización de las palabras donde el sujeto debería de tenerlas todas memorizadas para hacer uso de ella.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con este trabajo de investigación son los siguientes:

- Conocer las teorías y corrientes metodológicas empleadas por los docentes.
- Averiguar la forma de enseñanza de la escritura que se fomenta en infantil.
- Identificar las competencias de escritura que se consideran necesarias que el alumnado haya adquirido al finalizar la etapa de infantil.

METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología usada para este trabajo de investigación, se ha escogido el método inductivo, el cual permite obtener conclusiones generales partiendo de casos particulares. Así, fue aplicado a través de una encuesta electrónica, diseñada en Google formularios, debido a la situación en la que se comenzó a desarrollar este TFG no permitió realizar entrevistas y la forma de llegar a distintos docentes de la isla fue la mencionada.

El formulario de Google permite obtener resultados y crear una base de datos de una manera rápida y eficaz. Se ha contado con la participación de 43 maestros y maestras de la etapa de infantil, concretamente aquellos que han dado clase en 5 años, recopilando los datos necesarios para esta investigación. La disposición a dar una respuesta por parte del profesorado fue posible mediante redes sociales tales como Instagram o Facebook y mensajería de texto como WhatsApp.

El formulario que nos compete se ha elaborado con 37 preguntas; en su mayoría son respuestas cerradas, otras en las que debía de elegir una o las dos opciones si lo consideraba el maestro o maestra oportuno y dos de cuantificar en escala.

Tras recibir las respuestas se realizó el volcado de datos y visualización de resultados, realizando a través de Excel los gráficos pertinentes para observar los porcentajes de respuesta. Dichos datos fueron analizados con el objetivo de compararlos con las distintas teorías y modelos que se planteaban en el marco teórico, para finalmente establecer unas conclusiones que nos permitan profundizar en el aprendizaje de la escritura.

El cuestionario intenta dar respuesta a las distintas teorías y modelos de la adquisición de la escritura. Así, en lo que respecta a las cuestiones 1 y 2, hacían referencia a lo establecido por Downing (1974), Ferreiro y Teberosky (1979), sobre si los maestros y maestras se centran en la actividad motriz o si creen que el aprendizaje es más lingüístico.

Las siguientes tres preguntas, pretendían conocer si el profesorado utiliza una teoría psicolingüística y a su vez el modelo establecido por Ochoa (1994), el cual plantea que el sonido es necesario para escribir una palabra.

La pregunta sobre si la propia experiencia del niño o niña en el ambiente le llevaba a descubrir la escritura, corresponde a la teoría conductista. Por otro lado, la presentación del estímulo que hace alusión la séptima pregunta pretende dar respuesta si el cuerpo de maestros considera el condicionamiento clásico como un modelo a usar. Así, el condicionamiento operante se ve reflejado en la pregunta si se necesita dar refuerzos para conseguir la escritura.

En lo que respecta a la psicología social, la cuestión sobre la importancia del aprendizaje de la escritura en la interacción con sus compañeros y compañeras pretende dar datos sobre esto, al igual que esta teoría se ve reflejada y más concretamente la zona de desarrollo próximo, en la pregunta diez sobre si la familia influye en la adquisición de la escritura.

Las dos siguientes cuestiones, corresponden al modelo que presenta Ochoa sobre el tener un esquema previo para enseñar la escritura y si utiliza algunas de las partes presentadas.

En lo que respecta a la teoría innatista, podemos ver en los siguientes dos interrogantes al preguntar si los niños y niñas nacen predispuestos a la escritura y si el factor de precocidad influye como un factor innato. También, se observa en la siguiente cuestión donde se pretende conocer si las condiciones que se dan en la escritura condicionan y afirman dicha teoría.

La teoría maduracionista, se ve reflejada en si el ritmo de adquisición de la escritura en el alumnado tiene que ver con la madurez cerebral. El modelo holista que habla sobre el método global o el uso de unidades mínimas se podría observar en la pregunta dieciocho.

Por otro lado, el método usado por Gleitman y Rozin (1973) donde ver si es más factible el uso del sistema logográfico o el sistema alfabético en la diecinueve. La cuestión siguiente, también se refiere al mismo método, pero mediante el modelo que presenta Lobrot (1975) sobre si se reconoce cada signo por separado o si se enseña primero la palabra de manera global. El método desarrollado por Alegría (1985) se encuentra expuesto en la siguiente cuestión donde se pretende saber si el profesorado fomenta el uso de la ruta fonológica o trabaja para que usen la ruta visual.

La pregunta veintidós, hace referencia a el modelo planteado por Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la necesidad o no de repetir una palabra escrita para que esta sea aprendida por parte del alumnado. La siguiente cuestión que se planteaba consistía en saber si los maestros y maestras daban importancia al garabateo tal y como Sinclair (1988) expone.

El modelo que Frith (1985) expuso se ve reflejado en las siguientes dos cuestiones donde se pretende saber si el profesorado cree que es necesario que los niños y niñas lleguen a la etapa ortográfica y si deben tener adquirida la etapa alfabética en los 5 años, descodificando el sonido en grafía. Weis (1980), Chall (1983) y Smith (1983) entre otros, planteaban el uso de tarjetas que relacionaran su imagen con la palabra escrita, por lo que se quería saber con la pregunta que se planteaba al cuerpo de maestros si utilizaban y estaban de acuerdo con dicho modelo.

Vygotsky (1973), como se ha mencionado anteriormente, habla de un aprendizaje colaborativo, donde los infantes traten con sus iguales, se pretende conocer si se da en la escuela este tipo de modelo. Al igual del tipo de escritura que se fomenta, la productiva o la reproductiva.

El modelo propuesto por Tsvetkova (1977), en el que los niños y niñas son capaces de realizar dictados, se refleja en la cuestión veintiocho, donde se busca saber si consideran que el alumnado es capaz de realizar dictados en esta edad.

La planificación y generalización de frases que plantean Flower y Hayes (1980) en su modelo es otra de las consultas que se hace a los docentes, para saber si animan o no a que se desarrollen frases y generalicen. Al preguntar a los maestros y maestras sobre si son ellos los que designan el tipo de letra, según su tamaño, forma en la que el alumnado debe de escribir, se quiere conocer si dejan más a la mano el innatismo o llevan a una escritura más dirigida.

El uso de palabras familiares, el presentar la palabra a realizar, se ve en el modelo Logogén de Morton (1969), y el presentado a posteriori por Cuetos (2006) a los que se hace alusión en las siguientes preguntas.

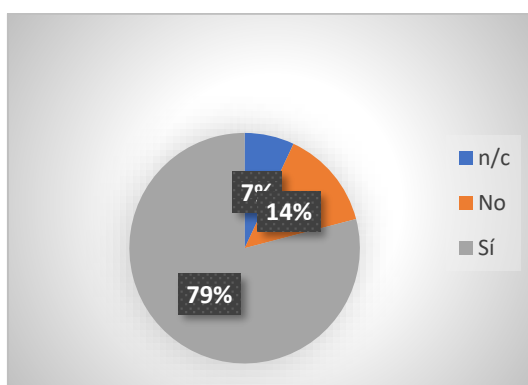
Finalmente, se quería averiguar si a los docentes tal y como Barron (1980) establece en su modelo, ponen o no hincapié en las reglas ortográficas desde que comienzan a enseñar la escritura.

RESULTADOS

Al observar las respuestas obtenidas, cabe destacar que, a pesar de contar con 43 participantes, en algunas de las cuestiones no ha habido respuestas por parte de algunos encuestados.

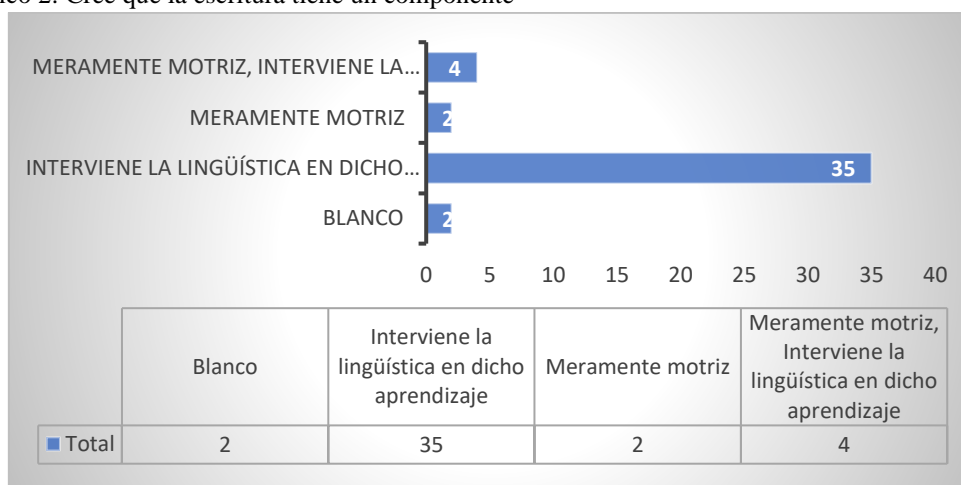
La primera cuestión que se planteó fue, si como maestro se centraba en la proximidad que el alumnado hacía en su escritura, lo cual implica ir reforzando el acercamiento de éste a la grafía a conseguir, donde el 79% respondió que sí, un 14% su respuesta fue negativa y el 7% no contestó dicha cuestión.

Gráfico 1: ¿A la hora de enseñar la escritura, como maestro se centra en la proximidad que el alumno/a pueda dar?



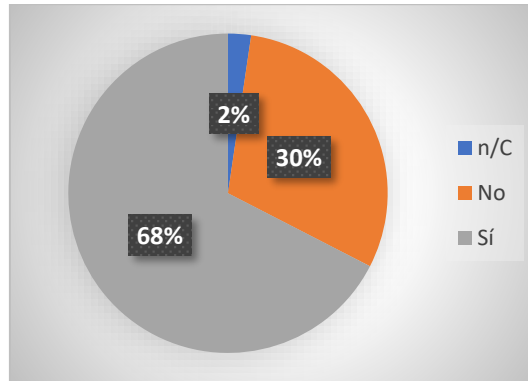
Entre los que creen que la escritura tiene un componente en el que media solo lo motriz el 95% contestó que interviene la lingüística en dicho aprendizaje, el 15% que actúa tanto lo motriz como la lingüística, el 5% opina que solo es meramente motriz y otro 5% dejó la respuesta en blanco.

Gráfico 2: Cree que la escritura tiene un componente



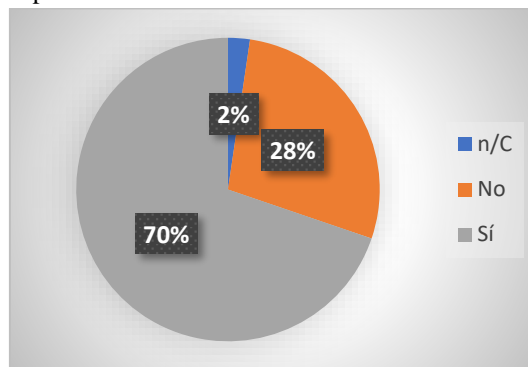
Para el 68% de los encuestados, sí creen que sea necesario una instrucción directa y constante para conseguir la adquisición de la escritura por parte del discente frente al 30% que opina lo contrario.

Gráfico 3: ¿Cree que es necesario la instrucción directa y constante del maestro/a par que el niño/a adquiriera la escritura?

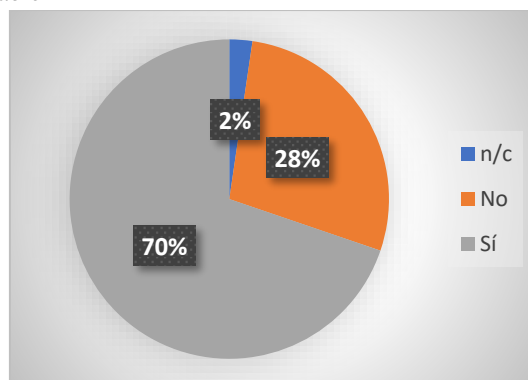


El 70% del cuerpo de maestros opina que es necesario conocer para poder escribir una palabra su sonido mientras que el 28% no lo considera. Relacionada con esta pregunta, el mismo porcentaje considera que es preciso tener perfeccionada la vía fonológica para tener una escritura aceptable.

Gráfica 4: Para escribir una palabra se necesita conocer el sonido

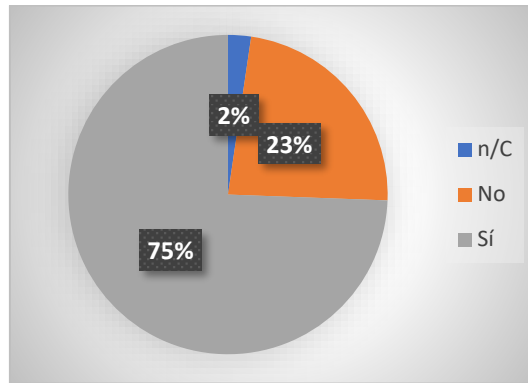


Gráfica 5: La vía fonológica (la encargada de procesar los sonidos) opina que debe estar perfeccionada para tener una escritura aceptable



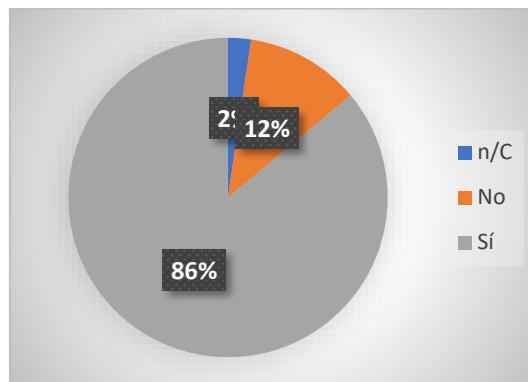
El 75% de maestros y maestras considera que el alumnado puede aprender la escritura por su propia experiencia mediante lo que descubre en el ambiente y el 23% es opuesto a esto.

Gráfica 6: ¿Puede un niño/a aprender la escritura por su propia experiencia, por medio de lo que descubre en el ambiente?



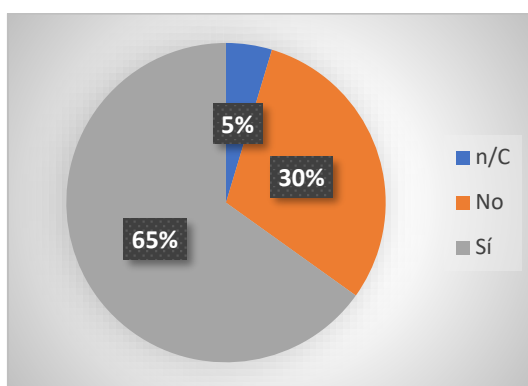
Como se puede observar en el gráfico, el 86% opina que el niño o niña adquiere un grafema si se presenta de manera continuada dicho estímulo, mientras que el 12% discrepa de esto.

Gráfica 7: ¿Si presentamos continuamente el estímulo, conseguiremos que el niño/a adquiera dicho grafema?



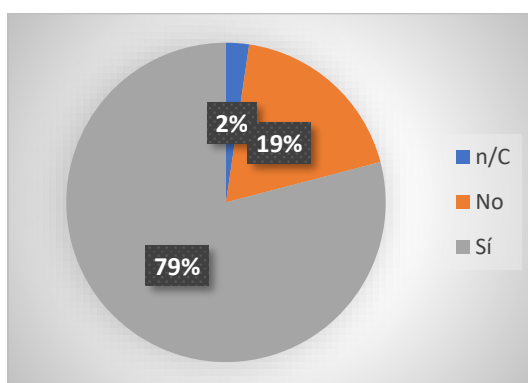
Así, el 65% cree que es imperativo presentar refuerzos para el desarrollo de la escritura por parte del alumnado, mientras que el 30% considera todo lo contrario.

Gráfica 8: ¿Es imperativo presentar refuerzos para que se desarrolle la escritura?



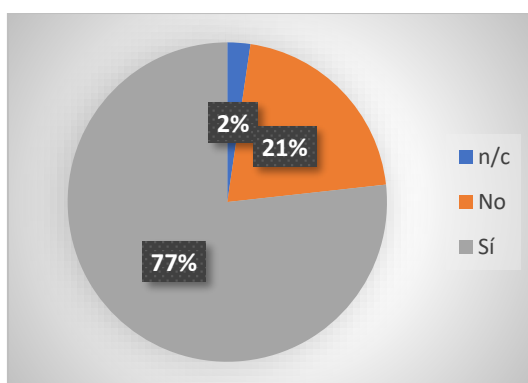
En la pregunta si creen que es importante para el aprendizaje de la escritura una interacción con sus compañeros y compañeras, el 79% opinó que si es importante.

Gráfico 9: ¿Cree que es importante para el aprendizaje de la escritura, una interacción con sus compañeros/as?



Por otro lado, los docentes creen que la familia también influye en la adquisición de la escritura en un 77%, mientras que el 21% considera que no es influyente la familia en dicha adquisición.

Gráfico 10: ¿La familia influye en la adquisición de la escritura?



El 91% del cuerpo de maestros tiene un esquema previo para el aprendizaje de la escritura en infantil, donde el 47% posee dentro de su esquema, el partir de ideas y esquemas previos del alumnado, solo el 19% tiene en cuenta las repercusiones del cambio conceptual en la estructura mental del alumnado. Los que relacionan la adquisición de grafías con los conocimientos previos que tenía el alumnado es un 49%, el 53% de los maestros y maestras, permite que el alumnado relacione los conocimientos previos sobre la adquisición de grafías con la aplicación en la nueva escritura. En el apartado otros solo el 5% dieron respuesta, estas fueron por parte de dos maestros, uno respondió que *“insiste en acercamientos múltiples desde la teoría de las inteligencias múltiples”* y otro que lo importante es *“dejar que el niño tenga la libertad para vivir todo tipo de experiencias, no presionar, ni quiera en el último curso de infantil según los objetivos es obligatorio la lecto escritura, hay que acompañarles en su lingüística, escritura, escucha espontánea del día a día y así de manera natural y con disfrute adquirirán esta destreza, porque escribir y leer lo puede hacer un niño con dos tres años, pero comprender lo que escriben y lo que leen?”*

Gráfico 11: ¿Tiene un esquema previo para el aprendizaje de la escritura?

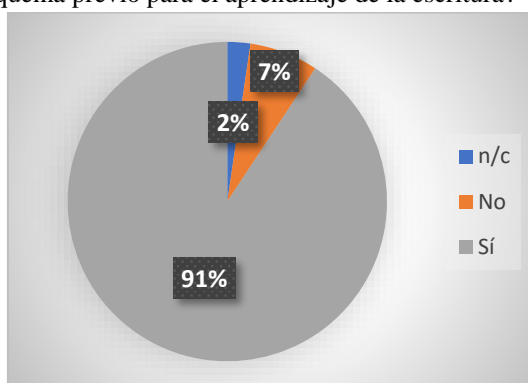


Gráfico 12: Parte de ideas y esquemas previos del alumnado

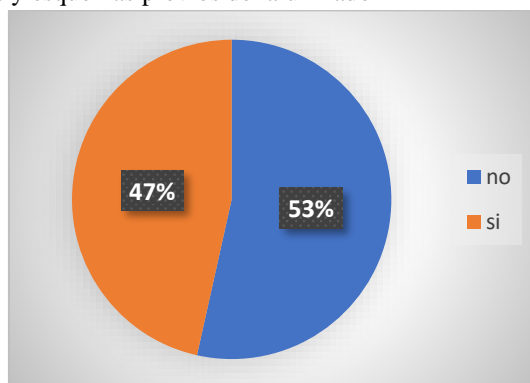


Gráfico 13: Tiene en cuenta las repercusiones del cambio conceptual en la estructura mental del alumnado

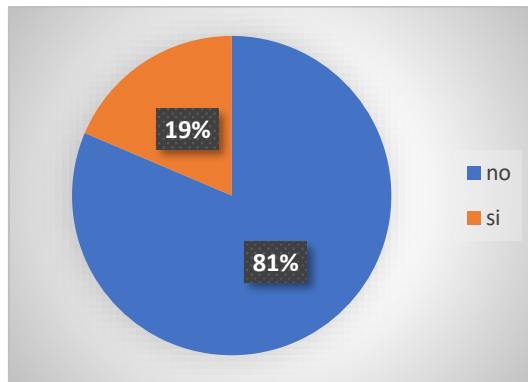


Gráfico 14: Relaciona la adquisición de grafías con los conocimientos previos que tenía el alumnado

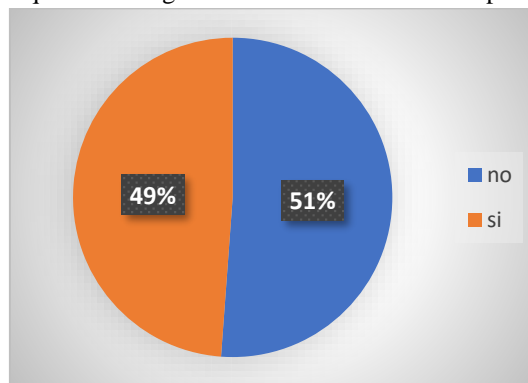


Gráfico 15: Permite que el alumnado relacione los conocimientos previos sobre la adquisición de grafías con la aplicación en la nueva escritura.

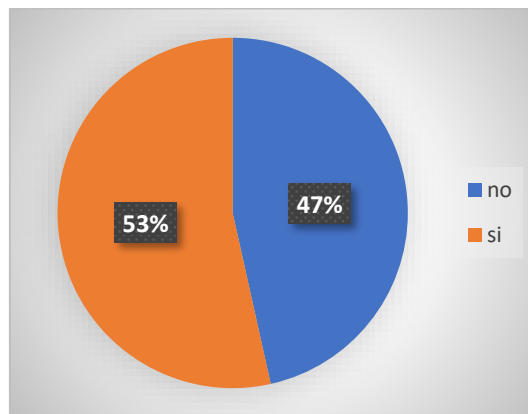
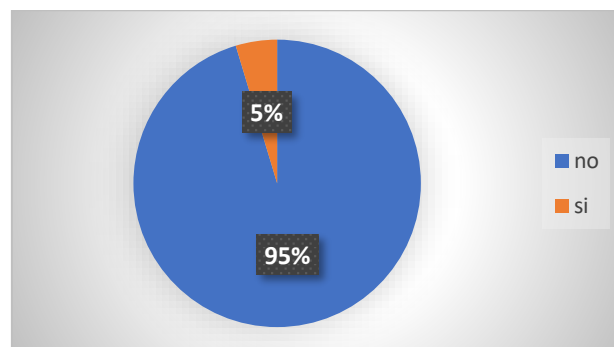
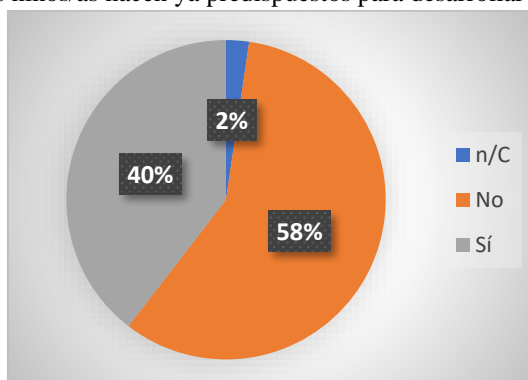


Gráfico 16: otras



En lo que respecta a la pregunta si creen que los niños y niñas nacen predispuestos a la escritura el 58% cree que no frente al 40% que respondió de manera afirmativa.

Gráfico 17: ¿Cree que los niños/as nacen ya predispuestos para desarrollar la escritura?



En el grado de importancia de ítems necesarios para que se desarrolle la escritura las respuestas fueron: para el tamaño de la letra, en su mayoría los docentes no consideran que sea importante, puesto que 23 de los 43 maestros y maestras, opinan que no lo es y solo 1 considera que si tiene importancia el tamaño. En lo que respecta a la distancia entre letras, en su mayoría los maestros se encuentran en el centro del histograma, considerando que no es algo relevante pero que sí que puede influir la distancia en la que se encuentren las letras. Así en las siguientes cuestiones planteadas al cuerpo de maestros, todos consideran que tanto la formación de los docentes, como la utilización del juego y el deseo de aprender del niño son cuestiones que influyen en gran medida en el desarrollo que el alumnado pueda dar en su adquisición a la escritura.

Gráfico 18: Tamaño de la letra

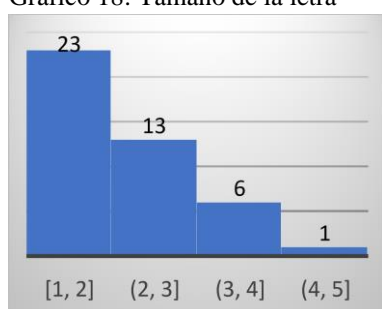


Gráfico 19: Distancia entre letras

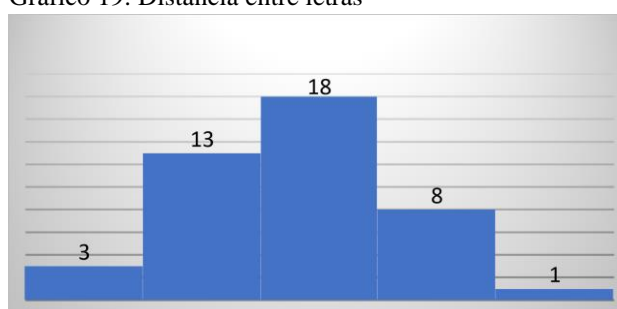


Gráfico 20: Formación de los docentes

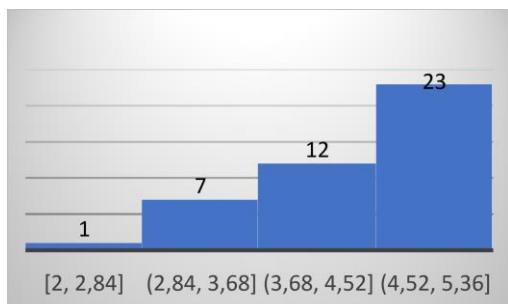


Gráfico 21: Utilización del juego

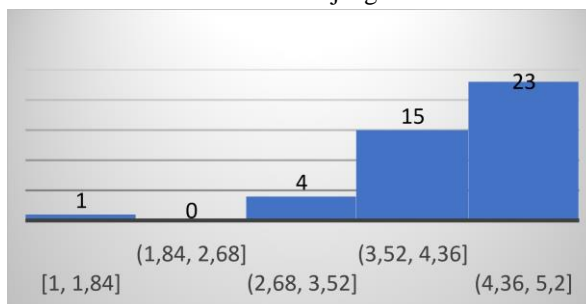
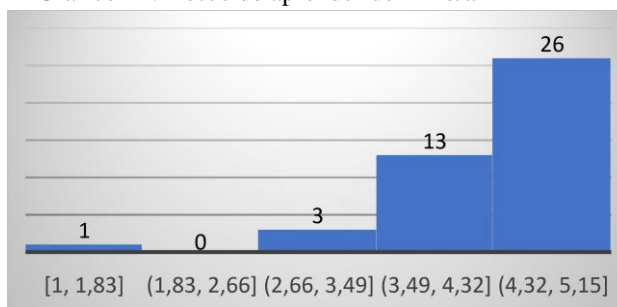
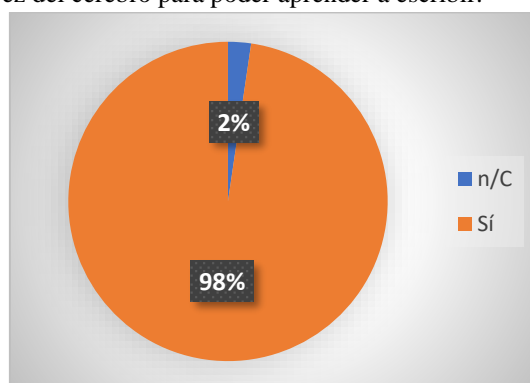


Gráfico 22: Deseo de aprender del niño/a



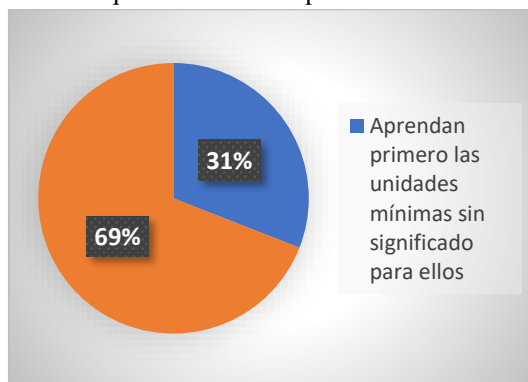
El 98% del cuerpo de maestros cree que la adquisición tiene que ver con la madurez cerebral, es decir con el propio ritmo del niño o niña, el 2% que corresponde a un único maestro o maestra que no respondió a la pregunta, así que podemos concluir que el resto de encuestados está de acuerdo con dicha afirmación.

Gráfico 23: Cree que la adquisición de la escritura tiene que ver con el ritmo del propio niño/a. es decir, que es necesaria una madurez del cerebro para poder aprender a escribir.



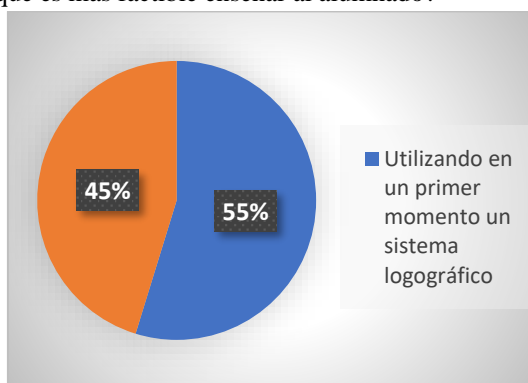
Existen discrepancias entre la forma que es más fácil de aprender la escritura, donde 31% de los encuestados opinan que deben aprender primero las unidades mínimas sin significado para ellos, mientras 69% de ellos cree que es más fácil mediante un método global.

Gráfico 24: Opina que es más fácil que los discentes aprendan la escritura



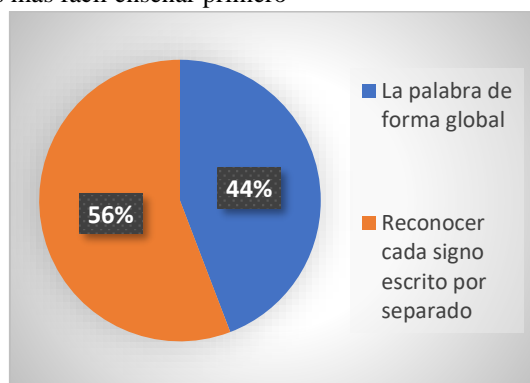
El 55% utiliza en un primer momento el sistema logográfico frente al 45% que cree que es más factible enseñar al alumnado usando el sistema alfabético.

Gráfico 25: ¿Cómo cree que es más factible enseñar al alumnado?



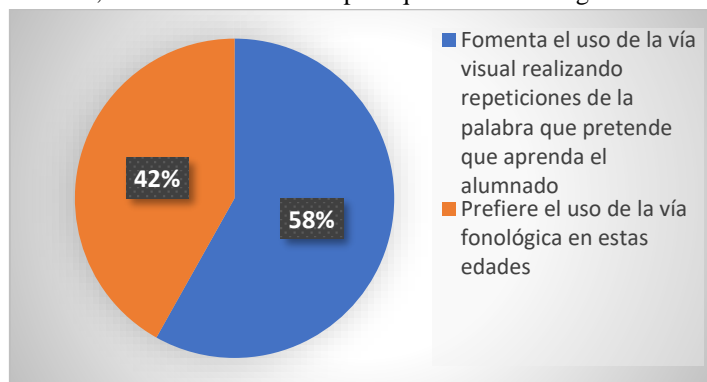
Al igual que el 56% opina que es más fácil enseñar primero el signo escrito por separado frente al 44% que creen que sería enseñar primero la palabra de forma global.

Gráfico 26: cree que es más fácil enseñar primero



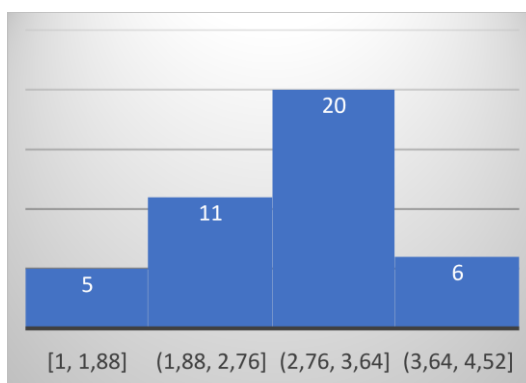
El 59.5% fomenta el uso de la vía visual realizando repeticiones de la palabra que pretende que aprenda el alumnado, el 40.5% prefiere el uso de la vía fonológica en estas edades.

Gráfico 27: Como se sabe, la vía visual es más rápida que la vía fonológica



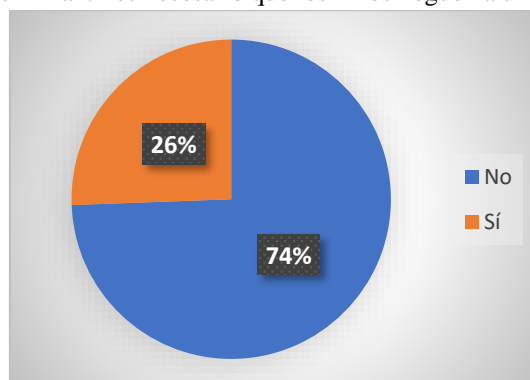
En cuanto a la importancia de la repetición constante de una palabra escrita, el 12.2% cree que es poco importante, el 24.4% lo puntuó como algo, el 48.8% cree que es bastante importante y el 14.6% opinan que su importancia es mucha.

Gráfico 28: ¿Cuánto cree que es necesaria la repetición constante de una palabra escrita en la enseñanza de la lengua escrita?



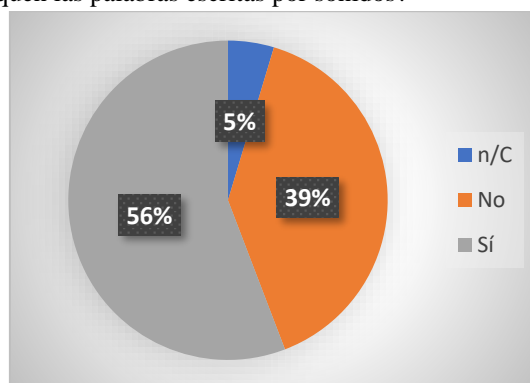
El 100% de los maestros y maestras dan importancia al garabateo. El 74% de los encuestados creen que no es necesario que el alumnado de infantil llegue a la etapa ortografía.

Gráfico 29: ¿Cree que en infantil es necesario que los niños lleguen a una etapa ortográfica?



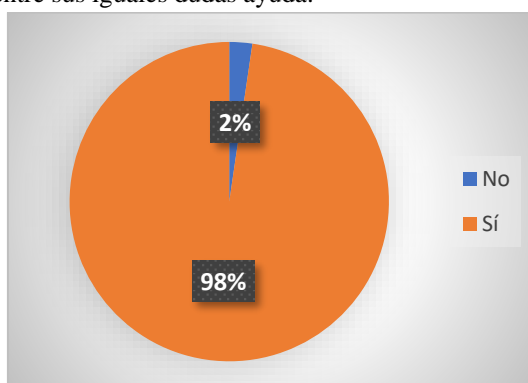
Como se observa en el siguiente gráfico, el 56% del profesorado sí consideran conveniente que los niños y niñas de 5 años tengan adquirida la etapa alfabética, el 39% considera que no es necesario y el 5% no contesto a dicha cuestión.

Gráfico 30: ¿Cree que sería conveniente que en 5 años los niños y niñas tengan adquirida la etapa alfabética, donde descodifiquen las palabras escritas por sonidos?



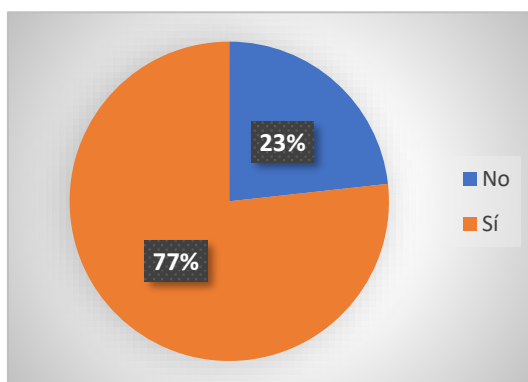
El 100% de maestros y maestras está de acuerdo con usar tarjetas en las que el alumnado pueda relacionar la palabra con la imagen. En lo que respecta sobre la afirmación de si en el aprendizaje de la escritura, ayuda que el alumnado lo haga con un aprendizaje colaborativo, el 98% está de acuerdo con dicha afirmación.

Gráfico 31: Opina que, en el aprendizaje de la escritura, el desarrollar un aprendizaje colaborativo en el que los infantes resuelvan entre sus iguales dudas ayuda.



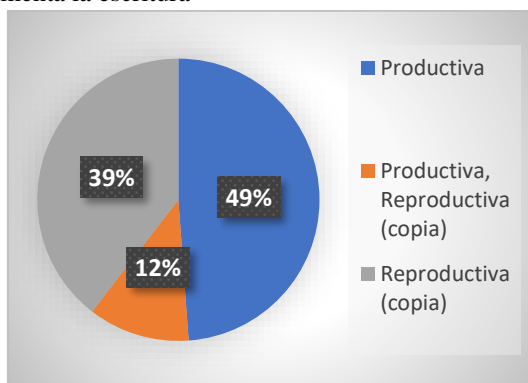
Dentro de la cuestión que se planteaba si el alumnado de 5 años es capaz de realizar dictados a esta edad, el 77% de los encuestados considera que si lo son.

Gráfico 32: Considera que el alumnado de 5 años, es capaz de realizar dictados.



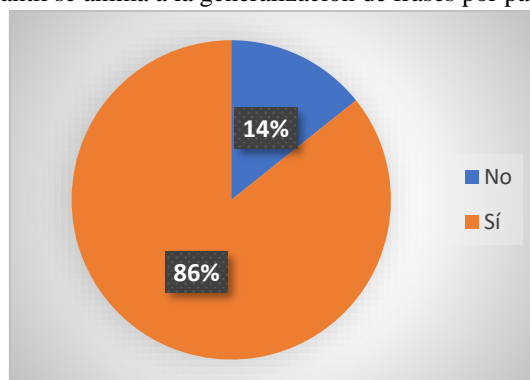
El profesorado de este curso, en un 49% fomenta la escritura productiva, frente a un 39% que lo que incentiva es la reproductiva, siendo un 12% los maestros y maestras que fomentan ambos tipos de escritura en su alumnado.

Gráfico 33: En 5 años, fomenta la escritura



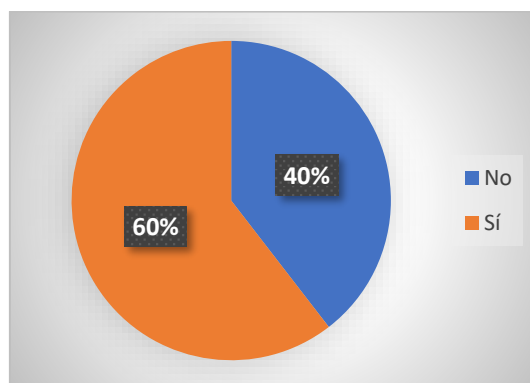
Desde estas edades el 86% de los maestros y maestras encuestados animan a la generalización de frases mientras que un 14% no realiza este tipo de actividades.

Gráfico 34: ¿Desde infantil se anima a la generalización de frases por parte del alumnado?



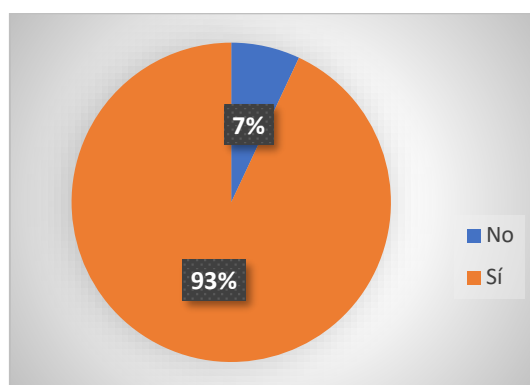
Referente a quien es la persona que designa el tipo de letra, forma, tamaño que debe de realizar el alumnado, el 60% considera que es el maestro o maestra quien debe de hacerlo frente al 40% que no considera que sea este.

Gráfico 35: El maestro o maestra es el que designa el tipo de letra, forma, tamaño que debe realizar el alumnado.



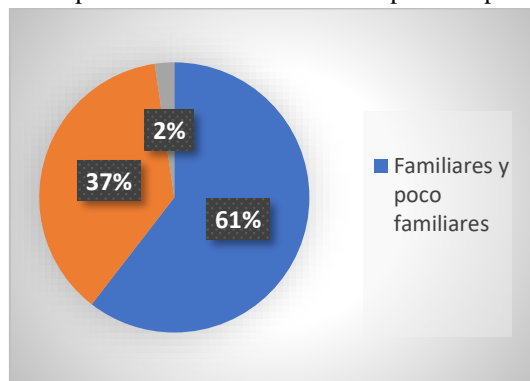
El 93% de los docentes, muestra a los niños y niñas el ejemplo de la palabra a realizar.

Gráfico 36: A la hora de que el alumnado realice la escritura, se muestra previamente la palabra a realizar



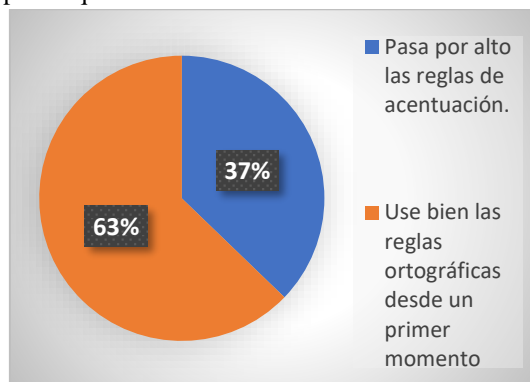
A la hora de utilizar palabras para la escritura, el cuerpo de maestros admite en un 61% que utiliza tanto las palabras familiares como las poco familiares mientras que el 37% hace uso solo de las familiares a la hora de enseñar y trabajar la escritura en la etapa de infantil.

Gráfico 37: Trabajan solo con palabras familiares o también palabras poco familiares y pseudopalabras.



El 63% de los maestros y maestras procura que el alumnado utilice desde un primer momento las reglas ortográficas, mientras que el 37% no lo tiene en cuenta.

Gráfico 38: Pone hincapié en que el alumnado



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se analizarán las respuestas obtenidas por los maestros y maestras de infantil para conocer si siguen o no las teorías y modelos de adquisición de la escritura considerados en este trabajo.

Tal y como Downing (1974) y Ferreiro y Teberosky (1979) concluyen en sus estudios, la escritura no es solo un componente perceptivo-motriz, sino que es necesario el dominio de aspectos formales dentro de la escritura, es cierto que, en un primer momento la escritura debe centrarse en los aspectos motrices sin tener en cuenta los resultados, y por esto podemos decir que en su mayoría los maestros y maestras están de acuerdo con dicha afirmación puesto que consideran que la escritura debe de centrarse, en un primer momento en la acercamiento que el alumnado hacía en su escritura hacia la grafía. Siguiendo con estos autores, los cuales consideran que la comprensión está en relación con la correspondencia fonema-grafema y que la naturaleza lingüística y cognoscitiva tienen más influencia que la naturaleza perceptivo-motriz, el cuerpo de maestros coincide con ellos, puesto que en su mayoría consideran que, sí que interviene la lingüística en dicho aprendizaje y un número muy pequeño, considera que es meramente motriz el componente que interviene.

Por lo general, el profesorado encuestado considera que la adquisición de la escritura debe de tener un componente psicolingüístico, tal y como esta teoría expone, donde es necesario que exista una instrucción directa y centrada. De igual modo, están en su mayoría de acuerdo con que, por un lado, la palabra escrita necesite conocer previamente el sonido para poder convertir la ortografía en sonido, y por otro lado que la vía fonológica esté adquirida para poder tener una escritura óptima.

Cabe destacar que, el profesorado ratifica que el ambiente influye en el aprendizaje tal y como la teoría conductista asegura, de igual manera, el condicionamiento clásico, se ve reflejado en las respuestas proporcionadas por los maestros y maestras encuestados, ya que estos consideran que se debe de presentar continuamente un estímulo. Un porcentaje inferior pero que sigue siendo afirmativo a la teoría conductista es la reflejada en el condicionamiento operante, donde los profesores creen que es necesario presentar refuerzos para conseguir una respuesta escrita por parte del alumnado.

En lo que respecta al punto de vista de la psicología social, la teoría del interaccionismo simbólico en la que Vygotsky (1979) afirma que es necesario comprender el entorno para comprender al individuo, y que las interacciones que el infante realiza con sus adultos se encuentran en el concepto de zona de desarrollo próximo, las cuales hacen que este avance en su aprendizaje, destacando que el profesorado al que se realizó la encuesta, está en un alto porcentaje de acuerdo con esta teoría, puesto que las respuestas recogidas llevan a que consideren la interacción y el ambiente social un punto a tener en cuenta en la adquisición de la escritura en los discentes.

Los docentes consideran, en su mayoría, que es necesario tener un esquema previo para enseñar la escritura al alumnado, tal y como Ochoa (1994) refuta en su modelo, el cual considera que es preciso tener una serie de acciones que ayuden a aprender la escritura. Dentro de las acciones que el propio Ochoa plantea y que se expusieron a los maestros, existen diferentes puntos de vista, por un lado, casi el 50% de los encuestados usan las siguientes acciones en el aprendizaje de la escritura en su aula, partir de ideas y esquemas previos, relacionar la adquisición de grafías con los conocimientos previos que tenía el alumnado, permitir relacionar conocimientos previos a una nueva escritura. Por otro lado, en su mayoría sí que tienen en cuenta las repercusiones del cambio conceptual en la estructura mental del alumnado. Y una minoría usa otras acciones para desarrollar la escritura. Así, puede concluirse con esto que la mitad del profesorado encuestado considera que ellos son mediadores en el aprendizaje, que el autoaprendizaje es importante en esta etapa y que usar conocimientos previos del alumnado es un herramienta útil y necesaria para conseguir que desarrollen la escritura.

Tras los resultados obtenidos sobre la predisposición del alumnado a desarrollar la escritura, tres cuartas partes de los encuestados no se consideran dentro de la teoría innatista, puesto que esta establece que la persona nace aprendida. Dentro de esta teoría, se establecen una serie de condiciones que deben darse para que la escritura se desarrolle en edades tempranas, así la mayoría de los docentes no consideran importante el tamaño de la letra tal y como el innatismo propone, de igual modo, en su mayoría ven irrelevante, pero sí influyente la distancia entre letras. Destacando que, si consideran significativo la utilización del juego, la propia formación del docente y el deseo de aprender del alumnado para que se desarrolle la escritura en los niños y niñas.

Podría considerarse que el conjunto de maestros y maestras encuestados, consideran que la teoría maduracionista, más concretamente lo establecido por Piaget (1952), influye en la adquisición de la escritura puesto que, como esta establece, la madurez cerebral y el ritmo biológico del infante son claves para que asimilen y desplieguen sus habilidades dependiendo en el estadio que se encuentren. Así, estos entienden que es transcendental ver al niño o niña como de manera individual, partiendo de lo que éste conoce y puede desarrollar dependiendo en el punto de aprendizaje que se encuentre.

Como sabemos, el método global y en si el enfoque holista, pretende una enseñanza globalizada de la palabra, sin dividir en estructuras más pequeñas carentes de significado, así observando lo dicho por el cuerpo de maestros, en su mayoría, sí que utilizan un enfoque holista, ya que prefieren enseñar mediante un método global.

No existe un consenso entre si es más factible enseñar por un sistema logográfico que por un sistema alfabético, puesto que casi la mitad de los maestros y maestras encuestados optaron por una u otra respuesta. Tal y como Gleitman y Rozin (1973) propusieron que la escritura se enseñara como se había labrado en la historia, comenzando por un sistema logográfico en primer momento para finalizar por el alfabeto. Donde los profesores que optaron por un sistema logográfico como punto de partida, pretenden que el alumnado reconozca el total de la palabra, pasando del reconocimiento global a la memoria semántica. Mientras que los que prefieren comenzar por el alfabético, quieren dar a entender el significado de la unidad mínima, esto provoca que, se activen dos vías de acceso al léxico, por un lado, la global que facilita la identificación total de la palabra cuando se tiene dominado el sistema alfabético y por otro lado la fonética que le lleva a reconocer grafema-fonema y así conocer un mayor número de palabras y poder conocer las palabras poco familiares.

Contrario al modelo anterior, Lobrot (1975) presentaba un modelo basado en un sistema global, donde los maestros y maestras encuestados, difieren en sus respuestas, ya que la mitad de ellos considera que tal y como este autor dice, que es más fácil enseñar la escritura comenzando con la palabra global, mientras que otros difieren que es más sencillo reconocer primero el signo escrito por separado. Ciertamente es que muchos infantes reconocen palabras en la lectura en un inicio de manera global pero que no les lleva a reconocer las grafías necesarias para desarrollar una escritura a posteriori.

Tras preguntar a los docentes sobre si fomentan o no el uso de la vía visual mediante repeticiones de palabras o si prefieren el usar la vía fonológica, casi el 60% prefiere fomentar la vía visual, este modelo de identificación está basado en lo expuesto por Alegría (1985), ya que el acceso al léxico puede hacerse por dos vías, directa o fonética, y que es necesario que para que un alumno o alumna realice una conversión de manera rápida use la vía visual, debe de haber realizado repeticiones de la palabra en cuestión.

Siguiendo esta línea, la mitad de los encuestados consideran bastante importante la repetición constante de la palabra escrita para la enseñanza de ésta. Ferreiro y Teberosky (1979) basan su método en que a través de la repetición constante se establece la relación grafema fonema. Ciertamente es que, a pesar de que solo sean 20 de los 43 encuestados los que creen que es bastante importante, solo 5 de los maestros y maestras consideran que es poco importante la repetición y el resto del profesorado o consideran algo importante o de mucha importancia. Así se puede concluir que en general el cuerpo de maestros considera que la repetición de la palabra escrita es necesaria en el aprendizaje del alumnado de infantil.

Frith (1985) considera que la adquisición de la lectoescritura, se desarrolla mediante estadios basándose en tres fases; la etapa logográfica, la alfabética y la ortográfica. Según los maestros y maestras, en su mayoría consideran que para el alumnado de infantil no es necesario llegar a esta última etapa, la ortográfica, pero sí que consideran en su mayoría que la etapa alfabética esté adquirida en dicha edad. Entre tanto, podemos concluir que la etapa logográfica sí que estaría adquirida por los discentes, puesto que los niños y niñas deberán ser capaces de reconocer grupos de palabras familiares, aunque no conozcan sus signos, siendo reconocidas mediante un método global y que en su mayoría los profesores y profesoras encuestados respondieron que sí que son partidarios de usar una palabra de forma global favoreciendo así la ruta visual.

Otros autores como Weiss (1980), Chall (1983), Smith (1983) entre otros, consideran que en la enseñanza de la etapa logográfica sería útil el uso de tarjetas que asocien palabra e imagen las cuales ayudan de manera visual a que el alumnado reconozca y asocie dichas grafías a una imagen. Siguiendo este modelo, podemos concluir que todos los maestros y maestras participantes, están de acuerdo con seguir este método y además lo utilizan en sus aulas.

Los nuevos métodos de aprendizaje hablan sobre los beneficios del aprendizaje colaborativo en el que el alumnado resuelve dudas entre sus iguales. Este modelo fue propuesto por Vygotsky, el cual consideraba que el aprendizaje tiene una parte social y que es complementada con la parte individual que debe de hacer el alumno o alumna. Los maestros y maestras consideran que esto es necesario y lo usan en su aula ya que comprenden los beneficios que aporta al aprendizaje de su alumnado. Por otro lado, Vygotsky (1973) plantea dos tipos de escritura, la productiva y la reproductiva, la mayoría de los docentes fomentan en la edad infantil la escritura productiva, así en sus aulas harán una relación imagen palabra, donde el alumnado representará lo que ve en grafías. Casi la otra mitad del profesorado fomenta la escritura reproductiva, dando palabras ya gráficas y que el discente las copie. Esto puede llevar a que el alumnado no comprenda lo que en realidad copia, cosa que no ocurre si se realiza una relación palabra-grafema como ocurre en la productiva.

Relacionado a esto, se encuentra el dictado, tal y como Tsvétkova (1977) planteó en su modelo donde existen distintos tipos de escritura, afirmando que el oído forma parte de la escritura. Muchos de los encuestados, consideran que su alumnado es capaz de realizar dictados ya en 5 años. Atendiendo a esto, entendemos que el dictado que se realiza en estas edades es sencillo, y que lo máximo que estos harán son palabras y no frases complejas.

El modelo planteado por Flower y Hayes (1980), consiste la estructuración gramatical del mensaje, partiendo de ideas y conocimientos previos, podemos decir que son un alto porcentaje de los profesores y profesoras a los que se les preguntó afirman que dentro de sus actividades, animan a la generalización de frases mediante un proceso de composición del mensaje.

Dado que un porcentaje superior a la media de los docentes encuestados, son los encargados de designar el tipo de letra, forma y tamaño que debe de tener la caligrafía que el alumnado de infantil debe de desarrollar, se aleja de la teoría innatista en la que se parte de la base de lo que el niño o niña tiene.

Un alto porcentaje de encuestados, basarían su trabajo dentro del modelo logogén (1969) puesto que, a la hora de trabajar la escritura con sus discentes, utilizan tanto la palabra familiar como la no familiar, tal y como Morton (1969) establece dentro de este

modelo, en el que se plantean palabras con información semántica que el alumnado conoce.

En su mayoría, los maestros y maestras encuestados son partidarios de utilizar la ruta ortográfica presentada por Barron (1980). Con este modelo se pretende que los niños y niñas desde el inicio, usen bien las reglas ortográficas, para tenerlas memorizadas en la ruta léxica de manera correcta y así no cometer faltas de ortografía.

VALORACIÓN PERSONAL

Tras la realización de este trabajo, puedo concluir que, a pesar de no haber contado con las mejores condiciones para mi investigación debido a diversas circunstancias; he podido, aun así, ahondar en lo que se refiere a los métodos que los maestros y maestras de educación infantil y más concretamente los de 5 años utilizan en el aprendizaje de la escritura. Cuando comencé las primeras líneas de trabajo, tenía una idea preconcebida de que el profesorado se decantaría más por un tipo de teoría o método y no por otros. Tras los resultados obtenidos, me sorprendió al analizarlos ver que, por lo general, no existe una teoría que predomine sobre otra, y que es el compendio de ellas lo que los docentes utilizan.

Es cierto que, me hubiera gustado poder diferenciar, por un lado, los maestros y maestras de escuelas públicas y concertadas, al igual que podría haber separado incluso a nivel generacional, viendo si el profesorado con mayor experiencia comparte un tipo de metodología de enseñanza. También hubiera sido más acertado realizar entrevistas, lo cual lleva a recoger información que a través de las encuestas se escapa, cierto es que la participación por parte del cuerpo de maestros fue mayor a través del método usado y si hubiera sido el otro, probablemente no hubiera recogido tantos datos.

A la finalización de este trabajo de investigación, he comprendido que la escritura es una parte importante dentro del desarrollo del infante, y que se debe de tener en cuenta, siempre la madurez y la individualidad del alumnado, de igual modo, creo que es importante seguir fomentando el aprendizaje colaborativo entre los discentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abundis Espinosa, V. M. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani. Revista académica de investigación*.
- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista IIPSI*, 249-261.
- Arnaiz, P., & Ruiz Jiménez, M. S. (2001). *La Lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Artiles Hernández, C. (1997). Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos. La Laguna: Servicio de publicaciones universidad de la laguna.
- Baena, M. P., Mialaret, G., García Núñez, J., Luceño Campos, J., Maldonado Rico, A., Guillén Díaz, C., . . . Cebrián i Anaut, M. (1990). *La enseñanza de la lecto-escritura (problemas y metodología)*. Madrid: Escuela Española.S.A.
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., & Ruzza, I. (Enero-Junio de 2009). *Redalyc*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720008>
- Clemente, M. (1984). El aprendizaje de la lectoescritura. Aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales. *Enseñanza y Teaching*. Obtenido de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3167>
- Clemente, M. (2009). Sistemas de escritura y modelos de adquisición de la lectura. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 4. Obtenido de https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/3308
- Cuetos, F. (s.f.). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española S.A.
- Esteve, M. F. (2006). *Leer y escribir para viir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García, J., & Díaz Prieto, C. (2014). Inicios de la escritura. Prevención y actuación. En J. N. Sánchez, *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (págs. 223-231). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J. E., & Muñetón Ayala, M. A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta S.A.
- Morales Barrera, M. F. (2000). *Telurium*. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjoomB8o_pAhUG2BoKHUbbDL4QFjABegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fwww.telurium.net%2FPDF%2Fholistica.pdf&usg=AOvVaw3Eq_L0B9EBvKxtZ31URzYw
- Paredes Hernández, E., & Velasco Espitia, M. E. (s.f.). *Psicolingüística*. Obtenido de www.unipamplona.edu.co

Suárez, N., Jiménez, J., Rodríguez, C., Guzmán, R., & O'Shanahan, I. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica. *Revista de psicología y educación*, 171-186.

ANEXO

Cuestionario:

La enseñanza de la escritura en educación infantil

Este formulario se ha creado para la realización del TFG del grado de maestro de educación infantil. Se pretende con ello conocer cómo el cuerpo de maestros de infantil enseña a su alumnado de 5 años la escritura.

Agradecer de antemano su colaboración.

1. ¿A la hora de enseñar la escritura, como maestro se centra en la proximidad que el alumno/a pueda dar? Marca solo un óvalo.
 - Sí
 - No
2. Cree que la escritura tiene un componente (marque las que considere) Seleccione todos los que correspondan.
 - Meramente motriz
 - Interviene la lingüística en dicho aprendizaje
3. ¿Cree que es necesario la instrucción directa y constante del maestro/a par que el niño/a adquiera la escritura? Marca solo un óvalo.
 - Sí
 - No
4. Para escribir una palabra se necesita conocer el sonido Marca solo un óvalo.
 - Sí
 - No
5. La vía fonológica (la encargada de procesar los sonidos) opina que debe estar perfeccionada para tener una escritura aceptable. Marca solo un óvalo.
 - Sí
 - No
6. ¿Puede un niño/a aprender la escritura por su propia experiencia, por medio de lo que descubre en el ambiente? Marca solo un óvalo.
 - Sí
 - No
7. ¿Si presentamos continuamente el estímulo, conseguiremos que el niño/a adquiera dicho grafema? Marca solo un óvalo.
 - Sí

- No
8. ¿Es imperativo presentar refuerzos para que se desarrolle la escritura? Marca solo un óvalo.
- Sí
- No
9. ¿Cree que es importante para el aprendizaje de la escritura, una interacción con sus compañeros/as? Marca solo un óvalo.
- Sí
- No
10. ¿La familia influye en la adquisición de la escritura? Marca solo un óvalo.
- Sí
- No
11. ¿Tiene un esquema previo para el aprendizaje de la escritura? Marca solo un óvalo.
- Sí
- No
12. Si la respuesta anterior fue afirmativa conteste: Dentro de su esquema previo se encuentran algunas de estas partes. Marque las que sí.
- Selecciona todos los que correspondan.
- Parte de ideas y esquemas previos del alumnado.
- Tiene en cuenta las repercusiones del cambio conceptual en la estructura mental del alumnado.
- Relaciona la adquisición de grafías con los conocimientos previos que tenía el alumnado.
- Permite que el alumnado relacione los conocimientos previos sobre la adquisición de grafías con la aplicación en la nueva escritura.
- Otro:
13. ¿Cree que los niños/as nacen ya predispuestos para desarrollar la escritura? Marca solo un óvalo.
- Sí
- No
14. ¿cree que es importante para que se desarrolle la escritura: (marque de mayor importancia a menor)(1 poco importante - 5 importante) * Selecciona todos los que correspondan.
- Tamaño de la letra

- Distancia entre letras
- Formación de los docentes
- Utilización del juego
- Deseo de aprender del niño/a
- Tamaño de la letra
- Distancia entre letras
- Formación de los docentes
- Utilización del juego
- Deseo de aprender del niño/a

15. Cree que la adquisición de la escritura tiene que ver con el ritmo del propio niño/a. es decir, que es necesaria una madurez del cerebro para poder aprender a escribir.

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

16. Opina que es más fácil que los discentes aprendan la escritura

- Marca solo un óvalo.
- Mediante un método global
- Aprendan primero las unidades mínimas sin significado para ellos

17. ¿Cómo cree que es más factible enseñar al alumnado? Marca solo un óvalo.

- Utilizando en un primer momento un sistema logográfico
- Utilizar desde un primer momento el sistema alfabético

18. Cree que es más fácil enseñar primero Marca solo un óvalo.

- La palabra de forma global
- Reconocer cada signo escrito por separado

19. Como se sabe, la vía visual es más rápida que la vía fonológica Marca solo un óvalo.

- Fomenta el uso de la vía visual realizando repeticiones de la palabra que pretende que aprenda el alumnado
- Prefiere el uso de la vía fonológica en estas edades

20. ¿Cuánto cree que es necesaria la repetición constante de una palabra escrita en la enseñanza de la lengua escrita? Marca solo un óvalo.

- Poco
- Mucho

21. ¿Da importancia al garabateo en la etapa de infantil? Marca solo un óvalo.

Sí

No

22. ¿Cree que en infantil es necesario que los niños lleguen a una etapa ortográfica?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

23. ¿Cree que sería conveniente que en 5 años los niños y niñas tengan adquirida la etapa alfabética, donde descodifiquen las palabras escritas por sonidos? Marca solo un óvalo.

Sí

No

24. ¿Está de acuerdo en el uso de tarjetas en las que se muestre la relación palabra-imagen al alumnado? Marca solo un óvalo.

Sí

No

25. Opina que, en el aprendizaje de la escritura, el desarrollar un aprendizaje colaborativo en el que los infantes resuelvan entre sus iguales dudas ayuda.

Marca solo un óvalo.

Sí

No

26. Considera que el alumnado de 5 años, es capaz de realizar dictados. Marca solo un óvalo.

Sí

No

27. En 5 años, fomenta la escritura Selecciona todos los que correspondan.

Productiva

Reproductiva (copia)

28. ¿Desde infantil se anima a la generalización de frases por parte del alumnado?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

29. El maestro o maestra es el que designa el tipo de letra, forma, tamaño que debe realizar el alumnado. Marca solo un óvalo.

Sí

No

30. A la hora de que el alumnado realice la escritura, se muestra previamente la palabra a realizar Marca solo un óvalo.

Sí

No

31. Trabajan solo con palabras familiares o también palabras poco familiares y pseudopalabras. (Marque las que considere) Selecciona todos los que correspondan.

Solo familiares

Familiares y poco familiares

32. Pone hincapié en que el alumnado. Marca solo un óvalo.

Use bien las reglas ortográficas desde un primer momento

Pasa por alto las reglas de acentuación.