



Ocnos: Revista de Estudios sobre
Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Olivares-García, M^a de los Ángeles; González-Alfaya, María Elena; Mérida-Serrano,
Rosario
Diagnóstico de la competencia lingüística en la metodología de Proyectos de Trabajo en
Educación Infantil. Un estudio multicaso
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 15, 2016, pp. 81-96
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259145814006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Diagnóstico de la competencia lingüística en la metodología de Proyectos de Trabajo en Educación Infantil. Un estudio multicaso

Diagnosis of Linguistic Competence in Project Approach Methodology in Infant Education. A Multiple Case Study

M^a de los Ángeles Olivares-García

María Elena González-Alfaya

Rosario Mérida-Serrano

Universidad de Córdoba

Fecha de recepción:

23/11/2015

Fecha de aceptación:

02/03/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Competencia lingüística; Educación Infantil; proyecto de trabajo; evaluación.

Keywords

Linguistic Competence; Childhood Education; Project Approach; Evaluation.

Correspondencia:

redriecu@gmail.com

Resumen

Este trabajo muestra la evaluación de las estrategias didácticas utilizadas para desarrollar la competencia lingüística en siete aulas de Educación Infantil que aplican la metodología de Proyectos de Trabajo (PT). En la experiencia participan 172 personas que pertenecen a la Red de Infantil RIECU (Escuela-Centro de Formación del Profesorado y Universidad). El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y se realiza a través de un estudio multicaso. Para recoger la información se utilizan diversos instrumentos: análisis documental del centro y programaciones del aula, producciones y actividades de los discentes y entrevista grupal a las docentes. Los hallazgos más relevantes se refieren a: (1) se utilizan estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia lingüística, potenciando el enfoque comunicativo y activo del alumnado; (2) la metodología de Proyectos de Trabajo propicia un clima de diálogo e interacción en el aula, un enfoque de aprendizaje globalizado e investigador que facilita el desarrollo de la competencia lingüística; (3) se aprecia dificultad por parte de las docentes para realizar una evaluación personal y sistemática de la competencia lingüística en el aula. Las docentes manifiestan ciertas dificultades a la hora de definir criterios e indicadores de evaluación acordes con la metodología de PT.

Abstract

This paper shows the assessment of teaching strategies used to develop linguistic competence in seven preschool classrooms following the methodology of Project Approach (PA). The experience involves 172 persons who belong to the childhood network RIECU (School-Centre for Teachers-University Network). The study was based on a qualitative approach and is carried out through a multiple case study. Various instruments are used to gather information: document analysis from the center and classroom programming, students' productions and activities, and group interview with teachers. The most relevant findings relate to: (1) teaching strategies that promote the development of linguistic competence are used, enhancing the students' communicative and active approach; (2) the methodology of Project Approach promotes a climate of dialogue and interaction in the classroom, an approach to global learning and research that facilitates the development of linguistic competence; (3) difficulties are appreciated by the teachers to make a personal and systematic evaluation of communicative competence in the classroom. The teachers expressed some difficulties when defining evaluation criteria and indicators in accordance with the methodology of Project Approach.

Olivares-García, M. A., González-Alfaya, M. E., & Mérida-Serrano, R. (2016). Diagnóstico de la competencia lingüística en la metodología de Proyectos de Trabajo en Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Ocnos*, 15 (1), 81-96. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.913

Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio en el que se investiga la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística (en adelante, CCL) en el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Presentamos el análisis de las estrategias didácticas que se utilizan para desarrollar la competencia lingüística en siete aulas del segundo ciclo de Educación Infantil. En estas aulas se aplica la metodología de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT), y todas ellas pertenecen a la Red RIECU

RIECU es una red interinstitucional conformada por personas pertenecientes a tres agencias formativas: maestras y alumnado del segundo ciclo de escuelas infantiles; asesoras de Infantil del Centro de Profesorado (en adelante, CEP); y profesoras y alumnas del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

En esta red se comparte una concepción constructivista del aprendizaje en general, y de la competencia lingüística en particular (Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008). El aprendizaje de la competencia lingüística se entiende como un proceso interactivo, en el que el papel del alumnado es de actividad permanente (Ruggerio y Guevara, 2015). Desde este enfoque se considera que los niños y niñas de Educación Infantil son seres ricos en potencialidades y capacidades (Dahlberg, 2005) que, con el debido proceso formativo, pueden llegar a desarrollar competencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos y ante diversas demandas. Por ello, para desarrollar niños y niñas competentes, el profesorado de Educación Infantil debe propiciar situaciones de aprendizaje que faciliten la reflexión, la búsqueda de significado y la atribución de sentido. Solo se podrá alcanzar alumnado competente a nivel lingüístico si se crean ambientes de aprendizaje reales, en los que sea necesario utilizar el código lectoescritor y donde la expresión y comprensión oral sea la base de las interacciones del alumnado,

empleando el diálogo para argumentar ideas, posicionamientos y fundamentar opiniones cada vez más personalizadas y coherentes con la particular forma de entender la realidad de cada discente.

Se parte de que el trabajo de la competencia lingüística en Educación Infantil desde una perspectiva socioconstructivista requiere asumir una serie de requisitos como:

- a. el aprendizaje responde a un proceso global en cuya base se encuentra la competencia lingüística, la cual actúa de manera transversal al estar presente y sustentar el resto de aprendizajes (Domínguez, Nasini y Teberosky, 2013);
- b. a ser competentes a nivel lingüístico se aprende de forma secuencial practicando la escucha, el habla, la lectura y la escritura, empleando un enfoque eminentemente comunicativo (Romero y Lozano, 2010; Romero, Pérez, Bustos, Morales y Hernández, 2013);
- c. el dominio de la competencia lingüística propicia un mejor nivel de comprensión del entorno físico y social que rodea al alumnado, y contribuye decisivamente a prevenir el futuro fracaso en etapas posteriores de la escolaridad (Fons, 2012);
- d. existen marcadas diferencias en las oportunidades lingüísticas ofrecidas en los diversos contextos familiares (Sylva, Scott, Totsika, Erecky-Stevens y Crook, 2008).

La calidad de los referentes lingüísticos familiares, junto con las actividades culturales propuestas, posicionan de manera muy distinta a los niños y niñas ante el dominio de la competencia lingüística (Guevara, Ruggerio, Delgado, Hermosillo y López, 2010). Por esta razón la escuela infantil ha de asumir una función compensadora para garantizar la efectiva igualdad de oportunidades a nivel educativo (Guevara y Ruggerio, 2014).

Marco teórico

La competencia lingüística en Educación Infantil. Estado de la cuestión

Autores clásicos como Chomsky (1965), Lyons (1969) y Hymes (1972) acuñan el término de competencia lingüística, definiéndola como “la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles” (Hymes, 1972, p. 275). Se refieren a saber usar la lengua en situaciones comunicativas sociales.

Por otro lado, las investigaciones clásicas realizadas sobre lenguaje y desarrollo conceptual (Bruner, 1997; Luria, 1979; Piaget, 1947; Whorf, 1956) aportan conclusiones interesantes al revelar que existe una influencia recíproca entre el desarrollo lingüístico y conceptual en la etapa infantil. Concretamente, en el nivel de cinco años, el alumnado se encuentra en un momento crítico para el desarrollo de sus capacidades representativas y conceptuales. Según Vygotsky (1977), las relaciones que se establecen entre funcionamiento cognitivo y desarrollo lingüístico son: el pensamiento y el lenguaje, en su desarrollo ontogenético, provienen de distintas raíces; en el desarrollo del habla podemos establecer con certeza una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas e independientes; y, en un momento determinado, estas líneas se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

Por tanto, se ha de tener en cuenta que la capacidad simbólico-representativa debe ser potenciada en los escenarios escolares mediante estrategias didácticas que necesiten el uso del lenguaje, entendido éste como instrumento de mediación en formatos de participación guiada (Wells, 2001). Además, la ampliación y enriquecimiento del lenguaje oral, vinculado a situaciones contextuales educativas, proporciona el marco adecuado para la reorganización

de las representaciones infantiles y facilita el tránsito desde los conceptos cotidianos a los conceptos escolares (Vygotsky, 1977).

En este sentido, la teoría ausubeliana defiende que la influencia genética sobre el aprendizaje del lenguaje se concentra, principalmente, en la capacidad de los sujetos para adquirir conceptos y proposiciones:

(...) todo lo que un niño necesita para comprender una oración nueva es que ésta pueda relacionarse intencionada y substancialmente con los conceptos existentes y las proposiciones establecidas en su estructura cognoscitiva, incluyendo conceptos de estructura y función sintácticas adquiridos mediante la exposición repetida a múltiples ejemplos del lenguaje adulto (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 72).

Estudios más recientes relacionan la CCL con diferentes variables como el vocabulario (De Andrés, Gil, Marín, Moreno y Ríos, 2009), las actitudes y el estatus socioeconómico familiar (Gil, 2011a), los hábitos lectores y las experiencias en contextos digitales (Gil, 2011b; Gil, Torres y Perera, 2012).

Pero el principal escollo que, a nivel docente, se aprecia en el desarrollo de la CCL es la dificultad para evaluarla. Si tenemos en cuenta las características del alumnado de Infantil, el carácter global del aprendizaje y su dificultad para el dominio de pruebas de lápiz y papel, comprenderemos las limitaciones que se han mostrado para realizar una evaluación sistemática y rigurosa de la CCL en las aulas infantiles (Sáez y Fuentes, 2005). La dificultad de evaluar la competencia de CCL en Educación Infantil se asocia también con el carácter procesual, criterial y formativo de la evaluación en esta etapa (Bagnato, McLean, Masy y Neisworth, 2011; Copple y Bredekamp, 2009).

En efecto, realizar una observación en el aula del progreso del alumnado y registrar e interpretar sus producciones diarias, se vuelve una tarea que requiere una importante inversión de tiempo y esfuerzo y casi imposible cuando, como en el caso de la Educación Infantil, tiene que llevarse a cabo con un único docente en el

aula (Guevara y Rugerío, 2014). De hecho, la observación individualizada supone una sobrecarga para el docente y ocupa parte del tiempo que debería dedicar a la interacción con sus discentes en la clase (Krasch y Carter, 2009). Como señala Gettinger (2001, p. 9), en la comunidad científica “la evaluación en Educación Infantil continúa dominada por el uso de tareas estandarizadas de valoración del desarrollo y de test normativos”.

La competencia lingüística en el currículum de Infantil

El concepto de competencia lingüística aparece recogido en toda la normativa educativa de manera recurrente. La escuela infantil asume el desarrollo de la competencia lingüística en el marco de un currículum abierto y flexible que privilegia la acción comunicativa frente a la gramatical.

En el ámbito del currículum de Educación Infantil la competencia lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita; como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad; como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento; y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, teniendo como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos (Domínguez, 2002).

Los conocimientos, destrezas y actitudes que incluye la CCL permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. Hacen posible dialogar, formar un juicio crítico y ético, generar ideas y estructurar el conocimiento, además de dar cohesión al discurso. Propician la autorregulación de las propias acciones, la toma de decisiones, así como la posibilidad de disfrutar escuchando, leyendo y expresándose de forma oral y escrita (Díez Navarro, 2013).

En la escuela infantil, según Anguita y Fernández (2010), uno de los objetivos prioritarios es conseguir que los niños y niñas sean hablantes competentes. Es decir, que los niños

y las niñas logren tanto producir como interpretar enunciados adecuados a la situación en la que participan, que puedan valerse de la lengua como herramienta para lograr diferentes propósitos y que sepan adaptar su lenguaje a la situación.

Pero para desarrollar la competencia lingüística se necesitan algunas condiciones en el aula. Para Fons (2004), las más relevantes son: diseñar ambientes de aprendizaje reales y naturales; usar un lenguaje integral e integrador; implicarse en situaciones comunicativas altamente significativas, que respondan a intereses del alumnado; abordar contenidos interesantes de manera contextualizada; ofrecer buenos referentes lingüísticos para propiciar el aprendizaje por modelado; diseñar situaciones de aprendizaje funcionales y transferibles fuera del aula y potenciar tareas que requieran el uso simultáneo de diferentes lenguajes -verbal, gráfico, musical, gestual, corporal...- .

Todos los elementos del lenguaje -pragmático, semántico, sintáctico y fonológico- son fundamentales, tanto para poder acceder a una educación formal como para cualquier otra forma de desarrollo del niño o la niña (Geddes, 2010). Dichos elementos constituyen la base del futuro académico del alumnado (Weissmann y Franquesa, 2011). El lenguaje se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende, por lo que la escuela debe dar oportunidades para escuchar, expresar, dialogar, leer y escribir.

La competencia lingüística en el marco de los Proyectos de Trabajo

Los PT asumen una perspectiva de aprendizaje por investigación que entronca con la tradición del movimiento de voces del alumnado, tal y como describe Alderson (2000, citado en Fielding y Bragg, 2003).

Actualmente, los PT no constituyen una realidad generalizada en el ámbito escolar; más bien se trata de una aspiración de cambio en el ámbito educativo (Hernández, 2004). Proponen un modelo de escuela como espacio favorecedor de la emancipación y equidad de las personas,

al colocar el aprendizaje en el centro del proceso educativo. Al hablar de PT nos referimos a una forma de repensar y cuestionar la gramática escolar tradicional (Tyack y Cuban, 1995). Se apuesta por una formación transgresora en la que los niños recuperan sus voces al respetar su capacidad para investigar la realidad, para explorar en compañía de otras personas y para crear y transformar el mundo que les rodea.

Son muchas las investigaciones que muestran hallazgos relevantes al trabajar por proyectos en las aulas infantiles (Díez Navarro, 2013; Domínguez, 2002; Mérida, González y Olivares, 2011 ; Pozuelos y Rodríguez, 2008). Las capacidades que más se desarrollan al usar esta metodología son la autonomía de los aprendices, su capacidad para crear, inventar y aportar ideas, su capacidad de colaborar en una propuesta compartida y la implicación de las familias en los procesos educativos. En este trabajo se suscribe la concepción de PT propuesta por Mérida, González y Olivares (2012, p. 210):

Una propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender a la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente.

Desde esta concepción, trabajar por PT significa:

- a. Concebir el aprendizaje como un proceso global, construido por y desde los pequeños.
- b. Respetar los intereses de los niños y niñas, con el fin de garantizar la motivación que surge al responder a la curiosidad infantil, entendida como fuente inagotable de exploraciones e indagaciones de su entorno físico y social.
- c. Creer en el enorme talento infantil, en la capacidad de los aprendices para interrogarse, para cuestionar la realidad y para buscar aproximaciones tentativas a sus preguntas.
- d. Tener la convicción de que cada aprendiz es diferente, que se aproxima al conocimiento de forma personal e intransferible y, como consecuencia, es necesario propiciar ambientes de aprendizaje diversos, que favorezcan la inclusión educativa, con el fin de armonizar la atención a la diferencia con la igualdad de oportunidades.
- e. Considerar el lenguaje como vehículo fundamental de construcción del conocimiento, de autorregulación de la conducta y de interacción con el entorno social y natural. La argumentación entre iguales, la confrontación de puntos de vista moderadamente discrepantes y la resolución de dilemas y conflictos, junto con la observación y exploración, se convierten en mecanismos privilegiados para el aprendizaje.
- f. Que el alumnado puede aprender de forma colaborativa, compartiendo sus saberes y avanzando mediante la superación de conflictos sociocognitivos resueltos con la ayuda de sus iguales.
- g. Comprender que no existe aprendizaje posible si no se atiende el mundo emocional o “piso de abajo de la escuela”, en palabras de Domínguez (2002).
- h. Considerar que la comunidad educa. Como afirma Marina (2004) se necesita a toda la tribu para educar a un niño. El concepto de inteligencia distribuida o el conocimiento socialmente distribuido (Giesbrech, 2007), indica que ninguna persona, y tampoco el docente, es poseedor del saber universal; al contrario, el aprendizaje se apoya en la interacción y conexión entre fuentes de información y conceptos conectados mediante múltiples y cambiantes relaciones. El aprendizaje, por tanto, ha de abrirse a la vida, a la comunidad y a cualquier agente que fuera del aula pueda aportar experiencia y propiciar nuevas asociaciones cognitivas.
- i. El rol que ha de asumir el docente es más de aprender que de enseñar. Según Malaguzzi (2001), el maestro va al aula a aprender de los niños y niñas. El docente ha de desarrollar

una actitud de escucha activa que le permita observar, registrar y analizar los progresos y la evolución del alumnado. Ha de actuar como un investigador que, mediante un proceso de documentación pedagógica, reflexiona en y desde la práctica de aula para identificar las fortalezas, debilidades y proponer sugerencias de mejora.

Como se puede apreciar, esta concepción activa del aprendizaje que proponen los PT entronca y resulta coherente con una formación en competencias, en la que el alumnado tiene la oportunidad de responder a las demandas de contextos reales integrando simultáneamente sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver eficazmente una situación. La metodología de PT permite y potencia la expresión del alumnado, tanto a nivel oral como escrita, al tiempo que utiliza el código lectoescritor en contextos de uso y utilidad real de una manera funcional y significativa (Ortiz y Jiménez, 2001; Scala, 2001; Suárez, 2000).

Método

Esta investigación surge por diversas experiencias de colaboración previas desarrolladas en el marco de la red RIECU, entre el equipo de innovación e investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, el CEP y un grupo de maestras de Infantil expertas en PT. El equipo mencionado comparte acciones formativas y asume una concepción socioconstructivista del aprendizaje de la competencia lingüística en el marco de la metodología de PT. Está interesado en analizar las estrategias didácticas y actividades que se utilizan para desarrollar la competencia lingüística en las aulas infantiles que participan en el estudio, así como en identificar los instrumentos utilizados para su evaluación.

Objetivos

1. Determinar qué elementos del currículum, de la programación de área y de aula son utilizados en aulas del 2º ciclo de Infantil que trabajan con PT para el desarrollo de la CCL.
2. Describir qué tareas de aprendizaje son utilizadas en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) que trabajan con PT para el desarrollo de la CCL.
3. Analizar cómo se desarrolla la evaluación de la CCL en aulas del 2º ciclo de Infantil que trabajan con PT.

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio y transversal enmarcado en una metodología cualitativa que, a través de un estudio de casos múltiple (Simons, 2011), persigue entender, describir y explicar fenómenos sociales desde “el interior” (Gibbs, 2012).

Esta investigación se enmarca en la Red de Educación Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (RIECU). Se trata de una red creada en el año 2008/2009 en la que participan maestras expertas en el método de PT, asesoras del CEP de esta etapa, alumnas y profesoras universitarias que imparten docencia en el Grado de Magisterio de Infantil. La red RIECU se constituye como una comunidad de práctica centrada en el aprendizaje simétrico y dialógico de sus miembros (Mérida, González y Olivares, 2011 y 2012).

Para este trabajo se han seleccionado las aulas de siete maestras de RIECU que desarrollan diferentes PT en las aulas infantiles. Seis de ellas trabajan en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de carácter público. El quinto centro es una escuela específica de Educación Infantil, en la que se imparte solo el segundo ciclo (de tres a seis años). Uno de ellos está ubicado en la provincia, prevaleciendo un contexto rural, en el que encontramos una formación sociocultural media de las familias y un elevado nivel de diversidad por parte del alumnado. Los otros cuatro colegios se localizan en Córdoba capital, todos ellos ubicados en barrios de nivel socioeconómico y cultural medio, en los que predominan familias con estudios medios y profesiones liberales.

Los equipos docentes a los que pertenecen las maestras participantes son muy heterogéneos,

no existiendo una coordinación metodológica entre todas las docentes de la etapa. Esta falta de coordinación interna aconseja el intercambio profesional intercentros que propicia [ocultado para revisión]. Las siete maestras son profesionales caracterizadas por su trayectoria y compromiso formativo con los métodos de lectoescritura constructivista desarrollados en el marco de la metodología de PT. Poseen una amplia experiencia docente en infantil (entre 15 y 25 años).

Por su parte, las profesoras universitarias que asumen el rol de investigadoras pertenecen al departamento de [ocultado para revisión] y mantienen una coordinación metodológica intensa centrada en la participación e investigación en Educación Infantil a partir de su experiencia compartida en RIECU.

Los centros que han participado en esta investigación aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. Centros participantes

Centros de Ed. Infantil y Primaria	Maestras	Nivel
CEIP Luis de Góngora (Almodóvar del Río, Córdoba)	2 maestras de Infantil	3 años
Pablo García Baena (Córdoba)	1 maestra de Infantil	3 años
EEl Cruz de Juárez (Córdoba)	1 maestra de Infantil	4 años
CEIP Aljoxani (Córdoba)	1 maestra de Infantil	4 años
CEIP Santos Mártires (Córdoba)	2 maestras de Infantil	5 años

Fuente: Elaboración propia.

Participantes

En esta investigación se ha seguido un procedimiento de selección intencional, eligiendo a informantes-clave que tuvieran deseo y disponibilidad para participar en este estudio. Han intervenido 172 personas distribuidas del modo que se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2. Participantes del estudio multicaso

Participantes	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5
Niños y niñas de 3, 4 y 5 años	41	52	22	25	22
Maestras de Infantil	2	2	1	1	1
Profesoras universitarias	3				
Total	46	54	23	26	23

Total: 172

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

La triangulación es el “principio básico para reforzar la fiabilidad y validez de la investigación” (Coller, 2000, p. 86). Las diversas fuentes documentales utilizadas nos permiten realizar una complementación de la información y una triangulación de fuentes. De este modo, hemos comenzado por el análisis de la documentación de los centros, para contextualizar el análisis de la CCL a las características socioculturales de los colegios seleccionados. Analizar la página web de los centros y los blogs específicos de Educación Infantil, nos permite conocer la metodología de trabajo y analizar la relevancia que tiene la CCL en el contexto de trabajo global de las escuelas. También se han analizado las programaciones de aula, identificando la presencia de la CCL en los distintos elementos del currículum. Dicha información ha sido ampliada y complementada con las producciones de los niños para profundizar en las actividades específicas al trabajar la CCL. Con el fin de sistematizar el análisis de la información, hemos seguido el criterio de ordenar la multitud de actividades y producciones infantiles según las dimensiones que integran la CCL (expresión y comprensión oral, escritura y lectura). Finalmente, completamos los datos con las miradas de las docentes recogidas en una entrevista grupal. Sus aportaciones han ayudado a matizar la información y perfilar las conclusiones que se incluyen al final de este trabajo (Tabla 3).

Tabla 3. Instrumentos de recogida de información

Análisis documental	Documentación del centro (blogs de centro) Programación del aula
Producciones y actividades de los niños y niñas	Actividades de expresión y comprensión oral (asambleas, cuentos orales y digitales) Actividades específicas de escritura (cartas a las familias, cuentos, rincón de las letras, géneros de transmisión escrita y portafolios) Actividades de lectura
Entrevista grupal a las maestras	

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

Se procede al análisis de la información mediante la triangulación de las fuentes de datos (Denzin, 1984) y el análisis de contrastes y coincidencias entre dichos datos. Se presta atención al descubrimiento de regularidades a través de la lectura, identificación, codificación (posdefinida), categorización, agrupamiento y ordenación de los datos y del establecimiento de relaciones y comparaciones, con la intención de reducir y hacer representativo el volumen de datos recogidos (Strauss y Corbin, 1990).

Como técnicas de análisis se utiliza el análisis del discurso para tratar los datos textuales (Gibbs, 2012), ayudándonos del programa informático Atlas.ti (v. 6).

Resultados

Documentación del centro

Se han analizado los blogs de los cinco centros que participan en esta investigación:

- CEIP Santos Mártires: <https://edinfantilstosmartires.wordpress.com>
- CEIP Luis de Góngora (Almodóvar del Río): <http://unaescuela-uncastillo.blogspot.com.es/2012/05/colaboracion-con-riecu-red-infantil.html>
- CEIP Pablo García Baena: <http://infantildelpablogarciabaena.blogspot.com.es/>
- EEI Cruz de Juárez: <http://eicruzdejuarez.blogspot.com.es/>

- CEIP Aljoxani: <http://bibliotecaaljoxani.blogspot.com.es/>

El profesorado de la etapa de Educación Infantil ha diseñado un blog específico en cuatro de los cinco centros analizados. Incluyen, básicamente, su trabajo por Proyectos. Incorporan un proceso de documentación pedagógica en el que, a través de imágenes y breves textos explicativos, van narrando la secuencia didáctica de cada PT. Nuestro análisis se centra exclusivamente en la CCL, observando que en todos los blogs se incluyen multitud de actividades en las que aparece el código escrito.

La utilización de la CCL en los centros analizados se enfoca de una manera globalizada, y siempre en el contexto de un aprendizaje significativo vinculado al desarrollo de los procesos de investigación puestos en marcha por el alumnado.

Se constata que la CCL es uno de los ejes fundamentales del trabajo por PT, incorporándola en toda la etapa de manera transversal. El alumnado de tres años utiliza la lectoescritura para expresar sus sentimientos, conocimientos y visiones de la realidad. Se observa el trabajo de descripción y decodificación de imágenes, así como el desarrollo de, por ejemplo, un Taller de Cuentos Tradicionales, la escritura de las primeras palabras,... También en las clases de tres años han aprendido canciones, poesías, adivinanzas, retahílas y cuentos sobre el colegio.

Por su parte, los niños y las niñas de cuatro años trabajan varias propuestas específicas de CCL como el Rincón de las Letras, en el que van indagando las palabras que necesitan para escribir acerca de las investigaciones desarrolladas en el aula.

Igualmente, utilizan el teatro como una actividad global que integra todas las dimensiones de la CCL. Inventan su propio guión, en el que narran sus experiencias y dan rienda suelta a su imaginación. Es una propuesta oral creativa y colectiva de los niños y las niñas que la maestra recoge por escrito para, posteriormente, utilizarla como base para el diálogo. En el teatro

también se utiliza la escritura para acondicionar los decorados, señalar los guiones e invitar a las familias al acto de representación. Finalmente, a la producción oral creativa y a la escritura se añade la expresión oral ajustada a un formato de interlocución con otros agentes sociales (familias y otros compañeros de etapa y ciclo).

El alumnado de cinco años sigue avanzando hacia una integración de las diferentes habilidades que integran la CCL. De este modo, se percibe en los blogs cómo se desarrollan actividades en las que el alumnado incorpora de manera simultánea la comprensión y la expresión oral y escrita. Un ejemplo podría ser el uso del cómic como medio de expresión y recreación de textos. También se observa que el alumnado, que en este momento ya domina el código lectoescritor, utiliza este lenguaje de manera autónoma, creativa y como canal de expresión de sus sentimientos. Uno de los avances fundamentales es la intencionalidad compartida y el componente socializador que empieza a apreciarse en las producciones de los pequeños. Ahora, el lenguaje oral y escrito sirve como vínculo de disfrute para estrechar lazos con otras personas.

Programación de aula

Analizamos las programaciones de aula centrándonos en la CCL. El análisis arroja los siguientes datos:

1. La CCL aparece recogida en los objetivos de manera bastante amplia, incorporando un número elevado de objetivos. Se aprecia la inclusión de la dimensión oral y escrita, priorizando la funcionalidad del lenguaje como herramienta de comunicación y expresión de emociones y sentimientos, frente al uso del lenguaje centrado en la corrección gramatical y ortográfica, la cual se omite en las programaciones analizadas.
2. En los contenidos se aprecia, en coherencia con los objetivos establecidos, una prevalencia de la función comunicativa y expresiva de la CCL. Del mismo modo, se incorpora el uso del lenguaje socializado mediante la inclusión de normas que regulan el intercambio comunicativo. También se aprecia que los contenidos de la CCL son instrumentales y aparecen como sustento del resto de áreas, abordadas generalmente desde un enfoque globalizador.
3. La CCL se incluye en todas las programaciones en el apartado correspondiente a la atención a la diversidad. Se incluye: la atención a la diversidad lingüística del alumnado según su origen; el lenguaje como autorregulación de la conducta; y el aprendizaje lingüístico por modelado, utilizando como referentes al propio alumnado más avanzado y a la docente.
4. En las programaciones se alude al desarrollo de la competencia lingüística en el marco de un ambiente emocional de seguridad afectiva y comunicativa, tal como se indica en la orden que regula el currículum en Infantil de 5 de agosto de 2008 en la comunidad autónoma de Andalucía.
5. En cuanto a las actividades que incluye la programación, destacan: el dossier del alumnado, narraciones, asambleas, rincón de la biblioteca, rincón de las letras, recreación y creación de poesías, canciones, retahílas, adivinanzas, refranes, cómics, teatro, actividades de experto, talleres, y un largo etcétera de actividades propuestas por el alumnado y que emergen del propio desarrollo del PT sin una estricta planificación previa. Se trata de actividades que responden a un interés del alumnado por expresar, comunicar, colaborar e indagar en las preguntas que les plantean sus procesos de investigación.
6. En la programación no se mencionan los criterios de evaluación, apareciendo exclusivamente los instrumentos empleados. Se observa la utilización de una amplia diversidad de instrumentos y modos de evaluar, los cuales son utilizados de manera transversal en todas las actividades que se incluyen en los PT, al entender que la CCL está presente en todo el proceso educativo. Se señalan algunos como: observación directa, mapas

conceptuales, dibujos iniciales y finales, dossier del alumnado, narración de momentos significativos, registro de intervenciones orales del alumnado en rincones, talleres, asambleas, actividades cooperativas, excursiones y salidas, ... Se aprecia una mirada muy global, no determinándose criterios específicos como, por ejemplo, registro de vocabulario, corrección gramatical y ortográfica, dicción, ...

Producciones y actividades de los niños y niñas

Actividades de expresión y comprensión oral (asambleas, expertos, cuentos orales y digitales)

La habilidad de escuchar, conversar y hablar es tratada de forma amplia en la metodología de PT. En las asambleas se aprecia que el alumnado produce un discurso amplio, con un vocabulario muy rico que contiene tecnicismos relacionados con el PT que se desarrolla –tentáculos, branquias, ventrículos, crisálida, ...-. También se constata, por las grabaciones en audio, una gran participación. Se percibe entusiasmo y mucha motivación en el alumnado, quienes superponen sus aportaciones con el ánimo de expresar todo lo que saben o desean conocer. Se trata de un torrente de expresión que debe ser canalizado y regulado por la maestra de forma permanente. Las grabaciones y el testimonio de las docentes –recogido en la entrevista grupal– dan cuenta de esta dimensión.

La actividad de expertos es otra de las seleccionadas por su relevancia para el desarrollo de la habilidad oral de la CCL. Esta actividad, ampliamente usada en los PT, consiste en recabar información específica junto a las familias sobre un aspecto concreto del proyecto. Los niños y las niñas se especializan en un tema y, en sus casas, con la ayuda de sus familias han de recabar información y elaborar algún tipo de material para compartir y explicar a sus iguales lo que han investigado. En la clase, y mediante un discurso oral organizado, generalmente apoyado en imágenes, murales u otro tipo de materiales, el experto o experta comparte la información y hallazgos conseguidos. La

estructuración y organización del discurso es muy elevada, identificándose varias partes como introducción, desarrollo y conclusiones. Se aprecia, por tanto, el uso del lenguaje oral adaptado a la finalidad establecida y al contexto y auditorio seleccionado.

Finalmente, los cuentos orales y digitales se trabajan en estas aulas de forma transversal al desarrollo de los PT. Los cuentos orales permiten que los niños y las niñas no solo escuchen, conozcan y, en su caso, reproduzcan los cuentos elaborados por otras personas; sino que, es su dimensión personal, de producción y creación la que más se trabaja. Se utilizan múltiples actividades para conseguir este fin; cuentos colectivos inventados en los que cada niño o niña va aportando una parte del cuento, cuentos tradicionales a los que se cambian los personajes, el final, la época, ..., cuentos narrados por secuencias, cuentos expresados en viñetas de cómics, cuentos dramatizados, cuentos motores, cuentos cantados, ...

Por otra parte, los cuentos digitales permiten realizar una especie de montaje audiovisual en el que, mediante los trabajos escritos del alumnado –que sirven como imágenes ilustrativas– y la grabación de las voces de los pequeños, se expresa la producción del grupo aula y permite compartirlo con las familias, colgarlo en la red y recordarlo en cualquier momento.

Actividades específicas de escritura (cartas a las familias, cuentos, rincón de las letras, géneros de transmisión escrita y portafolios)

Las cartas a las familias es otra de las actividades presentes en todos los proyectos. El alumnado de cuatro y cinco años utiliza la escritura de manera significativa, porque necesita pedir ayuda a las familias para desarrollar las investigaciones. Los formatos son diversos y creativos, dependiendo del curso y de la elección de los pequeños. Vemos cartas personales, grupales, diseñadas por los discentes, con formatos seleccionados de la red, escritas por la maestra o escritas por los niños y las niñas. Son textos que, generalmente,

reproducen el mensaje acordado en el aula. Lo más interesante de esta actividad es que el alumnado aprende a utilizar el formato concreto de las cartas como instrumento de expresión escrita, diferenciándolas del resto de modalidades textuales (descripción, narración, lenguaje periodístico,...).

Los cuentos escritos, al igual que en el caso de los orales, se sustentan en dos modalidades fundamentales: conocimiento de los cuentos tradicionales populares, reproduciendo su contenido mediante la combinación de imágenes y palabras; y creación de cuentos inventados, en los que los niños y niñas expresan, según el estadio del aprendizaje de la escritura en el que se encuentran –escritura indiferenciada, diferenciada, silábica, silábico-alfabética o alfabética-, sus propias experiencias e historias inventadas. En esta modalidad el alumnado utiliza la secuencia tradicional de –introducción-nudo-desenlace y final- sugerida por Rodari (1973). Se observa que las docentes no se centran en la calidad de la grafía ni en la corrección gramatical, sino que más bien valoran la capacidad para utilizar palabras y frases como vehículo comunicativo.

El rincón de las letras es un espacio habilitado en el aula en el que el alumnado dispone de diferentes tipos de letra (recortadas en goma eva, plastificadas, de diferentes colores, tamaños, encuadernadas, magnéticas, impresas,...). Se le ofrece la oportunidad para que de forma autónoma, a nivel personal o colectivo, construyan palabras o frases de forma creativa y lúdica.

En el análisis de las actividades escritas se comprueba el uso de un repertorio amplísimo de géneros de transmisión escrita. Sorprende la diversidad de actividades, todas ellas vinculadas a la vida cotidiana y al uso con sentido de la escritura. Se diseñan ambientes de aprendizaje en los que el uso de la escritura es necesario en sus distintas modalidades: enumerativos, como nombres, listas, rótulos, etiquetas, horarios, índices, catálogos, agendas, folletos, tablas, guías, dorsales, carteles,...; prescriptivos,

como recetas, menús, instrucciones, actas, normas,...; informativos, como diarios, revistas, cartas, tarjetas...; literarios, como cuentos, poesías, cómics...; y/o expositivos, como biografía, descripciones, libros de consulta, álbumes, colecciones,...

Para concluir este apartado analizamos el portafolio, por ser otro instrumento de actividad escrita utilizado en todos los proyectos. Se considera una herramienta que aglutina y deja rastro de todas las evidencias sobre el aprendizaje que ha tenido lugar en el desarrollo del PT. Se combinan producciones en las que se usan todo tipo de lenguajes.

Centrando el análisis en la CCL, llama la atención la inclusión del mapa de conceptos en el que se resume de forma gráfica y escrita los contenidos abordados a lo largo del PT. Se trata de un instrumento que permite conocer a las familias la evolución de sus hijos e hijas, tanto en el desarrollo de la CCL como del resto de competencias. Es una manera de visibilizar, compartir y constatar los aprendizajes que se producen en el aula, al tiempo que se da la oportunidad a los pequeños de recrear y disfrutar las experiencias y emociones sentidas.

También se aprecia que, pese a ser el mismo contenido del dossier para todos los niños y niñas, se trata de una herramienta personalizada en la que cada aprendiz se expresa de manera personal, dependiendo de su capacidad y madurez. No se observan correcciones docentes, aceptándose cualquier expresión siempre que se ajuste a la temática estudiada. Se constata la diversidad de ritmos de aprendizaje y momentos evolutivos, coexistiendo expresiones escritas mucho más elaboradas junto a algunas otras más rudimentarias.

Actividades de lectura (búsqueda de información en textos)

Según los datos analizados, el alumnado en el trabajo por PT, al igual que ocurre con la escritura, utiliza la lectura de forma útil y como herramienta para comprender el mundo que le rodea. Se observa que las docentes diseñan

situaciones educativas en las que se necesita leer con dos fines fundamentales: recreativos, como disfrute, o instrumentales, para acceder a diversas fuentes de información, adquirir y compartir contenidos de interés, resolver interrogantes,... En estas aulas, la lectura no solo se refiere a la decodificación de fonemas, sino que también hace referencia a la lectura icónica. Las imágenes, pictogramas y símbolos son elementos frecuentemente empleados para acceder a la información.

En la entrevista grupal, las docentes manifiestan que en el aprendizaje de la lectura y de la CCL en general, se produce un traspaso de control progresivo de las docentes a los niños y las niñas. El proceso de tutela y acompañamiento del adulto es más intenso al inicio de la etapa, durante los tres años, necesitando el apoyo de pares más expertos (hermanos, padre, madre, maestra...), y paulatinamente van adquiriendo autonomía y necesitando menos la guía de otra persona

El uso de la lectura se identifica con la decodificación de información en diferentes formatos y textos como revistas, cuentos, libros de imágenes, páginas web, blogs, diccionarios, enciclopedias, libros de texto,... y, en general, en cualquier fuente presente en su contexto cultural impreso y digital.

Entrevista grupal a las maestras

Las aportaciones más relevantes que expresan las docentes, sintetizándolas en extremo, dadas las limitaciones de espacio, son: *“nosotras trabajamos la lectoescritura desde un enfoque constructivista como parte de una metodología de investigación”* Las maestras entienden que para dar sentido al proceso de aprendizaje lectoescritor es necesario tener en cuenta los siguientes elementos:

- a) Las ideas previas de los niños y las niñas: cómo son las palabras, ideas sobre la utilidad de algunos textos, etc.
- b) La utilidad social de la lectura y la escritura: *“para que el aprendizaje sea significativo debemos trabajar siempre con textos reales, de*

uso social, con palabras y frases especialmente con sentido para los niños y necesarias para la vida dentro y fuera del aula.

- c) Respetar los distintos ritmos y procesos: *“debemos partir de las diferentes experiencias previas, del uso escrito y estimulación familiar y, claro..., proponer actividades que sean acordes con el nivel de cada niño sin exigir que todos consigan el mismo nivel”.*
- d) La motivación y el fomento de la autonomía. Según afirman las maestras, la aproximación a los distintos textos, a utilizarlos de forma real, ayuda a iniciar a futuros escritores y lectores más autónomos, motivados y competentes. Asimismo, las maestras señalan la importancia de una actitud de valoración y reconocimiento de los logros infantiles vinculados a la competencia lingüística.

Pues si tú les enseñas la carta que nos han enviado los amigos del otro cole, ellos se vuelven locos y están media mañana intentando descifrar todo... Y al final lo consiguen... bueno si lo consiguen... Preguntan, indagan, buscan letras en sus nombres... van a los hermanos mayores en el recreo... Se buscan la vida estupendamente... (risa)

- e) En cuanto al rol docente insisten en la necesidad de que el maestro o maestra se muestre como ejemplo. Debe escribir todo lo que sea posible en presencia de los niños. Para ellas, es importante hacerles partícipes de la lectura y escritura como elemento natural de la dinámica de aula. El reconocimiento y valoración de las aportaciones infantiles supone un requisito clave para la evolución del niño y el error se entiende como un elemento o fase necesaria en su proceso de aprendizaje: *“yo siempre estoy valorando mucho lo que hacen... Les digo pero qué letra más bonita tienes... Qué bien escribes... Cuántas cosas pones... A ellos les encanta...”*.
- f) El trabajo en equipo. Las actividades, tanto en pequeño como en gran grupo, favorecen la autonomía, la confianza y facilitan la creación de textos: *“todos y todas tienen algo que aportar, se crean interacciones, se comparten conocimientos, se ayudan y se sienten más seguros al afrontar una tarea”*.

- g) La variedad de situaciones, soportes y recursos. Resaltan la importancia de acercarse a los pequeños a los diferentes soportes, tipos de letras, funciones de los textos, tecnologías, etc., no dejando la escuela al margen de la escritura que nos rodea: *“yo aprovecho todo: un cartel, el ordenador, el móvil, los folletos... Todo... Siempre estoy interrogándolos y ahí ¿qué pone?... Yo hago como si no supiera nada y a ellos les encanta enseñarme...”*.
- h) El papel de las familias. Las maestras entienden que es de vital importancia la colaboración de las familias en los PT, talleres, etc., dedicando tiempo a la lectura de cuentos, resolviendo interrogantes sobre la escritura de las palabras, recibiendo mensajes, elaborando recursos: *“los niños reproducen las conductas de su familia. Se nota la actitud del niño ante los libros, el trabajo escolar y en general ante todo... Ves al niño y sabes cómo es la familia...”*.

Conclusiones

Por claridad expositiva, las conclusiones se organizarán teniendo como referencia los objetivos planteados.

El primer objetivo hace referencia a la presencia de la CCL en el currículum de las aulas analizadas. Los datos revelan que la CCL está presente de forma explícita en las programaciones de centro y de aula. Se incluye y tiene un carácter instrumental, tanto en los objetivos como en los contenidos que se trabajan en las aulas estudiadas, de forma similar al concepto competencial que propone el estudio de García-Llamas y Quintanal (2014). Se parte de una programación globalizada en la que se concibe la CCL de una manera transversal, que está presente y da soporte a todas las áreas del currículum (Comunicación y Representación, Identidad y Autonomía Personal y Conocimiento del Medio Físico y Social). Este hallazgo corrobora y es congruente con las aportaciones que presentan Padilla et al. (2008) y Domínguez, Nasini y Teberosky (2013).

El segundo objetivo está relacionado con las tareas y actividades de aprendizaje en las que está presente la CCL. Se observa un número elevado de actividades, de naturaleza muy diversa, que responden y atienden de manera equilibrada a las diferentes subdimensiones que integra la CCL.

El componente lúdico apreciado en las distintas actividades fortalece el disfrute y la implicación emocional de los pequeños, afrontando el aprendizaje de la lectoescritura como una necesidad para responder a sus inquietudes y procesos de investigación, más que como un proceso de alfabetización impuesto de forma externa y descontextualizada. Esta forma de concebir y trabajar la competencia lingüística en el aula se ajusta a las características expuestas por Fons (2004), e igualmente respeta el principio de participación del alumnado que aconsejan estudios como los de Hernández (2004) y Tyack y Cuban (1995), entre otros.

El desarrollo de la creatividad y la producción personal a nivel oral y escrita permite al alumnado expresarse con libertad, introduciéndose en el universo de la palabra, no solo como reproductor o decodificador de mensajes ajenos, sino como autores que expresan sus vivencias a través de este lenguaje tan presente en su contexto cultural. Este estudio revela que el desarrollo de la CCL se apoya sobre el concepto de infancia co-constructora de cultura que sugiere aportaciones como las de Dahlberg (2005).

De igual manera, la CCL en este trabajo se contempla como una estrategia imprescindible de atención a la diversidad, tanto por la variedad lingüística de los aprendices, como por ser un vehículo imprescindible para la comunicación, la autorregulación y la socialización. Esta concepción coincide con la concepción de PT que suscriben Mérida, González y Olivares (2012). A través de los PT, las docentes respetan el momento madurativo y la evolución natural del alumnado en el dominio del código lectoescritor, entendiendo que se trata de un proceso secuencial que evoluciona de forma idiosincrásica en cada discente, de forma similar a

las conclusiones que revelan los estudios de Romero y Lozano (2010) y Romero et al. (2013).

La introducción de las TICs para trabajar la CCL permite mezclar códigos digitales e impresos, lo cual incrementa la motivación y la alfabetización digital.

El aprendizaje en general, y el de la CCL en particular, se concibe como una aportación colaborativa de toda la comunidad educativa. Por ello, las familias se implican y aportan recursos valiosos para el desarrollo de la CCL.

El tercer objetivo tiene que ver con la evaluación de la CCL. En los datos se aprecia una escasa presencia de criterios de evaluación de esta competencia. Se utilizan numerosos instrumentos de evaluación (portafolios, mapas conceptuales, asambleas, trabajos escritos,...) que son actividades habituales en el aula. De este modo, se dispone de mucha información global, pero se adolece de un registro exhaustivo que constata la evolución personal de esta competencia en cada discente. No se desagregan los criterios específicos que a nivel de comprensión y expresión oral y escrita integran esta competencia. Su evaluación se identifica con valoraciones intuitivas genéricas de las docentes sustentadas en su observación continua de los niños y las niñas. En este sentido, se confirman los resultados obtenidos en investigaciones en esta etapa desarrolladas por Bagnato et al. (2011).

De lo anteriormente expuesto se puede inferir que la evaluación de la CCL no se encuentra suficientemente sistematizada. En este sentido, las docentes manifiestan ciertas dificultades a la hora de definir criterios e indicadores de evaluación acordes con la metodología de PT empleada en el aula. Una propuesta que mejoraría el conocimiento de las maestras sobre la evolución del alumnado en el dominio y evolución de la CCL, sería establecer unos criterios claros de evaluación y unos estándares de aprendizaje bien definidos.

Para finalizar, los datos indican que la preocupación por la función comunicativa del lenguaje puede minimizar la atención a otros aspectos más formales relacionados con la

corrección ortográfica, gramatical y caligráfica, la cual es, a menudo, requerida en etapas posteriores de la escolaridad. Establecer canales comunicativos con las docentes de etapas posteriores para explicar la conveniencia de valorar más la función comunicativa que la corrección gramatical en esta etapa, podría ayudar a establecer criterios de continuidad en el trabajo de la CCL entre etapas.

Referencias

- Anguita, M., & Hernández, F. (2010). El currículo de educación Infantil como un tejido de experiencias, relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-80.
- Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bagnato, S. J., McLean, M., Masy, M., & Neisworth, J. T. (2011). Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment: Alignment of professional standards and practice-based evidence. *Journal of Early Intervention*, 33, 243-253. doi: 10.1177/1053815111427565
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del CSIC (Centro Superior de Investigaciones Sociológicas).
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in Early Childhood programs serving children from birth to age 8 (3.ª ed.)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- De Andrés, L., Gil, J., Marín, M. O., Moreno, M. I., & Ríos, P. (2009). Elaboración de una prueba para evaluar el nivel de vocabulario expresivo en educación infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 9-24.

- Denzin, N. (1984). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Díez Navarro, M. C. (2013). *10 ideas clave: La Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G. (2002). *Los Proyectos de Trabajo, una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Domínguez, P., Nasini, S., & Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 501-516.
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Londres: Pearson.
- Fons, M. (2012). Nacidos para leer... ¿Por qué? 0 a 6. *Aula de Infantil*, 67, 8-12.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita*. Barcelona: Graó.
- García-Llamas, J. L., & Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos*, 11, 71-91. doi: 10.18239/ocnos_2014.11.04
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Graó.
- Gettinger, M. (2001). Development and implementation of a performance-monitoring system for Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 9-15. doi: 10.1023/A:1011300704990
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giesbrech, N. (2007). *Connectivism: Teaching and learning*. Recuperado de http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:_Teaching_and_Learning
- Gil, J. (2011a). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos del alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154. doi: 10.1174/2F113564011794728597
- Gil, J. (2011b). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134.
- Gil, J., Torres, J. J., & Perera, V. H. (2012). The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading. *Computers & Education*, 59, 653-660. doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.014
- Guevara, Y., & Rugerio, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 23-36. doi: 10.5460/jbhshi.v6.1.47600
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U., Hermosillo, A., & López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Hernández, F. (2004). Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de pedagogía*, 332, 46-51.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Krasch, D., & Carter, D. (2009). Monitoring and evaluating Classroom Behavior in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*. doi: 10.1007/s10643-009-0316-1
- Luria, A. R. (1979). *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lyons, J. (1969). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M. A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M. A. (2012). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi sulla formazione*, 15(1), 217-219. Recuperado de <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/11659/11080>

- Ortiz, M. R., & Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 215-232. doi: 10.1174/021037001316920744
- Padilla, D., Martínez, M. C., Pérez, T., Rodríguez, C. R., & Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *INFAD, Revista de Psicología*, 1, 177-184.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- Pozuelos, F. J., & Rodríguez, F. P. (2008). Trabajando por proyectos en el aula aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, 66, 5-27.
- Rodari, G. (1973). *La grammatica della fantasia*. Turín: Einaudi
- Romero, E., & Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Romero, M., Pérez, O., Bustos, M., Morales, B., & Hernández, E. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European Scientific Journal*, 9(11), 255-269. Recuperado de <http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/view/979/1010>
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sáez, J., & Fuentes, L. (2005). *Modelo de evaluación para la Educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-INECSE.
- Scala, M. C. (2001). *Working together. Reading and Writing in Inclusive Classrooms*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Ground Theory, procedures and techniques*. Newbury Park,: Sage Publications.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la lectura y la escritura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Erecky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: a randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 435-455. doi: 10.1348/000709907X255718
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Weissmann, H., & Franquesa, T. (2011). *En el camí de l'escola sostenible*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Whorf, B. L. (1956). Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf. En J. B. Carroll (dir.), *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (pp. 134-159). Massachusetts: Institute of Technology Press, Cambridge.