



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

**ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS
GUÍAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS
DE LECTOESCRITURA EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR EN
ESPAÑA Y EN FRANCIA**

| | |
|--------------------------------------|--|
| Trabajo fin de grado presentado por: | Isabelle Rhaled |
| Titulación: | Grado de Maestro en Educación Infantil |
| Línea de investigación: | Estado de la cuestión |
| Director/a: | Rocío Arana Caballero |

Ciudad: Tarragona
19 de julio 2013
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.3.2; 1.1.8.

Lengua fuera, dedos entumecidos y puño soldado..., puentecitos, palotes, curvas, redondeles y puentecitos..., ahora está a cien leguas de mamá, sumido en esa soledad extraña que se llama el esfuerzo, rodeado de esas otras soledades con la lengua fuera..., y he aquí la reunión de las primeras letras..., renglones de “a”..., renglones de “m”..., renglones de “t”... (nada cómoda la “t”, con esa barra transversal, pero una tontería comparada con la doble revolución de la “f”, con el lío increíble del que sale la curva de la “k”...), dificultades todas, sin embargo, vencidas paso a paso..., hasta el punto de que, imantadas las unas por las otras, las letras acaban por juntarse ellas mismas en sílabas..., renglones de “ma”..., renglones de “pa”..., y las sílabas a su vez...

En fin, una buena mañana, o una tarde, todavía con el zumbido del barullo de la cantina en los oídos, asiste a la eclosión silenciosa de la palabra sobre la hoja blanca, allí, delante de él: mamá.

Ya la había visto en la pizarra, claro, la había reconocido varias veces, pero allí, debajo de sus ojos, escrita con sus propios dedos...

Con una voz primero insegura, balbucea las dos sílabas separadamente: “Ma-má”.

Y de repente:

- mamá!

Daniel Pennac. *Como una novela.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi directora la Doctora Rocío Arana Caballero su paciencia, su tiempo y dedicación y a mi tutor el profesor Mariano González Díaz su apoyo y disposición.

Quisiera también dar las gracias al Doctor Ignacio Ceballos Viro por transmitirme durante todos estos años de grado su curiosidad, pasión y vocación por la lengua y la literatura.

La realización de esta investigación no hubiera podido ser sin la participación de la Doctora Evelyne Bedoin Maître de Conférences al IUFM de Alsace en lengua y literatura francesas, de la doctora Bárbara Arroyo, Professeur des Universités al IUFM de Paris IV, especialista en Educación Infantil y de Elena de la Cruz Vergari profesora de lectoescritura en la URV. Agradezco sus sugerencias, profesionalidad y cordialidad.

RESUMEN: Este trabajo pretende analizar los modelos de formación superior que reciben los estudiantes de grado de educación infantil en los sistemas educativos españoles y franceses respecto a la enseñanza de la lectoescritura. Para ello se cotejan las guías bibliográficas de lectoescritura de cuatro universidades españolas y cuatro francesas. Este estudio pretende poner de manifiesto las convergencias y divergencias que existen entre ambos modelos educativos. El estudio tiene en consideración la relación gráfico-fonemática de ambas lenguas para exponer, a modo de conclusión, las metodologías actualmente mejor representadas en las guías bibliográficas vigentes así como los referentes y el grado de heterogeneidad de las guías bibliográficas de las asignaturas de lectoescritura de estas dos realidades europeas vecinas.

Palabras claves: didáctica, infantil, metodología, lectoescritura, bibliografía, enseñanza superior.

RÉSUMÉ: Ce travail prétend analyser les modèles de formation que les étudiants de professeur des écoles, spécialité maternelle reçoivent dans les systèmes éducatifs espagnol et français en ce qui concerne la lecture et l'écriture. C'est pour cela que nous confronterons les guides bibliographiques de lecture et écriture de quatre universités espagnoles et quatre françaises. Cette étude prétend manifester les convergences et divergences qui existent entre les deux modèles éducatifs. L'étude prend en compte la relation graphophonématique des deux langues afin d'exposer en mode de conclusion, les méthodologies les plus représentées dans les listes bibliographiques en vigueur ainsi que les références et le degré d'hétérogénéité des bibliographies des matières qui enseignent la lecture et l'écriture de ces deux pays européens voisins.

Mots clés : Didactique, maternelle, méthodologie, lecture et écriture, bibliographie, enseignement supérieur.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCION | 8 |
| 1.1 Objetivos | 10 |
| 2. LA LECTOESCRITURA | 10 |
| 2.1. La educación de la lectoescritura: el marco legislativo | 10 |
| 2.2. Conceptos: lectura, escritura y lectoescritura | 12 |
| 2.2.1. La lectura | 12 |
| 2.2.2. La escritura | 13 |
| 2.2.3. Metodología de la lectoescritura | 13 |
| 2.2.3.1. Método sintético o ascendente | 15 |
| 2.2.3.2. Método analítico o descendente | 16 |
| 2.2.3.3. Método mixto | 17 |
| 2.2.3.4. El enfoque constructivista y la lectoescritura | 19 |
| 2.2.3.5. La conciencia fonológica en las lenguas transparentes y opaca | 19 |
| 2.3. Conclusiones | 21 |
| 3. ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL: | 22 |
| DOS MODELOS EUROPEOS | |
| 3.1. España | 24 |
| 3.2. Francia | 25 |
| 3.3. Conclusiones: una primera aproximación contrastiva a la realidad educativa de la enseñanza superior de la lectoescritura en educación infantil | 26 |

| | |
|--|----|
| 4. MARCO EMPIRICO | 27 |
| 4.1. Fases y diseño de la investigación | 27 |
| 4.2. Instrumentos | 28 |
| 5. CONCLUSIONES | 29 |
| 5.1. España | 29 |
| 5.1.1. Libros mejor representados | 29 |
| 5.1.2. Autores mejores representados | 32 |
| 5.1.3. Metodología mejor representada | 33 |
| 5.1.4. Otras consideraciones | 33 |
| 5.2. Francia | 34 |
| 5.2.1. Libros mejor representados | 34 |
| 5.2.2. Autores mejores representados | 36 |
| 5.2.3. Metodología mejor representada | 37 |
| 5.2.4. Otras consideraciones | 37 |
| 5.3 Conclusiones del estudio contrastivo | 37 |
| 5.3.1. Libros mejor representados | 37 |
| 5.3.2. Autores mejores representados | 38 |
| 5.3.3. Metodología mejor representada | 38 |
| 5.3.4. Otras consideraciones | 38 |
| 6. CONCLUSIONES | 39 |
| 7. PROSPECTIVA | 40 |
| 8. BIBLIOGRAFIA | 41 |
| 8.1. Referencias bibliográficas | 41 |
| 8.2. Bibliografía de los grados de España | 43 |
| 8.2.1. Universidad de Barcelona | 43 |
| 8.2.2. Universidad Complutense de Madrid | 45 |

| | |
|---|----|
| 8.2.3. Universidad Internacional de la Rioja | 47 |
| 8.2.4. Universidad Rovira i Virgili | 48 |
| 8.3. Bibliografía de los IUFM de Francia | 49 |
| 8.3.1. IUFM de Estrasburgo | 49 |
| 8.3.2. IUFM de Aix en Provence - Marsella | 51 |
| 8.3.3. IUFM de Burdeos | 54 |
| 8.3.4. IUFM de París IV- Sorbonne | 57 |
| 9. ANEXOS | 60 |

1. INTRODUCCIÓN

La competencia lectora, como parte importante de las competencias comunicativas, es uno de los pilares sobre los que se sustenta actualmente la educación, en tanto que permite entender el mundo que nos rodea desde un punto de vista individual y social. Pero PIRLS¹, PISA² han demostrado que en muchos países no se está avanzando en el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura, necesarias para funcionar en una sociedad del conocimiento que requiere nuevas maneras de acceder a la información y, por lo tanto, un nuevo concepto de lectura.

En lo que se refiere a España, si bien algunas comunidades autónomas están por encima de la media OCDE, no nos encontramos en una posición muy cómoda. Existe un problema real respecto a la lectoescritura que parece estar sufriendo el llamado efecto bola de nieve y que afecta la comprensión lectora de los adolescentes y adultos. En una nota de prensa del gabinete del Ministerio de Educación y Ciencia en la *Presentación del Informe PISA 2006 de la OCDE*, el 4 de diciembre de 2007, la ministra subraya que: “PISA revela que la lectura es un problema que merece toda la atención” y añadió que la mejora de esta competencia “debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que deben implicarse, además de las autoridades educativas y los educadores, las familias.” (Empresa exterior, 2007).³

Debería convertirse en un objetivo en el que se implicarán todos los agentes que influyen en la educación: profesorado, familias, instituciones, medios de comunicación, editoriales.

En la misma línea, el informe PISA 2006 señala la conveniencia de que los centros escolares puedan disponer de autonomía para adoptar las acciones necesarias, encaminadas a la consecución de los objetivos (proyectos educativos ajustados mediante planes de trabajo y recursos suficientes) y evaluación de sus procesos, sus contextos y sus resultados. Desde esta perspectiva, la autonomía de los centros aparece como un factor que favorece la mejora de los resultados educativos. (Roca, 2010).

En efecto, desde el Ministerio de Educación y Cultura se proponen planes de fomento y animación a la lectura. En el caso catalán, por ejemplo, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, nuestra comunidad autónoma, participa en el Plan Nacional de Lectura⁴

¹*Progress in International Reading Literacy Study* es un estudio de referencia internacional que describe el progreso en comprensión lectora (hay que señalar, sin embargo, que el último data del 2001 y se encuentra disponible en una página web escasamente puesta al día: <http://timss.bc.edu/PIRLS2001.html>; recuperado el 8 de julio de 2013).

²*Program for International Student Assessment* es un célebre informe de referencia internacional y es realiza cada tres años en los diferentes países (disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/>; recuperado el 8 de julio de 2013).

³Recuperado de: <http://www.empresaexterior.com/200712179611/formacion/noticias/pisa-2006-datos-oficiales.html>, el 10 de julio de 2013.

⁴ Este plan nacional ha desarrollado una página web con información diversa y recursos varios: <http://www.planlectura.educ.ar/>; recuperado el 8 de julio de 2013.

y establece como objetivo estratégico la mejora del éxito escolar de todos los alumnos. Y lo hace potenciando la lectura sistemática en todas las áreas y materias del currículum a lo largo de toda la educación básica para aumentar la competencia comunicativa lingüística y el desarrollo del hábito lector de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la competencia lectora es la base de numerosos aprendizajes y un requisito para participar con éxito en gran parte de los ámbitos de la vida adulta.

Parece ser que el gobierno es consciente de los problemas de lectura en los estudiantes y hacen hincapié en la importancia de la materia. Pero ¿es realmente suficiente?

Kepa Osoro⁵ maestro de Educación Primaria, experto en biblioteca escolar, en Literatura Infantil y Juvenil, animación a la lectura y en comprensión lectora argumenta en uno de sus artículos: “animar a los niños a la lectura es derramar sobre ellos toda la magia, el sentimiento, la fascinación y la pasión que anidan en las palabras escritas para conmover, enseñar y descubrir el mundo y para entender al hombre.” También Bruno Bettelheim (1982) en *Aprender a leer* comenta que cuando enseñamos al niño a leer y le animamos a hacerlo, abrimos ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitimos despojarse de su ignorancia, entender el mundo y ser dueño de su destino.

En estas citas destaca la importancia de la forma en que aproximamos la lectura a los niños. Pero los métodos empleados a pesar de los esfuerzos por fomentar la lengua estos últimos años no parecen funcionar.

Conocer los problemas de lectoescritura en España, los métodos empleados, y compararlos con los métodos que siguen en Francia para poder contrastarlos posteriormente, nos permitirá saber cuál es la situación actual, que es la finalidad del estado de la cuestión *Análisis contrastivo de las guías básicas de lectoescritura en la enseñanza superior en España y en Francia*. Como futura docente de Educación Infantil considero altamente trascendente identificar los problemas de lectoescritura, analizar el marco legal respecto a la lectoescritura, la formación de los futuros maestros, y conocer de más cerca los libros empleados para enseñar a leer y escribir a los niños nos permitirá una vez recopilada la información y a través de los resultados de esta investigación, lograr descubrir si existen similitudes entre las universidades de nuestro país o bien si al contrario la metodología y las guías son totalmente diferentes. En la investigación hemos querido comparar las guías básicas francesas con las españolas, por si podría haber alguna influencia, a pesar de ser dos idiomas muy diferentes.

⁵ Osoro, K. El animador a la lectura y la escritura: actitudes y cualidades. Título del artículo. *Proyecto de lectura para centros escolares*. Recuperado de:
http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=11&id_documento=30#1

Analizando las diferencias y similitudes podremos averiguar si uno de estos dos países se abre a Europa o al mundo para optimizar sus metodologías siguiendo guías de autores extranjeros o bien se limitan a seguir modelos de ámbito nacional.

1.1 Los objetivos

El principal objetivo propuesto en este trabajo de investigación es:

Analizar las guías bibliográficas básicas aconsejadas en las materias que tratan la lectoescritura en la enseñanza universitaria en España y en Francia, para establecer unas conclusiones de tipo contrastivo.

Los objetivos específicos del trabajo serán los siguientes:

1. Identificar las guías bibliográficas en relación a los métodos de lectoescritura que presentan y aconsejan cada país.
2. Conocer las metodologías más empleadas en el aprendizaje de la lectoescritura en cada país.
3. Analizar la diversidad en cada país de las guías básicas de lectoescritura, ver cuáles son los manuales más empleados en la docencia universitaria y ponerlo en relación el método presentado.
4. Ver si en las asignaturas de lectoescritura de cada país y en cada país se presentan diferentes métodos de lectoescritura o bien si se tiende a uno en concreto.
5. Analizar si los métodos mejor representados en las guías forman parte de autores autóctonos.
6. Analizar si los métodos mejor representados en las guías provienen de manuales actualizados o si remiten a manuales antiguos en relación directa con el autor de los métodos expuestos.

2. LA LECTOESCRITURA

2.1. La educación de la lectoescritura: el marco legislativo⁶

El marco legal vigente en España es el desarrollado por la ley orgánica 2/2006, DE 3 de mayo, de Educación (LOE).

⁶<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.75e1c94eb5dd9e184ed22010b0c0e1a0/?vgnextoid=88c5b5bb8fee3310VgnVCM1000008doc1e0aRCRD&vgnnextchannel=88c5b5bb8fee3310VgnVCM100008doc1e0aRCRD&vgnnextfmt=default> recuperado el 2 de julio de 2013.

En el segundo punto del artículo 2 la ley señala que se prestará especial atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y en especial el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas.

En el artículo 8 se dicta que la lectura es fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Por otro lado los centros deberán garantizar un tiempo diario de lectura de al menos treinta minutos en todos los cursos y áreas.

El artículo 14.5: *Ordenación y principios pedagógicos en la Educación Infantil*, marca también cómo se fomentará en el segundo ciclo de esta etapa una primera aproximación a la lectura. Hace hincapié sobre el hecho de que serán las administraciones educativas quienes fomentarán en el segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año, una primera aproximación a la lectura y a la escritura.

El Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre (2006) *que regula las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil* en todo el Estado subraya en el artículo 3 y 4 que los niños deberán iniciarse en lectoescritura y así mismo comprender, reproducir y recrear algunos textos con una actitud positiva de interés.

El artículo 5 habla de iniciación en los usos sociales tanto de la lectura como de la escritura y que se pueda valorar como un instrumento de comunicación, información y disfrute.

Con carácter general, se establece que corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la LOE, la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura (LOE art. 157.1 b), sin dar un desarrollo mayor a dicho plan, por lo que queda esta responsabilidad en manos de las Consejerías y Departamentos de Educación.

A fecha del 8 de febrero de 2011, se pusieron unas bases para combatir el fracaso escolar, uno de los problemas más importantes de la educación que ha pasado a ser un objetivo prioritario en las políticas educativas del gobierno. Establece como objetivo reducir el fracaso escolar potenciando la lectura sistemática a lo largo de toda la educación, una estrategia pedagógica para fomentar y orientar la práctica de la lectura de los estudiantes y docentes. Se fundamenta en que la lectura es una destreza transversal al currículo, de naturaleza interactiva, que responde al objetivo de leer para aprender más que de aprender a leer.

El departamento de enseñanza de la Generalitat de Catalunya como las otras comunidades autónomas participa en este plan nacional de lectura y establece como objetivo estratégico la mejora del éxito escolar de todos los alumnos. Lo hace potenciando la lectura sistemática en todas las áreas y materias del currículo a lo largo de toda la educación básica para aumentar la competencia comunicativa lingüística y el desarrollo del hábito lector de los niños y jóvenes,

teniendo en cuenta que la competencia lectora es la base de muchos aprendizajes y es un requisito para participar con éxito en gran parte de los ámbitos de la vida adulta.

El Plan Lector⁷ es parte ya integrada del proceso pedagógico en todas las etapas. Es un objetivo común en todas las áreas del currículo y afecta a todo el profesorado y alumnado del centro (extendiendo incluso sus planteamientos en el conjunto de toda la comunidad educativa) con el objetivo de garantizar el desarrollo de la capacidad lectora para que el alumnado sea capaz de comprender lo que lee y de expresarlo, tanto de forma oral como escrita. Resulta primordial incluir en todos los planes y programas de centro la implicación de la competencia lectora, así como las decisiones tomadas y las estrategias debidamente explicitadas que permitan su desarrollo.

2.2. Conceptos: lectura, escritura, metodología, lectoescritura

2.2.1. La lectura

Podemos encontrar varias definiciones del concepto de lectura según las tendencias y escuelas de los diferentes investigadores. Desde el enfoque constructivista, Ana Teberosky se refiere a la lectura como: “un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información”, del mismo modo señala que “el hombre ha inventado máquinas para aumentar o disminuir la distancia, como la rueda, la palanca o el propio automóvil, pero será la lectura la que lo llevará a comprender la ciencia y el sentido propios de la vida” (Teberosky, 1976. p. 85).

Emilia Ferreiro (2005) manifiesta que el ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, de manera que le encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.

La lectura es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992). La misma autora señala que “la lectura es un proceso receptivo de la lengua, un proceso psicológico que empieza con la representación de la superficie lingüística, codificada por un escritor, y termina con el significado que el lector construye” (Solé, 1992, p. 45).

⁷ Recuperado el 2 de julio de 2013

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Por lo tanto tal y como explica Goodman: "hay una interacción esencial entre el lenguaje y el pensamiento durante el proceso de lectura. El escritor codifica el pensamiento en lenguaje y el lector decodifica el lenguaje en pensamiento" (Goodman, 1976, p. 73).

Bettelheim y Zelan expresan que: "hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura: o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas" (1981/1983, p. 57).

Asimismo, Smith concibe la lectura como: "un proceso psicolingüístico que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. En este proceso las marcas impresas en el texto activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para construir significados, para darle sentido al texto; el significado no reside en el texto sino que lo aporta el lector" (Smith, 1990, p. 97).

Todos estos autores comparten la idea de que lectura es un proceso interactivo, que leer no es descodificar sino que es buscar sentido, saber comprender e interpretar.

2.2.2 La escritura

Jean Piaget definía el lenguaje escrito como "*la representación de una representación*". El lenguaje escrito es una representación gráfica arbitraria del lenguaje hablado, el cual, a su vez, no es otra que una representación igualmente arbitraria, socialmente determinada. Habiendo sido abstraído dos veces de la realidad, el lenguaje escrito es la forma más abstracta de representación (Piaget, 1980, p. 101).

Ana Teberosky (1980) cuando se refiere a la escritura, refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación; sin la escritura el hombre no sería capaz de crear ciencia, ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores.

Daniel Cassany en *Describir el escribir* (1987) describe el código escrito como un código completo e independiente y no solo un medio para vehicular mediante letras la lengua oral, sino que lo considera un verdadero medio de comunicación.

2.2.3. La metodología de lectoescritura

Numerosos países como España empiezan con el aprendizaje de la lectura alrededor de los seis años. Aquí los niños empiezan la etapa primaria sabiendo leer. En cambio en Francia la enseñanza empieza con la educación obligatoria. Algunos opinan que es necesario esperar los siete años para

que los niños tengan la madurez suficiente (Lebrero, 1999). Es por ejemplo el caso del sistema educativo finlandés.

Para que el aprendizaje de la lectura sea eficaz, los niños deben adquirir ciertas competencias desde el punto de vista intelectual como la comprensión del lenguaje, la aptitud para analizar y sintetizar, pero también la lateralización y la motricidad fina, la consciencia fonológica. Las ganas de aprender y el ambiente de confianza en el cual se realiza el aprendizaje son también importante, por eso contar cuentos a menudo a un niño está considerado como un factor que influye mucho en la iniciación de esta destreza.

Según Bigas y Correig, los métodos de enseñanza de la lectura y escritura se basan en el tipo de procesos mentales que el niño tiene que realizar para aprender a leer y a escribir. Se distinguen dos grandes métodos (2008, p. 127):

1. El método que induce al niño a comenzar el aprendizaje por unidades mínimas del lenguaje, para ir juntándolas a medida que avanza el conocimiento de las mismas. Este método es un método de síntesis. Si las unidades mínimas son las letras, se llama método alfabético, si las unidades mínimas son los fonemas recibe el nombre de método fonético y si las unidades mínimas son las sílabas se denomina método silábico.
2. El método que induce al niño a comenzar el aprendizaje por unidades de sentido, palabras u oraciones a partir de las cuales se analizarán sus unidades más simples, hasta relacionar grafemas y fonemas. Es un método de análisis. El método más conocido que sigue este proceso es el método global, propuesto por Decroly, el cual parte de la oración y sigue un camino analítico que va marcando el niño con sus descubrimientos de las palabras, las sílabas y las letras. La discusión entre estos dos grandes métodos de enseñanza de la lectura y la escritura es un tema recurrente entre los estudiosos del tema y entre los maestros que enseñan a leer y a escribir. Las aportaciones de las teorías del aprendizaje constructivista han desbancado el debate de los métodos en las aulas. El maestro dirige su atención a entender cómo el niño aprende y utiliza en cada caso los recursos que los distintos métodos le aportan y da prioridad a la significación y funcionalidad.

La didáctica en infantil y primaria tiene la labor de encaminar la capacidad de leer y escribir que son los pilares básicos del proceso educativo eso presupone que el docente tiene que estar capacitado, formado y tener las herramientas necesarias para enseñar la lectoescritura. No existe un único método para enseñar a leer, por lo que es muy importante conocer las distintas metodologías. Durante muchos años ha existido la polémica sobre cuál es la mejor metodología para enseñar a leer y a escribir. Las principales metodologías lectoras que han existido son: sintética, analítica y mixta.

2.2.3.1. Metodología sintética o ascendente

Es la metodología más tradicional (se sabe que se utilizó en la época romana). Se llama metodología sintética porque parte de las unidades más simples para llegar a la síntesis de la palabra. Cuando el niño logra unir las unidades, letras o sílabas alcanza la palabra y el significado. Algunos autores pensaban que el nombre no es muy apropiado, de hecho, en los países anglosajones la llaman metodología ascendente o *Bottom up* porque parte de lo más elemental y asciende hasta lo complejo. De esta forma su nombre corresponde exactamente a las características de la metodología. Es un proceso ascendente que conduce a la comprensión del texto, sin embargo, para este modelo lo más importante es la decodificación y es criticada porque es incapaz de explicar fenómenos como la “inferencia”.

Otro de sus puntos débiles hace referencia a cómo la comprensión lectora queda reducida al resultado descodificador sin tener en cuenta el proceso. Además no intervienen otros conocimientos del individuo y hay ausencia del contexto. Los ejemplos de modelos ascendentes son el Modelo de Gough (1976) y el modelo de procesamiento automático de LaBerge y Samuels (1976).

Pero la ventaja es que es una metodología rápida que refuerza la ruta fonológica de acceso al significado y facilita el aprendizaje de la relación gráfico-fonemática. (Galera Noguera, 2009)

Respecto al método fotosilábico, fónico o kinestético que son algunos de los métodos que se encuentran dentro de la metodología sintética, el aprendizaje resulta aun más fácil.

Del mismo modo es muy eficaz con niños con alguna deficiencia, al contrario del método analítico que no funciona con todos los niños. Una vez adquirido, el lector es autónomo y puede leer y escribir cualquier palabra. La ventaja más grande que tiene el método sintético es que se conoce la estructura del lenguaje del código escrito que es necesaria para aprender a leer y escribir. (Galera Noguera, 2009).

Su principal inconveniente sería que las unidades no tienen ningún significado. En el método silábico que es cuando el niño empieza a unir las letras para una etapa en la que junta los nombres de las letras y no los fonemas o sonidos, puede resultar ser un problema de comprensión del texto escrito. En efecto, el niño copia y descifra sin entender, porque es un método que potencia la lectura y escritura mecánica, aparte de que el niño silabea durante mucho tiempo. Por estos motivos, sin una adecuada animación a la lectura, no se revela como una metodología muy significativa para el alumno y esto puede tener repercusiones en su motivación. Y sobre todo no tiene en cuenta la percepción global del niño. Está más bien pensado para un aprendizaje de adulto y no favorece la velocidad lectora.

Dentro de la metodología sintética existen varios métodos:

- Método alfabético. Es el método que empieza con la enseñanza de las letras. Se utilizó mucho desde los siglos XVI al XVIII.
- Método silábico: En este método el comienzo se realiza a través de la sílaba. La justificación es que la sílaba constituye un núcleo fónico y que el idioma español es un idioma eminentemente silábico.
- Método fotosilábico: es un método silábico que como recurso didáctico tiene unas imágenes que intentan facilitar la lectura de las sílabas.
- Método fónico u onomatopéyico: es una evolución del método alfabético. Aparece en el siglo XVI. Los pasos son los mismos del método alfabéticos, pero en vez de asociar la letra a su nombre, ahora se asocia al fonema. Una variedad de este método es el kinestésico en el que se asocia el fonema o sonido a un gesto para facilitar la asociación letra-fonema.

Bigas y Correig (2008, p. 142) apunta que:

En la actualidad no existe el método sintético puro, ha quedado obsoleto. Antiguamente se pensaba que para leer era indispensable conocer las unidades que se iban acumulando para formar frases. Se pensaba que el texto y su descodificación eran elementos esenciales para la lectura. En la actualidad sabemos que el proceso lector no ocurre así. El lector puede perfectamente leer un texto y comprenderlo sin entender la totalidad de sus palabras y sin detectar las faltas de ortografías. En la lectura razonamos e inferimos constantemente, lo que nos permite deducir.

La evolución de este método ha sido muy lenta. Actualmente la metodología sintética pura está obsoleta porque se ha demostrado que es muy difícil para el aprendiz empezar asociando grafías sin significado a los fonemas (Lebrero, 1982).

2.2.3.2. Metodología analítica o descendente

La metodología analítica apareció posteriormente como alternativa a la metodología sintética debido a las numerosas críticas que esta recibía. Es más moderna y es exactamente lo contrario del modelo anterior.

Al igual que la otra metodología, su nombre es equívoco; en este sentido la denominación anglosajona del modelo descendente o *Top down* parece más apropiada. Se le conoce también como metodología global. Este término se debe a Decroly, que así la nombró por ser la manera con la que perciben las cosas los infantes: de forma global. Asimismo, preconizaba que era también de este modo que se les tenía que enseñar a leer. Parte de unidades con significado, como pueden ser la palabra, la frase o el texto-frase para pasar al análisis de las palabras, sílabas y letras. Se la considera más moderna que la sintética ya que integra el enfoque constructivista, haciendo del

alumno el principal protagonista de su aprendizaje. En este caso el lector anticipa el contenido del texto y hace uso de sus conocimientos previos.

Decroly da prioridad a la función visual sobre la auditiva y motriz. Considera que leer es un acto principalmente visual. También prevalece la significación sobre el mecanismo de la lectura. De este modo, la metodología de Decroly se presenta de carácter natural.

La globalización es el fundamento principal de esta metodología: se basa en los centros de interés y en las necesidades vitales del niño. Se considera que aprender a leer no es un acto espontáneo y natural como lo es aprender a hablar. Se trata de un proceso bastante más complejo. Así que no se puede pensar que se deba enseñar del mismo modo. En el siglo XX se recibe mucha influencia de la teoría de la Gestalt que defiende la percepción global: defendiendo el todo como mayor que la suma de las partes, y desarrollando que para percibir algo necesitamos un bagaje previo que permita identificar lo que percibimos (Wertheimer 1910).

Isabel Solé subraya: "Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación" (1992, p. 23). Los proyectos dentro del enfoque constructivista son un claro ejemplo de la participación activa de los niños en el método analítico al contrario de la metodología tradicional en la que el alumno es un sujeto pasivo. Con esta metodología el profesor es un mediador.

Apuntaría este hecho como primera ventaja del método analítico, también el hecho de que toma en cuenta la percepción global que tienen los niños. Potencia la ruta visual directamente relacionándola con el significado en cuanto es un método que prioriza la función visual sobre la auditiva y motriz. Al partir del significado resulta más motivadora y su principal objetivo es la comprensión, fundamental en la lectura, fijándose como objetivo una mayor calidad lectora.

Entre sus inconvenientes los autores destacan que es una metodología lenta: el niño puede tardar desde primero de infantil hasta primero de primaria para aprender a leer y hay niños que no llegan a aprender con este método. Hasta la etapa de las operaciones concretas es difícil que el niño realice inducciones para acceder al código.

2.2.3.3. Metodología mixta

La metodología mixta sintetiza las ventajas de las metodologías sintética y analítica y evita los inconvenientes. Francisco Galera Noguera en su libro *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica* detalla las principales características de la metodología.

En primer lugar, tenemos que decir que tanto las metodologías de tendencia analítica o descendente y las de tendencia sintética o ascendente, tanto en sus formas puras como en sus formas mixtas, pueden ofrecer resultados positivos. En cuanto a la elección de la metodología no es

cuestión de validez sino que se debe medir desde la eficacia, la temporalidad y los objetivos perseguidos, así como la adecuación al alumnado.

La metodología mixta surge a los alrededores de 1920 como respuesta al hecho de que ninguna de las dos metodologías, sintética y analítica, daba un resultado completamente positivo. Esta metodología viene definida por la combinación de ambas, conservando las ventajas de cada una. Por ejemplo, en la metodología sintética lo interesante es el aprendizaje del código, lo que se le criticaba es la falta de significado, por eso en la metodología mixta, se enseña el código y al mismo tiempo se introduce desde el principio la lectura de palabras que sean comprensibles para el niño. El objetivo es conseguir una metodología motivadora y eficaz.

Dentro de la metodología mixta existen varios métodos. Hay dos tendencias:

- Con tendencia sintética: parten de las unidades sin significado, fonema, letra o sílaba, pero al mismo tiempo presentan palabras y frases con significado para los niños.
- Con tendencia analítica: Se parte de las unidades con significado como la palabra, la frase o el texto, pero al mismo tiempo se enseñan a los niños las letras y se analizan en las palabras las sílabas.

En definitiva, una vez conocidos los dos métodos, es el maestro quién tiene que decidir qué método es el más adecuado para sus alumnos y adaptarlo a cada caso. Partiendo de los conocimientos previos de los niños, adaptándose a los medios y posibilidades de realizar proyectos con la clase que tiene y en el centro donde trabaja. El método mixto es el más flexible, por su naturaleza ecléctica y permite adaptarse fácilmente a cada infante, incluso los que tienen más dificultades, en función de sus aptitudes. El método mixto presenta tanto palabras con significados y sin significados directos para los niños, busca la rapidez del método sintético, tiene en cuenta la motivación por significatividad. Como se puede suponer, todo eso no significa que los métodos mixtos tengan el éxito asegurado.

Las ventajas del método mixto es que es activo, favorece los dos tipos de procesos cognitivos, la retención de unidades comprensivas y también favorece al mismo tiempo el acceso al código, con la posibilidad de leer palabras nuevas. También tiene buenos resultados con niños con problemas y da resultados relativamente rápidos favoreciendo a la vez la ruta fonológica y la ruta directa. (Anexo 1: Evolución de las dos metodologías para llegar a la mixta).

Smith (1983) aporta que los maestros no deben confiar en ningún método, sino en su propia experiencia y en sus habilidades de enseñanza, a pesar de que todos los métodos de lectoescritura parecen funcionar con casi todos los niños, ningún es inequívoco.

2.2.3.4. El enfoque constructivista en la lectoescritura

El enfoque constructivista defiende al individuo como construcción propia que se va produciendo por la interacción de sus disposiciones internas con su medio ambiente. Opinan también que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción que hace la persona. Además de las ideas de Piaget y de Vygotsky, el constructivismo utiliza los aportes de Ausubel, Mayer, Anderson y Merrill.

Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, de la escuela de Piaget investigaron el grave problema del analfabetismo de América latina y vieron que la lectura y la escritura eran materias decisivas. Es entonces que comenzaron a estudiar la adquisición y comprensión de la escritura en niños pequeños, cómo aprenden los niños y con qué métodos (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Después de analizar los dos tipos de métodos, analíticos - fonéticos y el global, concluyeron que:

1. Se basan en habilidades como la discriminación de sonidos, de formas gráficas, en correspondencias de sonido y forma gráfica, en la discriminación visual.
2. Si se acepta que el niño que aprende es un sujeto que piensa y que constantemente está en interacción con el medio, y de esta interacción aprende, no puede ser que únicamente una serie de habilidades sean la explicación de la adquisición.

El constructivismo no es un método para aprender a leer y escribir, sino una teoría de conocimiento. Son investigaciones sobre cómo aprendemos la lectoescritura. Parece que aprendemos en contextos funcionales y significativos, existiendo unas etapas de desarrollo en lectoescritura que son constantes, y destacando la esfera emocional de capital importante en el proceso.

2.2.3.5. La conciencia fonológica en las lenguas transparentes y opacas

Los diferentes idiomas se pueden clasificar en diferentes sistemas de escritura. Estos se pueden clasificar según tres categorías en función de la relación que guarda el signo con la estructura fonética:

- Logográfico-fonético: como el chino.
- Silábico: como el japonés.
- Alfabético: como el castellano, el catalán y el inglés.

Dentro del sistema alfabético se pueden diferenciar dos sub categorías que serían las lenguas opacas y las transparentes. Es una clasificación hecha en función de la relación existente entre los signos escritos y el lenguaje hablado. El español es un sistema escrito considerado transparente, con un alto grado de consistencia en su principio alfabético (Jiménez González & Muñetón Ayala, 2002). Los sistemas ortográficos transparentes son más fáciles de aprender que los opacos (Wimmer y Mayringer, 2001) (Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner, y Körne, 2003) investigaron con niños de una escuela alemana (lengua transparente) y una escuela inglesa (lengua opaca).

En los sistemas transparentes predominan las correspondencias grafema-fonema uno a uno, mientras que en las opacas existen muchos grafemas a los que les pueden corresponder varios fonemas y viceversa.

Con la definición de estos conceptos entendemos que la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura será diferente dependiente de la categoría de la lengua. Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por de Wimmer y Goswami demostraron que los niños alemanes aprendían antes que los niños ingleses que tenían más dificultades.

Alegría, Martín, Carrillo y Moustry en el 2003 hicieron una investigación parecida con niños franceses y españoles y los resultados fueron los mismos. En español hemos visto que existe una relación entre los grafemas y los fonemas y que a los niños les resulta mucho más fácil aprender a leer y escribir con esta categoría ya que se escribe como se pronuncia en la mayoría de los casos. En cambio en francés, una lengua opaca, los niños tienen más dificultades.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, la ruta indirecta o fonológica es la que está relacionada con la adquisición de las habilidades, la consciencia fonológica.

El proceso fonológico es el que nos permite explicar lo que sucede desde que hemos visto y fijado la palabra hasta que conocemos lo que significa. En el proceso de descodificación de las palabras, la consciencia fonológica tiene un papel fundamental. Se distinguen dos rutas de acceso al significado que se pueden resumir de la manera siguiente (Cuetos, 1989):

- La Ruta fonológica: Aquí transformamos cada grafema en un fonema, por lo que podemos oír cómo suena la palabra. Muchas personas, especialmente los niños que están aprendiendo a leer realizan esta transformación, mueven los labios. Por esta ruta partimos las palabras por tanto es más lenta. Los niños que aprenden a leer o las personas que leen poco utilizan esta ruta.
- Ruta visual, léxica o directa: la utilizamos cuando la palabra con la que nos encontramos ya la hemos leído varias veces, a partir de la codificación visual-global está almacenada en el

léxico visual y accedemos directamente a su significado sin necesidad de oír como suena. En esta ruta leemos las palabras de forma global por lo que la lectura es más rápida.

La lectura es un proceso complejo y los maestros tienen un papel importante. Su rol es enseñar a los niños a leer por esas razones es importante que se conozca cómo se realiza y cuáles son los procesos que se dan desde que se percibe el texto hasta que se comprende. Este conocimiento permitirá planificar mejor, valorar los métodos para enseñar a leer, planificar la enseñanza, comprender el aprendizaje de los alumnos y detectar los posibles problemas que se puedan dar.

2.3. Conclusiones

Tal y como hemos podido comprobar anteriormente podemos dividir los diferentes métodos para el aprendizaje de la lectoescritura en tres grandes corrientes, todas pueden resultar válidas pero para elegir la correcta existe una serie de factores.

Veamos qué aspectos o criterios se pueden tener en cuenta para seleccionar una metodología. Según Rosa María Iglesias, coordinadora pedagógica de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, primero hay que considerar el aspecto evolutivo. Con edades tempranas se tendría que utilizar métodos de tendencia analítica o descendente a causa de la madurez del sistema perspectivo del infante. La autora insiste en que es una condición completamente necesaria porque a esas edades el niño no puede ser capaz de analizar. En cuanto a los métodos ascendentes y en el mixto, desde el punto de vista evolutivo nos situaríamos en una etapa de operaciones concretas.

Otro de los criterios para seleccionar la metodología es observar las vías de acceso al significado. La información visual pasa por el acceso directo con los métodos descendentes; vemos las palabras, las frases o los cuentos vía acceso directo y ya tenemos la comprensión. La mayoría de adultos utilizamos generalmente en la lectura esta vía, es decir, si la palabra es conocida por el lector no se tiende a fragmentar la palabra para acceder a su comprensión.

En paralelo existe otra vía, la indirecta, la fonológica. Es más larga, porque se debe realizar por la descomposición de la palabra. Es la que se activa cuando el lector no conoce la palabra que encuentra en el texto.

Es importante tener en cuenta estas dos vías, porque las alteraciones que pueden presentar los infantes pueden anular el acceso a una de estas dos vías.

Un método es válido generalmente para la mayoría, pero siempre nos encontramos a niños que no siguen ese método. Sin tener ningún tipo de problemas, podrá tener más facilidades con uno método que con el otro. Por eso se tiene que tener en cuenta ambos y no rechazar ninguno. De aquí otra de las ventajas del método mixto. No hay que olvidar que un método tiene que ser activo y se tiene que trabajar desde un aprendizaje significativo.

3. ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA Y EN FRANCIA: DOS MODELOS EUROPEOS

En principio, para ingresar en el cuerpo de maestros de Infantil o Primaria se debe estar en posesión del título de Grado en Educación Infantil o Grado en Educación Primaria, respectivamente, o disponer del título de Maestro correspondiente. Los profesores de Educación Infantil trabajan en centros educativos con niños y niñas de 0 a 3 años, y de 3 a 6 años. Los profesores de educación Primaria trabajan con niños y niñas de 6 a 12 años. Ambas titulaciones tienen una carga de 240 créditos europeos y están divididas en 4 cursos. De estos créditos, algunos corresponden a prácticas en los centros públicos o privados. Entre otras capacidades, un maestro de Educación Infantil o de Primaria debe ser capaz de dominar las lenguas oficiales de la Comunidad donde va ejercer, además de mostrar una correcta pronunciación y comprensión lingüística. El costo de la carrera es variable según la Universidad. Al finalizar el Grado tanto de Maestro de Educación Infantil como el de Maestro de Educación Primaria, los estudiantes deberán haber adquirido el nivel C1 en Lengua castellana y en la lengua cooficial de las comunidades que la tengan. Además deberán saber expresarse en alguna lengua extranjera en el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Al nivel legislativo existe una orden: ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil (BOE, 29 de diciembre). (ANEXO 2).

Se pasó de la diplomatura al grado lo que significa un año más de estudio. Lo que se implantaba por una mejora en la formación inicial de los maestros españoles.

Sin embargo la periodista Pilar Álvarez publicó un artículo en el diario *El País* que comenta los pésimos resultados de unas oposiciones a maestro que Madrid hizo en 2011. Los resultados demostraron que el 86% de los examinados suspendió una prueba que incluía preguntas sobre los conocimientos que debe tener un alumno de sexto de primaria. Se cuestiona mucho esta formación aunque puede ser que el problema venga de la raíz y advierte que no se tiene que mirar siempre al último escalón, en este caso la formación universitaria, donde se enseña didáctica principalmente, y no contenidos generales. Francesc Imbernón, catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona mantiene que la formación del profesorado se podría mejorar. Critica la importantes diferencias entre los planes de estudios de las universidades y que la enseñanza es demasiado teórica. Pilar Álvarez, la autora del artículo llega a la conclusión de que la formación de los docentes, tanto inicial como permanente, requiere ciertos cambios. Los resultados de los maestro como de sus alumnos a nivel nacional demuestran que unos cambios son necesarios.

En Francia el planteamiento de los estudios de maestros es muy diferente. El artículo, también de tipo contrastivo, realizado por Biscarri y Agustí (1994) nos muestra las características de los centros que imparten la enseñanza de la educación infantil en los centros superiores franceses, que también ha sufrido cambios en los últimos años. Los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) son centros donde los maestros y profesores reciben su formación inicial (ver anexo 3).⁸ Estos tienen la categoría de establecimientos públicos de educación superior de carácter administrativo y están adscritos, por convención a una o a varias universidades (ocho, por ejemplo, en el caso del IUFM de París).

Tuvimos la oportunidad de hablar con Bárbara Arroyo formadora al IUFM de París que amablemente explicó cómo se desarrollaban los estudios de maestros en Francia. Los estudiantes de magisterio se forman en los IUFM, Institutos universitarios de formación de maestros. Suelen ser instalaciones separadas de las otras carreras universitarias aunque en algunas ciudades los IUFM están situados en el mismo recinto que el resto de las carreras. Para entrar en los IUFM los estudiantes tienen que ser graduados (no tiene relevancia el tipo de grado). Los IUFM preparan los docentes desde educación infantil hasta educación secundaria para que se puedan presentar a las oposiciones de CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles). Los CRPE son un requisito para poder ejercer en las escuelas públicas, tienen que haber obtenido en el IUFM, un máster de dos años. Puede ser cualquier máster, porque lo que importa es el nivel de estudios, no el contenido. Sin embargo algunos másters son más adecuados para prepararse a la docencia y a las oposiciones. Se puede elegir entre un máster totalmente orientado a la docencia o bien un máster en el cual el estudiante se especializa en una disciplina. La ventaja del máster especializado a la docencia es que sus contenidos están adaptados. Existen también unas prácticas integradas a la formación que cuenta con la supervisión de un profesor formador.

Existe también un máster de maestro llamado Máster PE.⁹ Se puede cursar también después de cualquiera grado; su duración es también de dos años. Permite trabajar de profesor sustituto interino en las escuelas públicas sin haber aprobado las oposiciones.

Los formadores son docentes investigadores de las universidades o docentes adscritos al Instituto, directores de estudios, antiguos profesores, inspectores de la Educación Nacional, inspectores pedagógicos regionales, maestros formadores o para la enseñanza secundaria, profesores de colegio o instituto.

⁸ Remitimos al tríptico del anexo 3, disponible en la también instructiva página web de los IUFM que presenta la institución a nivel nacional: http://www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/sp_IUFM1.html

⁹ PE: Professeur des écoles. Es la denominación para maestro en Francia. La palabra antigua era “instituteur”, se cambió su denominación con la creación de los IUFM en 1990.

3.1. La enseñanza de la lectoescritura en España

La orden: ECI/3854/2007, de 27 de diciembre con los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil marca que el plan de estudios deberá incluir como mínimo un módulo didáctico disciplinar de 60 créditos que incluya:

- El Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática
- Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura
- Música, expresión plástica y corporal

En la tabla IX que se presenta en anexos podemos comprobar los 20 créditos orientativos que están dedicados al aprendizaje de lenguas y lectoescritura.

Asimismo la misma orden: ECI/3854/2007, dicta que: respecto al tema de lengua y lectoescritura, los maestros deberán conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa, las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes. Conocer las técnicas de expresión tanto del oral como del escrito y sabrán reconocer y valorar su uso y conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura así como su enseñanza. El maestro fomentará la lectura y conocerá en especial la literatura infantil.

Para asegurar esta formación, las distintas universidades analizadas disponen de diferentes asignaturas. En el caso de la didáctica de la lectoescritura, observamos que esta formación suele estar incluida en la asignatura de lengua. A continuación se expondrán las asignaturas de cada universidad, así como el número de créditos que ocupan en su grado y el año de estudio al que corresponderían.

En la **Universidad de Barcelona** existen dos asignaturas obligatorias: “Didáctica de la Lengua I” y “Didáctica de la Lengua II”, y se cursan durante el tercer y cuarto año. Son de 6 créditos cada una.¹⁰

En la **Universidad Complutense de Madrid**, el plan de estudio propone la asignatura obligatoria: “Lectura, escritura y literatura infantil”, es también de 6 créditos y se cursa durante el cuarto año del grado.¹¹

En la **Universidad Internacional de la Rioja**, la enseñanza se presenta de otra forma. Han dividido la asignatura de lengua en dos:

¹⁰ Remitimos

a: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361142&idioma=CAT&recurs=publicacio>

¹¹ Remitimos a: <http://www.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil-plan-800302>

En el primer curso del grado, “Didáctica de la Lengua Española en Educación Infantil” es una asignatura obligatoria de 6 créditos.

En el tercer curso se cursa otra asignatura obligatoria de 6 créditos, “Didáctica de la Literatura en Educación Infantil”.

Para los estudiantes que estén más interesados por el tema de la lectoescritura más específicamente, existe una optativa también de 6 créditos, “Fundamentos científicos y didáctica de la lectoescritura” en la cual se profundiza en la materia, desde su historia hasta su aplicación dentro del aula.¹²

En la **Universidad Rovira i Virgili**, la universidad de Tarragona, la lectoescritura se enseña en la asignatura, “Enseñanza y aprendizaje de lenguas y lectoescritura I y II” (Materia: Enseñanza y aprendizaje de las lenguas y de la lectoescritura). Son dos asignaturas obligatorias que se cursan durante el segundo y tercer año del grado, y son de 6 créditos cada una.¹³

3.2. La enseñanza de la lectoescritura en Francia

El *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, 21 de octubre de 1999, HS n°8 (BO)¹⁴ recoge todas las competencias que debería adquirir el niño al acabar la educación infantil respecto a la lectoescritura.

Define la lengua oral como: «pivot des apprentissages à l'école maternelle »

« C'est avec bienveillance que doivent être accueillies les premières formes de communication, souvent inscrites dans les échanges non verbaux et les premiers mots. Il s'agit d'accompagner ces essais en respectant l'histoire linguistique singulière de chaque enfant afin de le mener au registre commun du langage requis par l'école. » Según el BO francés la lengua oral queda como el pilar del aprendizaje en educación infantil y hace hincapié sobre la importancia de respetar los conocimientos previos de los alumnos así como su ritmo de trabajo.

¹² Recuperado de:

http://gestor.unir.net/userFiles/file/documentos/asignaturas/grados/maestroinfantil/did_lengua_es.pdf
http://gestor.unir.net/userFiles/file/documentos/asignaturas/grados/maestroinfantil/did_literatura.pdf
http://gestor.unir.net/UserFiles/file/guias/central_files/pdfso43/bibliografia043.pdf

¹³ Recuperado de :

http://moodle.urv.net/docnet/guia_docent/index.php?centre=11&ensenyament=1125&assignatura=11254105&fitxa_apartat=62&any_academic=2012_13&idioma_assig=&any_academic=2012_13

¹⁴ El BO considera que la iniciación a la cultura es una de las misiones de la Educación Infantil. Debe estimular y asentar el deseo de leer y escribir y favorecer la toma de conciencia de la especificidad del escrito, organizar los primeros escritos y preparar para los aprendizajes de primero de Primaria.
<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/texte.htm>

Respecto a la aproximación de la lengua escrita el BO considera que: « l'initiation à la culture écrite est une des missions de l'école maternelle. Elle doit stimuler et asseoir le désir de lire et d'écrire, favoriser la prise de conscience de la spécificité de l'écrit, organiser les premiers essais et préparer aux apprentissages du CP.

- commencer à comprendre le fonctionnement du langage écrit.
- découvrir de multiples supports de lecture.
- aborder une grande variété de textes.
- s'exercer à tracer des mots et des messages. »

La iniciación al lenguaje escrito en educación Infantil, como nos explica el BO, es empezar a comprender como funciona este lenguaje, descubrir los diferentes soportes de lectura, descubrir diferentes textos, practicar el trazo de palabras y escribir mensajes.

Los futuros maestros tienen varias opciones para formarse en la lectoescritura en Francia durante la carrera de maestro. Si el maestro elige formarse en un máster orientado a la docencia, la asignatura de lectoescritura estará incluida en sus dos años de máster. En cambio los estudiantes que decidan especializarse en una materia en concreto pero quienes en cambio querrán prepararse para las oposiciones CRPE tendrán que cursar la asignatura de lectoescritura únicamente en la preparación a las oposiciones. Bárbara Arroya formadora al IUFM de París y especialista en Educación Infantil nos explicó que la enseñanza de la lectoescritura específicamente se encontraba dentro de la asignatura de didáctica de la lengua. Suelen ser entre 6 y 9 créditos dependiendo de los IUFM.

3.3. Conclusiones: una primera aproximación contrastiva a la realidad educativa de la enseñanza superior de la lectoescritura en educación infantil

En términos generales, en Francia como en España, los futuros maestros deben haber obtenido el nivel B1 en un idioma extranjero para ser graduado, pero también deben pasar dos pruebas obligatorias: una de primeros auxilios (PSC1) y otra de natación (certificado de aptitud para nadar 50 metros).

La formación de los maestros en Europa comparando dos países vecinos no tiene ningún punto de comparación. Aunque haya una voluntad de querer adaptar los estudios de cada uno de los países a los requisitos europeos para uniformar las formaciones. De momento no es el caso ya que después del bachillerato un estudiante francés tiene que cursar 5 años de estudios universitarios para ser maestros y en España son 4 años. El camino para llegar a la titulación es también muy diferente ya que en Francia el maestro puede llegar a especializarse en la preparación de los concursos es decir en el último año de máster cuando en España existe un grado de maestro

específicamente. Después del bachillerato un estudiante puede ya escoger su carrera y especialidad y cursar durante 4 años hasta obtener su grado de maestro. En Francia hasta finalizar sus tres primeros años de estudios universitarios los estudiantes no pueden entrar en los institutos universitarios que forman a los profesores. En la enseñanza de la lectoescritura pasa lo mismo.

Estas diferencias en la formación universitaria de los docentes demuestran, que queda un largo camino hasta uniformar los estudios europeos.

4. MARCO EMPÍRICO

La recogida de la información que constituye nuestro corpus de trabajo ha topado con numerosas dificultades. Así como el sistema español expone públicamente en internet las guías bibliográficas, los centros franceses no posibilitan el acceso directo a este tipo de fuentes. Así pues, la recogida de las guías francesas se ha realizado a través de correspondencia personal con la lentitud que ello comporta.

Una vez se ha dispuesto de las guías bibliográficas de ambos países se ha procedido al análisis desde un punto de vista nacional para pasar después al análisis contrastivo entre ambos países, teniendo en cuenta los autores y su afiliación a alguno de los métodos expuestos, la heterogeneidad de las fuentes, su origen y su año de publicación, y cualquier otro dato que pudiera considerarse pertinente para el estudio de los modelos presentados por el sistema superior en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura en la Educación Infantil, y que serán expuestos a modo de conclusión en el presente estudio.

4.1. Fases y diseño de la investigación

Para analizar las guías bibliográficas básicas aconsejadas en las materias que tratan la lectoescritura en la enseñanza universitaria en España y en Francia, hemos seleccionado cuatro universidades españolas y cuatro francesas. Los criterios de selección han tenido en consideración que fueran universidades importantes y de referencia, repartidas por todo el territorio.

Seleccionamos: La Universidad Internacional de la Rioja, la Universidad Rovira i Virgili, la Universidad de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid. En Francia seleccionamos el IUFM de París Sorbonne, el IUFM de Aix en Provence-Marsella, el IUFM de Estrasburgo y el IUFM de Burdeos.

En Francia no tuve la oportunidad de poder analizar las universidades que escogí desde un principio, porque encontré grandes dificultades a la hora de pedir información. En un principio había escogido el IUFM de la universidad de Montpellier por ser un centro de renombre a nivel de estudios superiores, pero tras haber pasado mi petición de bibliografía insistentemente, incluso hasta llegar a dirigirme a la dirección, no se me facilitó ninguna guía bibliográfica. Cambié el IUFM

de Montpellier por el de Estrasburgo. Allí conocí a Evelyne Bedoin, doctora especialista en lengua y literatura francesa. La doctora Bedoin me ayudó a encontrar las otras guías bibliográficas. Pasó una circular interna a los demás formadores de lengua de todos los IUFM que enseñan francés a los estudiantes de magisterio.

Del IUFM de París IV La Sorbonne me contactó Bárbara Arroyo, también doctora en lengua francesa especializada en Educación infantil. Me ofreció su ayuda y aclaró muchas de las dudas que tenía sobre la formación inicial de los maestros en Francia así como los diferentes métodos y las guías bibliográficas utilizadas en el país.

4.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la investigación fueron las 8 guías bibliográficas de las 8 universidades.

Las guías bibliográficas de las universidades españolas fueron recuperadas del plan de estudio de cada una de ellas, en el mes de mayo a través de la página web oficial de las distintas universidades. Corresponden a las guías bibliográficas utilizadas durante el curso 2012-2013.

Recibí las guías bibliográficas de las universidades francesas vía mail después de que Evelyne Bedoin del IUFM de Estrasburgo (Alsacia) enviase la circular a nivel nacional, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior. Dicha circular contenía la carta que yo misma había enviado a cada especialista, sin obtener gran éxito:

Monsieur, Madame,

Étudiante en dernière année de formation des maîtres spécialiste de la maternelle à l'Université Internationale de la Rioja. Je réalise actuellement mon mémoire sur les contrastes de la première approche à l'écriture et à la lecture en France et en Espagne. L'objectif de ma recherche est de trouver les différences ou ressemblances entre les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture entre ces deux pays. C'est pour cela que je recherche les bibliographies que les formateurs de lettres des IUFM en France proposent à leurs étudiants de professeurs des écoles spécialisés maternelle afin que ces derniers se préparent pour enseigner la lecture et l'écriture en France.

Si vous aviez quelques bibliographies à me proposer, je vous en serais très reconnaissante.

Vous pouvez me contacter au mail suivant: isabellerh@gmail.com.

La date limite pour recevoir la documentation serait au plus tard le 10 juin.

En vous remerciant par avance de l'intérêt que vous porterez à ma demande, je vous prie de croire, Madame, Monsieur, en l'expression de mes sincères salutations.

Bien cordialement,

Isabelle Rhaled

5. CONCLUSIONES

Después de la recogida de datos se procedió al análisis de las guías bibliográficas básicas aconsejadas en las materias que tratan la lectoescritura en la enseñanza universitaria en España y en Francia, para establecer unas conclusiones de tipo contrastivo.

En primer lugar, se exponen los resultados de cada país.

5.1. España

5.1.1. Libros mejor representados

➤ En las bibliografías españolas nos encontramos con una gran diversidad de libros. El único libro que coincide en tres de las cuatro universidades (UB, UNIR y URV) es:

Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

En este manual Montserrat Bigas y Montserrat Correig definen la lectura como una construcción activa, una interacción entre el lector y el texto, y preconizan un modelo interactivo.

Según este modelo, la comprensión del texto se alcanza a partir de la relación entre lo que lee el lector y lo que ya sabe. Muchas veces en las prácticas escolares todavía se basan en el aprendizaje de la caligrafía y en la relación grafofonética cuando cualquier actividad de escritura implica el proceso completo de producción de texto, intervienen tantos aspectos de notación gráfica como las relacionadas con el sentido el discurso (Bigas y Correig, 2001, p.154).

Aprender constructivamente significa que el sujeto que aprende elaborando una representación y un modelo propio, aquí el rol del maestro pasa en un segundo plano, será orientador y facilitador de información.

En este modelo, no existe una programación predefinida para obtener un aprendizaje significativo. El entorno familiar influye de forma relevante en estos conocimientos y en la primera aproximación a la lectoescritura. El docente permitirá que el niño construya activamente sus conocimientos. Las autoras se basan en aportaciones de Frich (1989) y Teberosky (1999) respecto a las fases de desarrollo de la lectura y de la escritura. Mantienen que: hablar de madurez o

prerrequisitos necesarios para aprender a leer y escribir resulta totalmente inoperante (Bigas & Correig, 2000: p.176). La vida cotidiana en nuestra sociedad y el contacto con las personas que ya saben leer y escribir ayudan a desarrollar los prerrequisitos de la lectoescritura.

- Los siguientes manuales coinciden en las dos universidades catalanas (UB y URV):

Departament d'Ensenyament (1999). *Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura: Generalitat de Catalunya.*

Este manual de 80 páginas del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya expone las tendencias actuales respecto a la lectoescritura. El Departamento explica que los alumnos se familiarizan desde muy pequeños con el texto escrito de una manera muy natural y funcional.

Los niños muy pronto observan y manipulan esta nueva forma de expresión que constituye la lengua escrita, a partir de letreros que les rodea dentro del aula, sus propios nombres y los de los compañeros, así como otros referentes escritos. Eso hace que los primeros contactos con la lengua escrita sean a través del canal visual y que quede en un segundo término el aspecto auditivo. Esto conlleva un cambio de orientación de la lectoescritura en las escuelas porque siempre se hacía desde una perspectiva auditiva y la vía visual quedaba en un segundo plano. Trabajar los sonidos se puede realizar dentro del marco de la lengua oral, no hace falta asociarlo a la lectoescritura. El entrenamiento auditivo se puede hacer perfectamente sin que vaya junto con la presentación de las grafías. Este trabajo es necesario para poder desarrollar la consciencia fonológica.

El Departamento de Enseñanza se muestra crítico frente a los métodos alfabéticos. Mantiene que va en contra de la naturaleza ya que considera que para los niños es mucho más difícil de segmentar una tira fonética en palabras y aun más en fonemas, que en sílabas.

El texto se apoya en las palabras de autores como Daniel Cassany (1990), Teresa Colomer (1998) o Isabel Solé (2006) que insisten en el hecho de que lo más importante es el significado y la comprensión del texto escrito, antes que los aspectos formales y mecánicos. Ya que, para estos autores, las competencias lectoras van más allá de la simple descodificación.

Se propone en el texto un planteamiento didáctico de modelo interactivo donde la comprensión importa tanto como los conocimientos previos que aporta el lector. En el tema de la escritura se preconiza el modelo de Flower y Hayes que fue creado en 1980 con este modelo se puede observar el proceso de escritura y saber cuáles son los procedimientos que utiliza un niño cuando aprende a escribir. Los procesos mentales, dentro de este modelo, son las unidades de análisis básicas.

Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.

Este manual explica el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la construcción de conocimientos acerca de la escritura. Esta visión es desde el enfoque constructivista.

Fons Esteve, M .(1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita*. Barcelona: La Galera.

Este libro presenta una planificación global de la enseñanza y del aprendizaje iniciales de la lectura y de la escritura que integra los conocimientos actuales sobre qué es leer y qué es escribir, la manera de cómo entendemos hoy como los niños construyen su pensamiento, y las diferentes prácticas educativas que se han demostrado útiles para iniciar el proceso de alfabetización, siempre en el marco global del funcionamiento de una clase. Las propuestas recogidas en el manual han sido experimentadas directamente dentro del aula.

Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

El libro trata de niños entre 5-6 años que aprenden a leer y escribir, de su forma de hacer inferencias, de cómo buscan explicaciones. Se habla también de lo relevante que es el entorno en el proceso. Concluyen que un ambiente rico, estimulador y organizado es la mejor forma posible de que los niños aprendan.

La autora propone un modelo constructivista y explica las diferencias entre la teoría conductista y la constructivista. Los aprendizajes que se hacen entre los tres y cinco años, no se consideran aprendizajes previos, sino que forman parte del proceso de alfabetización.

Los niños van emitiendo hipótesis que van desarrollando cuando entran en contacto con el material escrito y con estas hipótesis van construyendo respuestas. El libro es también una reflexión sobre las consecuencias pedagógicas del proceso de construcción de conocimientos. La perspectiva constructivista no es un método, se trata de descubrir cuáles son los ingredientes efectivos de un proceso constructivo, el ambiente, el material, el profesor. Se hace hincapié en la importancia de las relaciones afectivas con la familia. Los niños equilibrados emocionalmente y que viven en familias que presentan situaciones que estimulen la lectura compartida tendrán más facilidades.

➤ Ningún libro de la guía de la Universidad Complutense de Madrid coincide con las demás bibliografías analizadas.

5.1.2. Autores mejor representados

Los autores más representados en las bibliografías españolas analizadas son **Montserrat Bigas** y **Montserrat Correig** profesoras eméritas del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura, y las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Teresa Colomer, también profesora de Didáctica de la lengua y Literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona, aparece con varias publicaciones con el tema de la literatura:

- *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil* (1999)
- *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (1990)
- *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual* (1998)

Se hace también referencia a varias publicaciones de la doctora **Ana Teberosky**, psicopedagoga, es también catedrática en la Universidad de Barcelona y dirige el departamento de Psicología evolutiva y de educación.

Emilia Ferreiro acompaña a Ana Teberosky en el primer libro de la lista que sigue a continuación. Es psicóloga, escritora, psicopedagoga y doctora, y actualmente es investigadora en la ciudad de Méjico.

- *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1993)
- *Psicopedagogía del lenguaje escrito* (1987)
- *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir* (2001)
- *Aprendiendo a escribir* (1992)
- *Psicopedagogía de la lectura y de la escritura* (1999)

Fuensanta Hernández Piña, profesora en la facultad de educación en la Universidad de Murcia parece en dos guías con:

- *La organización del curriculum por proyectos de trabajo* (1993)
- *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (1998)

Se hace referencia a dos libros de **Montserrat Fons Esteve**, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es investigadora y coordinadora del Practicum de Educación Infantil en la Universidad de Barcelona:

- *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita* (1999)
- *El primer aprendizaje de la lectura y de la escritura* (2006)

Antonio Mendoza Fillola, doctor en Filosofía y Letras (sección Filología Románica, Hispánica). Coordinador de las especialidades de lengua (catalán, castellano e inglés) del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, publicó dos libros que aparecen en dos bibliografías de las estudiadas en el trabajo:

- *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (2008)
- *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (1998)

5.1.3. Metodología mejor representada

Hemos remarcado que los manuales escogidos para la enseñanza de la lectoescritura en la educación superior en España no defienden ninguna metodología en especial. De forma general se critica los métodos puros como los métodos alfabéticos o puramente analíticos pero no se aconseja ningún método en concreto. La tendencia de las guías básicas y eso salta a simple vista sólo mirando los títulos de las guías básicas de referencia, que hay una fuerte tendencia hacia el constructivismo. Es lo que defienden todos los autores de las guías tanto actuales como más antiguas. Pero el constructivismo no es una metodología, ni un modo de enseñanza, sino que es una respuesta a qué es aprender y a cómo aprende el ser humano. Teberosky (2001), Ferreiro (2001), Bigas y Correig (2001).

La teoría dice que cada persona construye sus conocimientos, y que todo aprendizaje pasa por una actividad mental de reorganización del pensamiento y de los conocimientos ya existentes de cada uno con el rol relevante de las interacciones sociales. Piaget (1952), Vigotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960).

5.1.4. Otras consideraciones

El manual de Didáctica de la lengua en Educación Infantil es del año 2001. Tuve la oportunidad de contactar con Montserrat Bigas una de las autoras y me comentó que el libro era muy antiguo pero que no les habían pedido ninguna revisión.

Me extrañó que pensase que el manual era muy antiguo porque en los cuatro listados analizados hay tantas referencias actuales como lo es el manual D. Bundó del 2010 o de F. Galera Noguera y de H. Bloom que son del año 2009, como manuales muy antiguos como lo es de Teberosky (1979), S. Bryant (1976) o C. Freinet (1979).

Tal y como podemos comprobar, la mayoría de los autores son autóctonos, algunas universidades han preferido citar los autores que han originado la teoría en cuestión, como Freinet, Teberosky o Ferreiro, y otras universidades que han preferido trabajar con libros actualizados aunque recojan los mismos tipos de datos como ya hemos comentado anteriormente. Los métodos y teorías son los mismos. Las publicaciones recientes no aportan replanteamientos revolucionarios fruto de nuevas investigaciones, y, por lo general, se proponen revisar la metodología existente o adaptarla a las nuevas necesidades sociales y educativas.

España estudia con autores de su propio país, aunque las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en los años 70 en Méjico han sido de gran utilidad en el ámbito de la lectoescritura

en España, de hecho, las aportaciones de estas autoras siguen siendo actuales; los autores de recientes publicaciones las siguen citando y cuando no es el caso se les cita directamente con sus propios libros.

5.2. Francia

5.2.1. Libros mejor representados

Tal y como ocurre en las guías analizadas en el ámbito español, en Francia se observa que existe una gran diversidad de libros. Sólo algunos de ellos coinciden entre unas y otras.

➤ Hay dos libros que coinciden en tres de las cuatro bibliografías francesas: La de Estrasburgo, París y Burdeos. El primero es:

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. París: Retz Pédagogie.

El autor habla del primer psicólogo que se interesó por el aprendizaje de la lectura en 1905. En 1970 nació la psicolingüística, y entonces se empezó a hablar de una lectura mental y de la lectura comprensiva. El psicolingüista Chall en 1971 analizó las dos metodologías (analítica y sintética). Chall daba mucha importancia a la aproximación histórica cultural. El autor se basa en las teorías de Piaget, Vigotsky, Wallon y Bruner, respecto a la observación del niño, para conocer mejor su desarrollo. Pero Chauveau mantiene que no es suficiente esta observación del proceso y defiende que la elección del método también es fundamental.

Crítica los métodos fonológicos (silábicos o centrados en la descodificación y las etiquetas de excesivamente simplificadas. Se apoya sobre aportaciones de Vigotsky de 1930 y subraya la diferencia entre el arte de leer y el manejo del oral.

Chauveau es investigador en el INRP, Instituto nacional de investigación pedagógica de París. Con su equipo, analizó el proceso lector del niño. Para ellos el mecanismo no es independiente de la actividad concreta de la lectura, pero mantiene que el niño debe poseer una cierta competencia grafonética y tener una idea de cómo funciona la lectoescritura y saber la existencia e importancia de algunos códigos. Chauveau nos dice que con 6-7 años el niño descodifica y busca sentido al mismo tiempo.

Defiende que en el aprendizaje de la lectoescritura es necesario:

- Comprender el sistema escrito y la naturaleza del acto de leer.
- La dimensión cultural, es decir, compartir experiencias para desarrollar prácticas culturales.
- La dimensión social, es decir, compartir la lectura con personas que ya saben leer y escribir.

Hace también hincapié en la importancia del entorno. Se puede pensar con estas aportaciones que el primer contacto con la lectura se hace antes de que el niño empiece la escuela obligatoria.

- El segundo libro que aparece repetido en Aix-Marsella, Burdeos y Estrasburgo es:

Tauveron, C. (dir.), (2002). *Lire la littérature à l'école*. París: Hatier Pédagogie.

Lo esencial del manual es proponer dispositivos que se centren en solucionar problemas de lectura. Propone una pedagogía para maestros principiantes y con más experiencias para que evolucionen y enriquezcan su trabajo frente a los textos literarios.

- El tercer libro por el cual nos hemos interesado, por aparecer en dos guías bibliográficas (Aix-Marsella y Estrasburgo) es:

Cébe.S. et Goigoux, R. (2006). *Apprendre lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. París: Editions Retz.

Roland Goigoux,¹⁵ doctor especialista en el aprendizaje de la lectura, es ahora investigador al IUFM de Auvernia y en la Universidad de Clermont Ferrand. Ha publicado varios libros en colaboración con Sylvie Cèbe y participa regularmente en debates sobre la educación de los niños en Francia. Se mostró especialmente crítico frente a los programas lectores nacionales del 2008.

Un decreto del 24 de marzo imponía el abandono del método global para favorecer la implantación del método silábico en el aprendizaje de la lectura. Asimismo se dictó que los métodos globales podían coexistir con los métodos silábicos.

Roland Goigoux reconoce que los maestros principiantes que incorporan los IUFM no saben que opción tomar a la hora de elegir el método pedagógico” (Goigoux, 2006). Subraya también la importancia de la contribución de los padres en el proceso, pero sin establecer un método concreto.

El autor mantiene que la querrela entre métodos está desfasada. Compara más bien los procedimientos del maestro y lo difícil que puede resultar aprender a leer si el maestro no desempeña su rol.

- Otro libro que aparece en dos guías (Burdeos y París) es:

Equipe Prog. Inrp, Brigaudiot, M. (coord.), (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle (+fichier d'activités)*. París: Ed. INRP-Hachette.

A partir de un proyecto investigación titulado “Construcción progresiva de las competencias del lenguaje escrito desde P4 hasta segundo de primaria”, que se desarrolló durante tres años de 1995 a

¹⁵ <http://controverses.sciences-po.fr/archive/werehouse/apprentissagelecture/POLITIQUE.html>

1998, Mireille Brigaudiot y su equipo tenían como objetivo promover el éxito de todos los alumnos en los primeros aprendizajes del lenguaje escrito.

No se trató de ningún método en especial ni de una receta para el éxito, ni tampoco de una nueva teoría. El objetivo era de hacer hincapié en la competencia y el rol del docente.

La investigación de Brigaudiot sigue la teoría constructivista y parte de los conocimientos previos de los alumnos que llegan al segundo ciclo de educación Infantil y de su saber hacer en la lengua oral. Como decía anteriormente, en este libro no se trata de proponer una progresión ni una programación. Los autores han preferido hablar de centrarse en el aprendizaje y que sean los niños que nos enseñen su propia manera de comprender y sus representaciones.

El libro contiene unas actividades pensadas en función de las observaciones hechas en clase en un momento preciso con un grupo-clase en concreto. También se percibió la necesidad de diversidad didáctica. Asimismo en este libro los autores proponen herramientas de evaluación, ejemplos de análisis de trabajos hechos por los alumnos y actividades para evaluar los niños en el escrito.

Aunque haya una gran diversidad de libros en las bibliografías estudiadas, algunos nombres de autores se repiten como Goigoux y Brigaudiot.

5.2.2 Autores mejor representados

El autor más representados en las listas de las guías básicas francesas es **Roland Goigoux** doctor especialista en el aprendizaje de la lectura dirige desde 1999 las investigaciones sobre la enseñanza del IUFM de Auvernia y de la Universidad de Clermont-Ferrand. Aparece con varias publicaciones. Las cuatro primeras de la lista a continuación las publicó junto con **Sylvie Cèbe**, doctora en ciencias de la educación y subdirectora del IUFM de Lyon.

- *Apprendre à lire à l'école* (2006)
- *Lector & lectrice* (2009)
- *Phono* (2006)
- *Catégo* (2005)
- *Les méthodes intégratives : une alternative à la syllabique* (2006)
- *Un modèle d'analyse des activités des enseignants Éducation et didactique* (2007)

Jérôme Bruner es de los más representados en las bibliografías francesas con:

- *Comme les enfants apprennent à parler* (1997)
- *Le développement de l'enfant: Savoir faire et savoir dire* (1983)

Por último encontramos el nombre de **Mireille Brigaudiot**, doctora en ciencias del lenguaje, que en la actualidad trabaja como profesora en el IUFM de París.

En las listas estudiadas aparecen dos de sus publicaciones:

- *Première maîtrise de l'écrit* (2004).
- *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*(2000)

La autora tiene también una web que aparece en la lista del IUFM de París:

<http://www.progmaternelle.free.fr>

Los demás autores que constan en las bibliografías son muy diversos. Se hace referencia a Ferreiro y también a Bruner y Vigotsky, autores que se encuentran presentes también en las guías analizadas de ámbito español.

5.2.3. Metodología mejor representada

En Francia, como en España, van más allá de los métodos de lectoescritura. Insisten en que unas de las claves en el aprendizaje de la lectoescritura es el saber hacer del maestro.

Se remarca la teoría constructivista y la importancia del aprendizaje significativo que parte de los conocimientos previos de los alumnos. En los diferentes manuales se detalla cada uno de los métodos, exponiendo sus ventajas e inconvenientes. No se defiende ningún método en particular, aunque se remarca que es fundamental conocer a cada uno de ellos para estar más preparado en el ejercicio práctico o profesional.

5.2.4. Otras consideraciones

Al igual que en las bibliografías españolas, nos encontramos tanto con libros antiguos, como por ejemplo de 1964 en el caso de *Réthorique de l'image* de Barthes, hasta manuales del año en curso, en el caso concreto de los manuales publicados para las preparaciones a las oposiciones. Los autores son muy variados; la mayoría de ellos son autóctonos aunque también nos encontramos con publicaciones francófonas de autores canadienses como Gromer y Weis, Olson, Stern o de Bélgica, como Van Der Straten.

5.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO CONTRASTIVO

5.3.1. Libros mejor representados

Existe una gran diversidad de manuales entre las universidades de cada país, en las cuales encontramos muy pocos títulos que coinciden. Si comparamos las guías básicas de España y las de Francia, no coinciden ninguna. Eso demuestra que cada uno de los países, a pesar de ser países vecinos, se limitan a enseñar la lectoescritura con manuales cuyas editoriales son nacionales. Uno de los motivos podría ser la barrera de la lengua y la falta de traducción de libros extranjeros que serían susceptibles de interesar a los formadores.

5.3.2. Autores mejor representados

Nos podemos fijar que respecto al tema de los autores, seguimos en la misma línea. Los autores en su mayoría son autores autóctonos. Tal y como nos pudo comentar la doctora Bárbara Arroyo del IUFM de París IV Sorbonne, los formadores trabajan sobre manuales cuyos autores son autóctonos y suelen ser profesores-doctores de diferentes IUFM de Francia. Ocasionalmente, como en una parte de Bélgica y en Quebec la lengua oficial es también el francés, eso motiva a que se trabaje también con recursos de estos países francófonos. Ocurre lo mismo en España. Las autoras Ferreiro y Teberosky empezaron a trabajar primero en América Latina, publicaron su libro en 1979, y en la actualidad los resultados obtenidos siguen teniendo una gran relevancia en España y se siguen citando a estas dos autoras directamente, con sus respectivas publicaciones, pero también dentro de otros manuales más recientes.

5.3.3. Metodología mejor representada

Se concluye que no hay ninguna similitud entre las guías y los autores de cada uno de los países, pero en cambio el enfoque actual que se le da a la lectoescritura es el mismo. El francés es una lengua opaca, el español y el catalán lenguas transparentes y, a pesar de esas diferencias, ambas siguen las mismas líneas respecto a la enseñanza de la lectoescritura.

Como hemos visto anteriormente, tanto en las referencias bibliográficas españolas como en las francesas, se hace hincapié en la teoría constructivista que queda como la gran tendencia y coge protagonismo para dejar en un segundo plano el tema tan polémico de las diferentes metodologías. Se ha demostrado que todas ellas tienen sus ventajas y sus inconvenientes, cada una resulta válida, aunque lo que realmente se tiene que tomar en consideración es el saber hacer del docente, los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades, y la forma más indicada para poder optimizar el aprendizaje de la lectoescritura a cada caso.

5.3.4. Otras consideraciones

Para finalizar el análisis contrastivo nos gustaría apuntar que no existe ninguna relación entre los manuales que se trabajan en España con los que se trabajan en Francia. Cada país se guía según lo que se presenta en su propio país: el idioma parece ser un obstáculo. Imaginamos que muchos de los manuales que se trabajan en las universidades españolas o francesas no están traducidos. Si nos fijamos en los autores de ambos países, la mayoría son doctores y profesores de universidad que forman a los estudiantes de magisterio. La ventaja es que de ese modo cada uno conoce exactamente cuál es la realidad de la lectoescritura en su país. La desventaja es que en los países vecinos se podrían encontrar ideas o teorías del otro país, y compartir en un espacio europeo las investigaciones o las experiencias. En la actualidad, se intentan unificar los estudios europeos en cada uno de los países miembros, pero por lo que hemos podido comprobar en el análisis contrastivo es que falta un largo camino, todavía más si tenemos en cuenta que en España el grado

de educación te forma para la función docente y, en cambio, en Francia los IUFM seleccionan universitarios que ya han adquirido un grado con anterioridad. Otra cuestión interesante sería observar de qué manera los nuevos docentes son acogidos, tutorizados y validados en los centros en que inician su carrera profesional (Biscarri y Agustí, 1994).

6. CONCLUSIONES

El estado de la cuestión realizado en este trabajo nos ha permitido contrastar con instrumentos de análisis, las guías bibliográficas vigentes en cada una de las universidades escogidas en España y en Francia, los modelos que se ofrecen en la enseñanza de la lectoescritura en la formación superior de la educación infantil.

Hemos podido identificar las guías bibliográficas en relación con los métodos de lectoescritura que presentan ambos países. Hemos llegado a la conclusión de que no se aconseja ninguna metodología en especial sino que se deja al criterio del maestro la elección del método de aprendizaje de la lectoescritura más idóneo según las circunstancias, los niños y el grupo-clase.

Otro de nuestros objetivos al empezar el trabajo era analizar la diversidad en cada país de las guías básicas de lectoescritura y ver cuáles eran los manuales más empleados en la docencia universitaria y ponerlo en relación con el método presentado. Asimismo, este trabajo de alguna manera también nos ha permitido conocer lo que entendemos que son las metodologías más populares en el aprendizaje de la lectoescritura en cada país. Y podemos decir que el constructivismo es la tendencia que siguen en las universidades que hemos analizado a través de sus guías bibliográficas.

El resultado del análisis demostró que había una gran diversidad entre las guías básicas de lectoescritura pero también en los manuales más empleados por los formadores de lengua. No se ha podido detectar ningún manual de referencia dentro de la gran diversidad de cada una de las guías bibliográficas en ninguno de los dos países.

Del mismo modo, hemos podido comprobar que en las asignaturas de lectoescritura de cada país y en cada país se presentan diferentes métodos de lectoescritura pero no se tiende a uno en concreto. Tal y como mencionábamos anteriormente el maestro tiene la libre elección de la metodología, y ello implica que debe haber sido formado y conocer perfectamente las diferentes metodologías para optimizar la enseñanza de la lectoescritura.

Aunque la tendencia en los dos países sea el constructivismo, cada bibliografía acoge a sus representantes más autóctonos.

El trabajo nos ha permitido contestar también al último objetivo planteado que era analizar si los métodos mejor representados en las guías provenían de manuales actualizados o si remitían a manuales antiguos en relación directa con el autor de los métodos expuestos. En este sentido, se hace referencia a manuales actualizados que remiten a autores antiguos y también manuales antiguos que están citados directamente en las guías bibliográficas

7. PROSPECTIVA

En un futuro, el análisis contrastivo de las guías bibliográficas básicas de lectoescritura en la enseñanza superior podría llegar a ampliarse. Podríamos centrar otras investigaciones sobre otros países europeos. En este estado de la cuestión nos hemos ceñido a cuatro universidades de Francia y España, pero para obtener un análisis más completo se podía haber recogido un número más importante de guías y observar si, de la misma manera que las universidades catalanas van más de la mano, en el seno de una misma comunidad autónoma este hecho se repite, es decir, si la proximidad geográfica es un factor importante en la influencia de los métodos y autores.

Observar la calidad la manera de enseñar de otros países, sobre todo de los que obtiene mejores resultados en las evaluaciones como PISA y PIRLS puede de algún modo mejorar los resultados y remediar los fallos que cada uno tiene en su país. Nuestra meta como docente no deja de ser la optimización del sistema de educación y de aprendizaje.

8. BIBLIOGRAFÍAS

8.1. Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (14 de marzo de 2013). Maestros suspensos en Primaria. *El País*. Recuperado de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.htm
- Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis (Educación – Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3).
- Biscarri, J., Agustí, A., Miñambres, M. A., Canadell, J. M. (1994). La nueva formación del profesorado en Francia: la experiencia del I.U.F.M. de l' Académie de Grenoble. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21, p. 149-158. Disponible en Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=la+nueva+formaci%C3%B3n+del+profesorado+en+francia&db=3&td=todo>
- Calleja, R. (2007). Nueva formación inicial del profesorado. *Revista Comunidad Escolar* (Información), Año 25, 822, 19 de diciembre. Madrid: MEC. Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/822/infol.html>
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Madrid: Comunicación, lenguaje y educación.
- Chadwick, C. B. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamérica de Psicología*, 31(3), 463-475.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación GSR.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Decroly, O. (1923). La función de la globalización y su importancia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (3).
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Iglesias, R.M. (2000). *La lectoescritura desde edades tempranas. Consideraciones teóricas-prácticas*. Congreso Mundial de Lectoescritura, Valencia. Recuperado de: www.waece.org/biblioteca/pdfs/d144.pdf

Lebrero, M. P. y Lebrero, T. (1996) *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Síntesis.

Lebrero, M. P. y Lebrero, T. (2001). *Lectura y escritura en los primeros años de enseñanza*. Madrid: UNED.

Lebrero, M. P. (1982): *Influencia de un método de lectura y escritura en el rendimiento de esta área*. Tesis doctoral UCM, 65-84.

Ley orgánica 2/2006, DE 3 de mayo, de Educación (LOE). Recuperado de:

www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.e79d96e9bc498691c65d3083boco1a0/?vgnextoid=3fo4bcb650fe3310VgnVCM1000008doc1e0aRCRD&vgnnextchvgnex=3fo4bcb650fe3310VgnVCM1000008doc1e0aRCRD&vgnnextfmt=default

Ministerio de Educación y Ciencia en la *Presentación del Informe PISA 2006 de la OCDE* www.bambulector.com/public/media/activitats/pdf/.../marco_legal.pdf

Reimers, F y Jacobs, E.J. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Madrid: Santillana.

Osoro, K. *Diseño de un proyecto de lectura*. Recuperado el 13 de julio de 2013 de: www.plec.es/documentos.php

Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre (2006) *que regula las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil*.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, Barcelona.

8.2. Bibliografía de los grados de España

8.2.1. UB: Universidad de Barcelona. Barcelona¹⁶

- “Didáctica de la lengua I” y “Didáctica de la lengua II”:

- Libros

Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil.*, Barcelona: Síntesis Educación.

Bundó, D. (2010) *Pla de lectura de Centre (PLEC)*. Barcelona: Departament d’Ensenyament.
Recuperado de: <http://issuu.com/dtbaix/docs/plec>

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó.

Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fons Esteve, M.(1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita*. Barcelona: la Galera.

Freinet, C. (1979) *Los métodos naturales*, Vol. I, II, III, Barcelona: Fontanella.

Generalitat de Catalunya, (1999). *Orientaciones per a l’ensenyament - aprenentatge de la lectura i l’escriptura*. Departament d’Ensenyament.

Mendoza, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE-Horsori.

Montessori, M. (1984). *La descubierta de l’infant*. Vic: Eumo

Pujals, G. i Romea, C.(2004). La enseñanza de la lengua y la literatura en el primer ciclo de la educación primaria a VVAA. *Educación Primaria primer ciclo. Orientaciones didácticas y propuestas curriculares*, Vol. 2, Barcelona: Paidotribó.

¹⁶<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361142&idioma=CAT&recurs=publicacio>

Queralt, E. (2012). *Llegir més enllà de les lletres*. Lleida: Pagès Editor.

Ramos García, J. (2003). *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: M.C.E.P.

Ruíz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.

Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Wells, G. (1998). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

- Artículos

Fons Esteve, M.(2006). El primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura *Articles*, (núm. 40), Barcelona: Guix.

Pujals, G. i De Yebra, J.L. (2006). "Innovación educativa en los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura. *Lenguaje y Textos*. Barcelona: SEDLL – Horsori, p. 23-24.

- Páginas web

[Ajuntament de Barcelona. Recuperado de: www.bcn.es/educacio/](http://www.bcn.es/educacio/)

[Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Recuperado de: www.xtec.cat/web/guest/home.](http://www.xtec.cat/web/guest/home)

[Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil. Recuperado de: http://www.clijcat.cat/](http://www.clijcat.cat/)

[Ministerio de Educación. Centro virtual leer.es. Recuperado de: http://leer.es/](http://leer.es/)

[Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de: www.fundaciongsr.es/index.php](http://www.fundaciongsr.es/index.php)

[International Reading Association. Recuperado de: http://www.reading.org](http://www.reading.org)

8.2.2. Universidad Complutense de Madrid¹⁷

- Lectura, escritura y literatura infantil:

Amo, M. (2008). *Cuentos contados*. Madrid: SM.

Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.

Bloom, H. (2009). *Cuentos y cuentistas. El canon del cuento*. Madrid: Páginas de Espuma.

Bryant, S. C. (1976). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del libro.

Celaya, G. (1972). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación GSR.

Fortún, E. (1941). *Pues señor ...* Palma de Mallorca: J. J. Olañeta.

García Montero, Luis (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.

García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación GSR/Pirámide.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Ortiz, E. (2002). *Contar con los cuentos, rotundifolia*. Ciudad Real: Ñaque.

Pelegrín, A. M. (1996). *La flor de la maravilla (Juegos, recreos, retahílas)*. Madrid: Fundación GSR.

Pelegrín, A. M. (2004). *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya.

¹⁷ <http://www.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil-plan-800302>

Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Propp, V. (1987). *Morfología del cuento. Las transformaciones de los cuentos maravillosos*. Madrid: Fundamentos.

Rodríguez Almodóvar, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación GSR.

Ruiz Campos, A. M. (2000). *Literatura Infantil. Introducción a su teoría y práctica*. Alcalá de Guadaíra: Guadalmena.

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.

Soriano, M. (2001). *Así pasaron muchos años...* Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Soriano, M. (2004). *Formas y colores. La ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

8.2.3. UNIR: Universidad Internacional de la Rioja. Logroño ¹⁸

- “Didáctica de la Lengua Española en Educación Infantil”:

Bigas Salvador, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Buendía, L. y Colás, M. P. (2003) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Editorial McGraw Hill.

Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.

- “Didáctica de la Literatura en Educación Infantil”:

Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Ed. Síntesis.

- “Fundamentos científicos y didáctica de la lectoescritura”

Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.

Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones, S. A.

Hernández, F. y Colás, M. P. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

Galera Noguera, F. (2009). *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica*. Granada: Grupo editorial universitario.

Moure, G. (2005). *Maíto Panduro*. Madrid: Edelvives.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, Barcelona.

Vieiro Iglesias, P y Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Alhambra.

¹⁸ http://gestor.unir.net/userFiles/file/documentos/asignaturas/grados/maestroinfantil/did_lengua_es.pdf
http://gestor.unir.net/userFiles/file/documentos/asignaturas/grados/maestroinfantil/did_literatura.pdf
http://gestor.unir.net/UserFiles/file/guias/central_files/pdfso43/bibliografia043.pdf

8.2.4. URV: Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)¹⁹

Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis (Educación – Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3).

Departament d'Ensenyament. *Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura*: Generalitat de Catalunya.

Díez de Ulzurrun (coord). (2007). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista* (vols. 1 i 2). Barcelona: Graó.

Domínguez Chillón, L. (2000). *Proyectos de trabajo: Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.

Hernández, F. y Ventura, M. (1993). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó-ICE.

Maruny, L., Ministrall, M. y Miralles, M. (2002) *Escribir y leer* (vols. I, II y III). Barcelona: MEC y Edelvives.

Teberosky, A. (1987). *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: IME (Monogràfics, 8).

Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE- Horsori.

Teberosky, A. y Solé, I. (1999). *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

¹⁹http://moodle.urv.net/docnet/guia_docent/index.php?centre=11&ensenyament=1125&assignatura=11254105&fitxa_apartat=62&any_academic=2012_13&idioma_assig=&any_academic=2012_13

8.3. Bibliografía de los IUFM de Francia

8.3.1. IUFM Estrasburgo

- Langage/Développement/ Oral

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, Les Topos.

Gioux, A.-M. (2000). *Première école, premiers enjeux*. Paris : Hachette Education.

Groupe Oral Créteil, Le Cunff, C. Jourdain, P. (dir.), (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette Éducation.

- Apprentissage de la lecture

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz Pédagogie.

Goigoux, R. et CÈBE, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

Gromer, B, WEISS, M. (1990). *Apprendre à lire*. Formation des enseignants.

ONL (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Odile Jacob.

- Littérature

Corbenois, M., Devanne, B. et alii (2000). *Apprentissages de la langue et conduites culturelles. Maternelle*. Paris: Bordas.

Martin, S. (1997). *Les poèmes à l'école*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Miri, N., Rabany, A (2003). *Littérature : album et débat d'idées*. Paris: Bordas pédagogie.

Tauveron, C. (dir.), (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier Pédagogie.

- Ecriture

Chartier, A-M, Clesse, H., Hébrard, J. (1997). *Lire Ecrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris: Hatier Pédagogie.

Chartier, A-M, Clesse, H., Hébrard, J. (1998). *Lire Ecrire, Produire des textes au cycle 2*. Paris: Hatier Pédagogie.

Groupe Eva (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette.

Groupe Eva (1996), *.De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris: Hatier Pédagogie.

- Orthographe

Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette Education.

Catach, Nina (1997). *L'orthographe*. Paris: PUF (Que sais-je ?).

- Grammaire

Arrivé, M, Gadet, F. et Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris: Flammarion.

Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.

- Lexicologie

Picoche, J. (1977). *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan.

- Préparation au concours

B.O.E.N Hors série. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. 3, juin.

B.O.E.N Hors série. (2007). Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. 5, avril.

- Documents d'accompagnement (disponibles en ligne)

Dhers M. *et alii* (2008), *Français, Concours de professeur des écoles* (tomes 1 et 2), Hatier Concours (nouvelle édition).

Lebrat, I. *et alii* (2013). *Épreuve écrite de français et d'histoire, géographie et instruction civique et morale. Concours 2013, Professeur des Écoles*. Paris: Foucher.

Lebrat, I *et alii* (2013). *Épreuve orale de français et Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable. Concours 2013, Professeur des Écoles*. Paris: Foucher.

8.3.2. IUFM Aix-en- Provence- Marsella

- Ouvrages théoriques:

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Cébe, S. et Goigoux, R. (2006). *Apprendre lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Editions Retz.

Cébe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur .Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission, un point de vue didactique. *Skolé*, 7, p. 45-64.

Giasson, J. (2003). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Gombault, L-J et alii (2002). *Littérature : L'album cycle 2*. Paris: Bordas.

Sensevy, G et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*, Paris: Hatier.

Tisset, C. (1994). *Apprendre à lire au cycle 2*. Paris: Hachette Education.

- Ouvrages institutionnels :

Ministère de L'Education nationale. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (cycle des apprentissages fondamentaux)*.

Ministère de L'Education nationale. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (cycle des apprentissages fondamentaux)*.

Ministère de l'Education nationale. (2010). *Lire au CP*. Document d'accompagnement. Eduscol.

- Sitographie

Inspection générale de l'éducation nationale. (2006). *Mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*. Repéré à : <http://media.education.gouv.fr/file/39/9/3399.pdf>

Ministère de l'éducation nationale. (2008). *BO*. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

Ministère de l'éducation nationale. (2002). *BO*. Repéré à:

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

- Ouvrages et revues:

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bucheton, D. (2009). *L'Agir Enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Paris: Hachette.

Chartier, A-M., et Hébrard, J. (1998). *Lire Écrire, Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris: Hatier.

Chartier, A-M., et Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 153, p. 113-123.

Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage éditions.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission, un point de vue didactique. *Skholé*, 7, p. 45-64.

D'Enfert, G. (2010). *Lecture CP: 10 situations pour consolider l'apprentissage*. Clamecy: Editions Retz.

Goigoux, R. (2006). Les méthodes intégratives : une alternative à la syllabique. *Le nouvel éducateur*, 178-179, p. 58-59

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & didactique*, 3, vol.1, p. 47-69

Gombert, E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan Pédagogie.

Maisonneuve, L. (2003). *Apprentissage de la lecture et méthodes de lecture*. Paris: l'Harmattan.

Maulini, O. (1998). Le "bon maître" : compréhensible et compréhensif. *Journal de l'Institut Jacques-Dalcroze*, 11, p. 8-13.

Philibert, H. (2006). *Globale ou syllabique?: voyage organisé au cœur d'une polémique*. Paris: Retz.

Stanislas, D. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Spranger-Charolles, L. (2003). Apprentissage de la lecture et dyslexie. *Médecine et Enfance*, 4, p. 249-253.

Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris: Hatier.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Sociales.

- Ouvrages théoriques sur la lecture d'IMAGE

Barthes, R. (1964). Réthorique de l'image. *Communications*, 4, p. 40-51.

Battut, E. et Bensimhon, D. (2006). *Lire et comprendre les images à l'école*. Paris: Retz.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmissions, un point de vue didactique. *Skholé*, 7, p. 45-64.

Gervereau, L. (1997). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris: La Découverte.

Hamm, L. (1986). *Lire des images*. Paris: Armand Colin-Bourrelier.

Joly, M. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Armand Colin.

8.3.3. IUFM Burdeos

- Alamichel, D. (2000). *Albums, mode d'emploi*. Créteil: CRDP (ARGOS).
- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les Apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris: Retz.
- Bloch, H. (2000). *Premiers pas, premiers gestes. Le jeune enfant et le monde*. Paris: Odile Jacob.
- Bonnafe, M. (1984). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris: Calmann-Lévy.
- Boulay, L. (1982). *Miroir des contes*. Paris: Armand Colin.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris: Hachette Education.
- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Cassagnes P., Garcia-Debanc C., Debanc J.-P. (1994). *50 activités pour apprivoiser. Les livres en classe ou en B.C.D.* Paris: CRDP Midi-Pyrénées.
- Charmeux, E. (1997). *Ap-prendre la parole*. Paris: Sedrap éducation.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. (Ed.), (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz.
- Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants migrants*. Paris: Calmann-Lévy.
- Danon-Boileau, L. (1995). *L'enfant qui ne disait rien*. Paris: Calmann-Lévy.
- Delafont, A. (1996). *Des images à parler, à lire, à écrire*. Lille: CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- De Noël, I. Laurichesse, J.Y. (1995). *Enseigner autrement la lecture avec un album*. Paris: CDDP, Pyrénées-Orientales.

- Devanne, B. (1992). *Lire et Écrire, des apprentissages culturels, cycle 1*. Tome 1, Paris: Armand Colin.
- Equipe Prog.Inrp, Brigaudiot, M. (coord.), (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (+fichier d'activités). Paris: Ed. INRP-Hachette.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris: Magnard.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris: Ellipses.
- Froment M. et Leber Marin J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Mex: ESF.
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIIIème, travailler XIXème, nager XXème*. Paris: Métailié.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berna: Peter Lang.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: P.U.L.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte.
- Léon, R. (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la recherche, (1997). *1001 livres pour les écoles, Répertoire*, Paris: CNDP.
- Olson, D. (1994). *L'univers de l'écrit. Comment la culture donne forme à la pensée*, Paris: Retz.
- Perrot, J. et POCHARD P. (2001). *Guide des livres d'enfants de 0 à 7 ans*, Paris: Editions In Press.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?*. Paris: Hachette.

Stern, D. (1990). *Le journal d'un bébé*. Paris: Pocket (1992).

Tauveron, C. (dir.), (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris: Hatier, coll. Pédagogie.

Van Der Straten, A. (1994). *Un enfant troublant*. Paris: L'Harmattan.

REPERES (1998). À la conquête de l'écrit, 18.

REPERES (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école, 19.

Cahiers Pédagogiques (1997). L'école maternelle, 352.

8.3.4. IUFM Paris IV

- Barléon, C et Gentilhomme, C. (2008). *Ecrire en cursive de la Grande Section au CP*. Paris: Retz.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris: Hachette.
- Corbenois, M. et alii (2000). *Apprentissages de la langue et conduites culturelles Maternelle*. Paris: Bordas
- Winniger M.L. (1995). *Jeux de sons et de lecture*. Paris: Retz.
- Zerbato-Poudou, M.T. (2000). *Apprendre à écrire de la PS à la GS*. Paris: Retz.

OUTILS

- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2002). *Catégo*. Paris: Hatier
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2004). *Phono*. Paris: Hatier
- Ouzoulias, A. (2008). *Syllabozoo et Les jeux du Syllabozoo*. Paris: Retz

SITES INTERNET

- LECTURE

Attire Lire, CDDP de la Gironde : analyse et propositions pédagogiques : <http://crdp.ac-bordeaux.fr/attirelireV2/Presentation.aspx>

CRDP de Créteil : *Télémaque*, avec des fiches par album, par thème, auteur... Repéré à <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/>

Le site de l'Ecole des Loisirs, avec 1400 pistes archivées, 77 vidéos d'auteurs, illustrateurs, éditeurs... Repéré à <http://www.ecoledesmax.com/index1.htm> :

Livres en réseaux à : <http://madeleine.corbenois.free.fr/>

Ministère de l'Éducation Nationale : *Bien Lire*. Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/>

Ricochet, le site du centre international d'études de la littérature jeunesse à : <http://www.ricochet-jeunes.org/>

- ÉCRIRE

CRDP Reims : dossier complet avec activités, photos, progressions. Repéré à

<http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=1736>

Graphismes, outils, médiums en maternelle :

<http://atoutlire.free.fr/articles/graphisme.htm#grap7>

Le site de Mireille Brigaudiot à : <http://progmaterielle.free.fr/>

Le journal d'une MS et d'une GS par Bernard Devanne à :

<http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=devanne>

La dictée à l'adulte à :

http://cpaien89.free.fr/Pedagogique/Maitrise_de_la_langue/Dictee_a_l_adulte/dictee_a_l_adulte.html

http://pedagosite.net/archives/pedago_crayon.htm,

- ENTENDRE

Dictionnaire de rimes ou « isolateur de phonèmes » à :

<http://www.barbery.net/lebarbery/index.htm>

Phonologie : jeux phonologiques à : <http://webetab.ac-montpellier.fr/IEN11-castelnaudary/file/Atelier%20langages%20cycles%201%202/jeux%20phonologiques.pdf>

Virelangues à : <http://bdemaugue.free.fr/virelangues.pdf>

- VOCABULAIRE

Les mots utiles selon Picoche et Rolland à : <http://aphil.forumn.org/t170-les-mots-utiles-selon-picoche-rolland>

progression vocabulaire selon niveau (Boisseau) à : <http://ecoles.ac-rouen.fr/montivi/Boisseau/pages/mothem.htm>

- POESIE, COMPTINES

Éduscol: dossier *La poésie à l'école* et liste de référence à :

<http://eduscol.education.fr/cid47438/la-poesie-a-l-ecole.html>

- POESIES D'AUTEURS :

<http://www.professeurphifix.net/poesie/sommaire%20auteurs.htm>

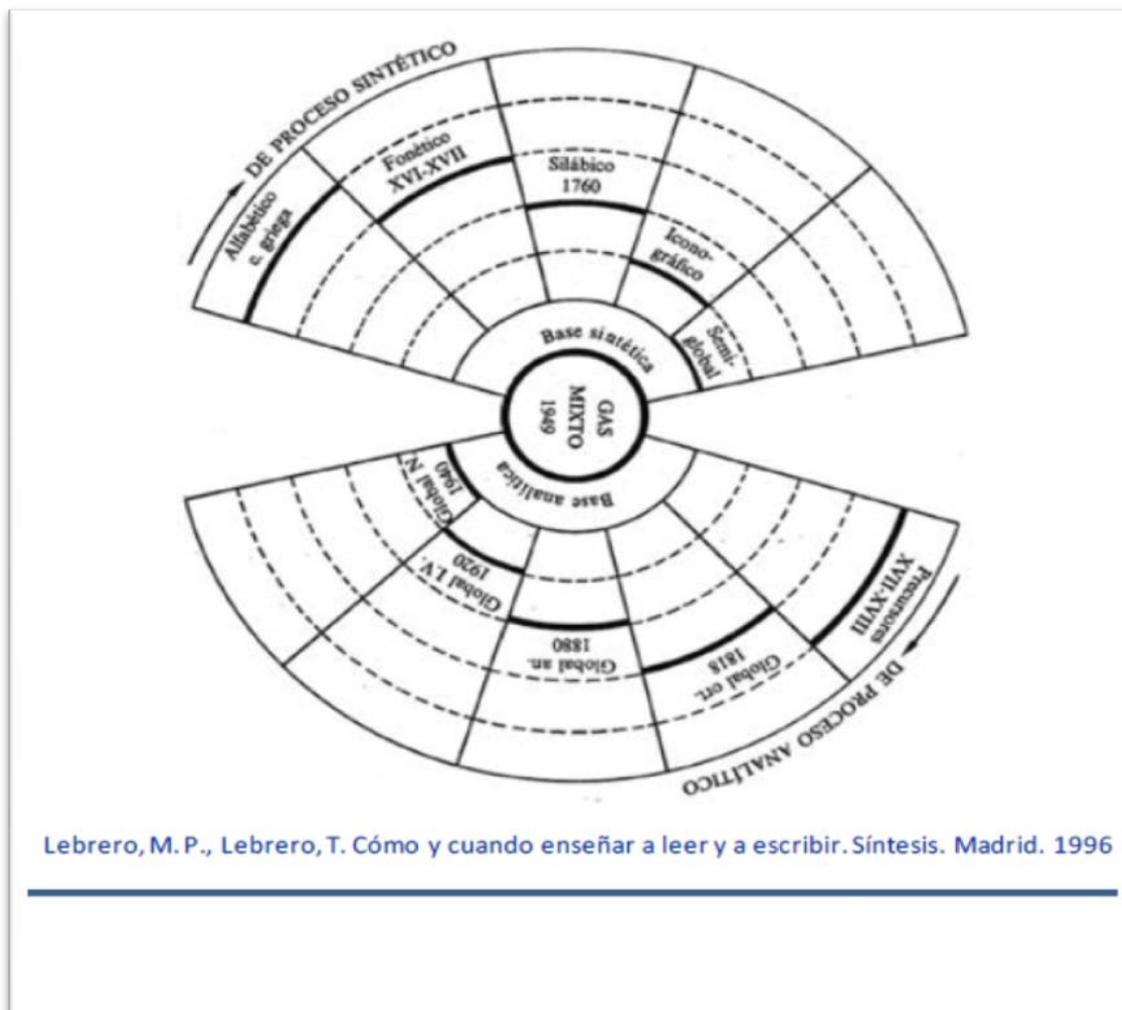
<http://poesie.moncahier.com/>,

<http://www.takatrouver.net/poesies/index.php?r1=&a=&profil=poesie&debut=0>

9. ANEXOS

ANEXO 1

Evolución de las metodologías sintética y analítica para llegar a la mixta



ANEXO 2

Tabla IX. Grado de Maestro de Educación Infantil.

| <i>Fichas técnicas</i> | <i>Créditos</i> | <i>Directrices MEC</i> | <i>Créditos/Módulos</i> |
|--|-----------------|---|-------------------------|
| Procesos educativos, aprendizaje y construcción de la personalidad (0-6 años) | 20 | Procesos educativos, aprendizaje y construcción de la personalidad (0-6 años) | 100 |
| Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo | 10 | Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo | |
| Familia y escuela | 8 | Familia y escuela | |
| Infancia, salud y alimentación | 6 | Infancia, salud y alimentación | |
| Organización del espacio escolar, materiales de aprendizaje y habilidades docentes | 10 | Organización del espacio escolar, materiales de aprendizaje y habilidades docentes | |
| Observación sistemática y análisis de contextos | 8 | Observación sistemática y análisis de contextos | |
| La escuela de Educación Infantil | 10 | La escuela de Educación Infantil | |
| Aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas | 10 | Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de las matemáticas | 60 |
| Aprendizaje de lenguas, lectura y escritura | 20 | Aprendizaje de lenguas, lectoescritura | |
| Música, expresión plástica y corporal | 10 | Música, expresión plástica y corporal | |
| Prácticum | 40 | Prácticas escolares, incluyendo Trabajo Fin de Grado | 50 |
| Trabajo fin de grado: elaboración y defensa pública | 8 | | |
| Fundamentos de la cultura contemporánea | 8 | | |
| TOTAL PARCIAL | 158 | | 210 |
| MENCIONES Y OPTATIVAS | 82 | | 30 |
| TOTAL FINAL | 240 | | 240 |

ANEXO 3²⁰



Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Enseñar es una profesión

- que requiere la adquisición de conocimiento específico de asignatura y habilidades didácticas
- que exige la profesionalización de la formación de los profesores, con una independencia fuerte entre los aspectos teóricos y prácticos de los cursos

Los IUFM

- satisfacen un doble requisito : reafirman el lugar de los cursos de formación de profesores en la educación superior
- definen los cursos de formación de profesores como programas alternativos de componentes de enseñanza teórica y experiencia práctica

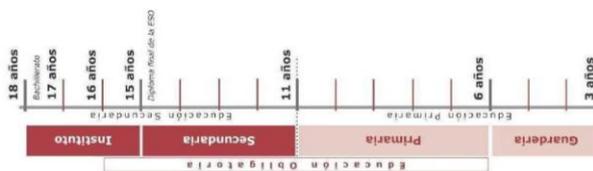
El IUFM: un lugar único para la formación de todos los profesionales de la educación

Tutores Orientadores, profesores de educación primaria, y profesores de educación secundaria* :

- se incorporan al mundo laboral con un grado o equivalente
- pertenecen al mismo grupo de sueldo
- disfrutan de oportunidades idénticas en el desarrollo de su carrera

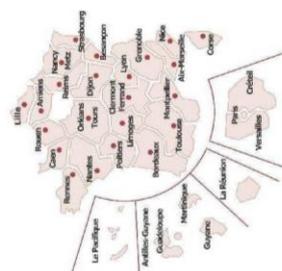
A todos se les forma en un IUFM. Los institutos de formación de profesores proponen ciclos específicos para cada nivel de enseñanza y especialidad que incluyen componentes comunes y preparan profesores y orientadores potenciales para sus carreras futuras.

* Algunos profesores de educación secundaria, después de haber validado el primer año de un máster pueden decidir hacer un examen oposición denominado «agrégation». Los candidatos que lo superen con éxito se beneficiarán de un grupo de sueldo y oportunidades para el desarrollo de su carrera diferentes.



Profesionales en educación en Francia

- **En educación secundaria** (secundaria; formación profesional; bachillerato; escuelas de oficios)
 - **Profesores de asignaturas de secundaria** normalmente imparten una asignatura. Trabajan en Institutos de Bachillerato, de educación secundaria y de Formación Profesional.
 - **Profesores de asignaturas de Oficios** imparten sus asignaturas de especialidad. Trabajan en Escuelas de Oficios.
 - **Tutores orientadores** desempeñan una labor orientadora y administrativa, su responsabilidad es la atención al alumnado y servir de enlace entre los padres y las autoridades. Trabajan en institutos de secundaria y bachillerato.
- **En educación primaria** (guardería y educación primaria)
 - **Profesores de educación primaria** Trabajan en guarderías o en escuelas de educación primaria.



La Conferencia de Directores de IUFM (CDIUFM) es un comité que reúne a los directores de los 31 institutos de formación de profesores post-graduados en Francia. La CDIUFM es un foro de diálogo y de intereses comunes; asegura la representación de los IUFM ante las instituciones nacionales e internacionales homólogas.

La formación de profesores en Francia: cuatro fechas clave

- **1833** Con la Ley de Guizot, se establece una escuela en cada ciudad, y en cada división administrativa, y se crea una «école normale» (escuela de educación) para formar profesores de educación primaria.
- **1880-1883** La Ley de Ferry declara que la educación es obligatoria y gratuita para todos, y establece el principio de laicidad en la educación. Estas leyes también promueven desarrollos importantes en las «écoles normales» para profesores de educación primaria.
- **1989** La Ley de Orientación crea los «instituts universitaires de formation de maîtres» (institutos de formación de profesores post-graduados). En cada condado, el IUFM es responsable de la formación de los profesores de educación primaria, de educación secundaria (bachillerato, formación profesional y oficios) y tutores orientadores.
- **2005** Según lo estipulado por la «ley para las prioridades y currículo en el futuro de la escuela», los IUFM se convertirán, en el año 2008, en «escuelas dentro de universidades». El Estado define, con un alcance nacional, las especificaciones para la formación profesional de los profesores.

Concepción gráfica : Anne Petit, IUFM de l'académie d'Amiens - Enseña realizada a partir de una obra original de Sabine Papy



²⁰ Recuperado el 14 de julio de 2013: http://www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/sp_4pages-quadri.pdf