

CULTURA PROFESIONAL LECTOESCRITORA
Y PENSAMIENTO DOCENTE: LA CONSTITUCIÓN
DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

*Professional culture of reading and writing and educational
thought: the constitution of professional identity*

*Culture professionnelle de lecture et écriture et idée
enseignante: la constitution de l'identité professionnelle*

Antonio GINER GOMIS, María de los Ángeles MARTÍNEZ RUIZ y Narciso SAULEDA PARÉS
*Universidad de Alicante. Facultad de Educación. Campus de San Vicente de Ras-
peig. Ap. 99. E-03080. Correo-e: A.Giner@ua.es*

BIBLID [0212-5374 (2007) 25; 25-42]

Ref. Bibl. ANTONIO GINER GOMIS, MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ RUIZ y
NARCISO SAULEDA PARÉS. Cultura profesional lectoescritora y pensamiento
docente: la constitución de la identidad profesional. *Enseñanza*, 25, 2007, 25-42.

RESUMEN: La intención primera de este trabajo es la investigación de la evolu-
ción de la constitución de la identidad profesional docente. En particular, en este
artículo se presentan las conclusiones obtenidas en el estudio del proceso de refigu-
ración de las imágenes y las concepciones de los educadores acerca del desarrollo
profesional y la planificación de la enseñanza del lenguaje escrito.

Palabras clave: pensamiento del profesorado, desarrollo profesional, lectoes-
critura.

SUMMARY: The first intention of this work is to research the evolution of the educative professional identity constitution, singularly, in this article, the conclusions achieved in the study of the process of the refiguration of the educators' images and conceptions about the professional development and the teaching written language planification.

Key words: thinking teacher, professional development, reading and writing.

RÉSUMÉ: Le but initial de ce travail est la recherche de l'évolution de la constitution de l'identité professionnelle enseignante. En particulier, dans cet article, on présente les conclusions obtenues dans l'étude du processus de figuration des images et les conceptions des éducateurs sur le développement professionnel et la planification de l'enseignement du langage écrit.

Mots clés: identité professionnelle, développement professionnel, lecture et écriture.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los campos de investigación más relevantes para conseguir incrementar la equidad y la calidad de la educación consiste en el estudio de la evolución de la constitución de la identidad docente, singularmente la comprensión de los procesos de modelización del currículo que el profesorado realiza en su desempeño profesional cotidiano, o sea, las vías en que el docente incorpora, personaliza o modifica el currículo oficial y lo transforma, a través de su modelo didáctico personal en el currículo real, materializado en su práctica escolar. En la medida en que podamos comprender mejor estos procesos internos de pensamiento docente, podremos tomar decisiones más científicas y más adecuadas, en articular, en el ámbito de la tarea de la educación inicial del profesorado.

En este trabajo este objetivo de indagación del pensamiento docente se ha acotado a una parcela específica del saber didáctico: la enseñanza de la lectoescritura. La lectoescritura no es un saber más; es la llave que abre las puertas de acceso a todos los aprendizajes y esto lo saben muy bien las maestras y maestros de la educación infantil. Por ello, en la práctica escolar la lectoescritura vertebrá intensamente la etapa en torno a ella. Somos conscientes de que esta práctica escolar ha quedado conformada dentro de un contexto social, económico e histórico que ha orientado la enseñanza de la lectoescritura de una determinada manera y que, en ocasiones, como consecuencia de ello, esta didáctica específica ha podido configurarse como un espacio de pensamiento convencional y tradicional, constituyéndose una especie de anidamiento conceptual enconadamente resistente a la revisión metodológica.

Éste, frecuentemente, carácter refractario a la innovación, nos reserva una particularidad que es bien detectable en los procesos de asesoramiento continuado.

Hemos observado, en no pocas ocasiones, que cuando a través de un proceso formativo o de asesoramiento, el docente accede a revisar su propia concepción metodológica en el ámbito lectoescritor, esto suele desencadenar un cambio en las estrategias metodológicas no únicamente en esta parcela específica, sino en el resto de ámbitos curriculares. El acceso al inicio de una auténtica transformación en la didáctica lectoescritora supone accionar un proceso que desencadena una reconfiguración conceptual de gran amplitud ya que reinstaura en el pensamiento docente, de nuevo, todos los elementos de su modelo docente personal (Giner, 2000).

En adición a lo que antecede, otra dimensión significativa en la didáctica de la lectoescritura la constituye la persistencia que ha mantenido una determinada forma de enseñar a leer y escribir en el contexto español. Este país, salvo loables excepciones, ha permanecido al resguardo de cualquiera de las innovaciones didácticas que se han dado en el transcurso del tiempo. En efecto, si situamos como un punto de partida en nuestra argumentación el siglo xv, y además disponemos de valiosas referencias documentales sobre las cartillas de lectura (Infantes, 1998), podemos comprobar que este proceso educativo se iniciaba con el deletreo –aprendizaje de letras– para seguir con el silabeo y la memorización de todas las combinaciones posibles de sílabas y, por último, concluía con la lectura de palabras o textos, normalmente oraciones religiosas en latín, hecho por el que aquellas cartillas escolares propendían a ser denominadas *Doctrinas*. En el caso de Cataluña recibían el nombre de *Beceroles* (el abecedario). Posteriormente, en los siglos xviii y xix, las evidencias atestan que los *Catones* y *Donatos* de nuestros bisabuelos mantenían intacta la citada propuesta de progresión didáctica.

En la actualidad, a pesar de estar en un momento de transformación tan profundo que define una nueva época –Modernidad líquida, Postmodernidad, etcétera–, las propuestas de no pocas editoriales prosiguen insistiendo en un proceso de aprendizaje que pasa, en primer lugar, por la adquisición de elementos aislados que luego irán progresivamente ensamblando los alumnos. Este modelo didáctico está sustentado por aquella concepción psicológica del aprendizaje, que Calero y Pérez (1993) denominan neuro-perceptiva, es decir, aquella creencia que entiende que para enseñar a leer y escribir hay que desarrollar una serie de prerequisites como la lateralización espacial, la discriminación visual, la discriminación auditiva, la coordinación viso-motora y la articulación fonadora, confundiendo de esta manera, como atestiguan Ferreiro y Teberosky (1979), una correlación positiva con otra causal. Es cierto que si todos estos prerequisites se suceden, el niño suele no tener problemas para leer y escribir, pero estos indicadores no explican el proceso o procesos de construcción con los que el niño va elaborando espontánea y sistemáticamente sus propias hipótesis lectoescritoras que le llevan al dominio lectoescritor. Esta concepción neuro-perceptiva del aprendizaje transportada a la práctica escolar actual se ha traducido en ocasiones en un modelo didáctico caracterizado, a menudo, por un énfasis hacia una grafomotricidad recursiva, en unas tareas lectoescritoras realizadas aisladamente, una escritura frecuentemente descontextualizada y poco funcional, donde su dudosa validez radica en la oportunidad de

incorporar la grafía que se está estudiando en palabras seleccionadas forzosamente *ad hoc*, o en donde la lectura se usa con valor de decodificación sonora en textos de escasa o nula significatividad para el alumnado.

Como contrapunto a lo que antecede, tanto las investigaciones basadas en la revisión del aprendizaje lectoescritor (Ferreiro, 1998; Giner, 2000; Goodman, 1992; Teberosky, 1998; Teberosky y Soler, 2003), como los estudios epistemológicos (Bruner, 1983; Luria, 1987; Piaget, 1983; Sinclair, 1982; Vigotsky, 1985) o los trabajos de etnografía lingüística (Goody, 1996; Olson, 1994) o las obras de autores que podríamos integrar en el movimiento de la escuela moderna –Freinet, Dewey– o, singularmente, el aporte teórico epistemológico que han realizado Ferreiro y Teberosky (1979) sobre el proceso de construcción lectoescritora, que hacen las niñas de manera espontánea, regular y sistemática, han dotado de un excepcional marco profesional al docente que desee profundizar el ámbito de la didáctica lectoescritora.

Las propensiones epistemológicas y metodológicas de la lectoescritura más consensuadas están promoviendo enfoques didácticos en donde se enfatiza la comunicación, el significado y, en suma, el mensaje del texto. Simultáneamente, esta concepción del aprendizaje de corte cognitivo, orientada a favorecer la comprensión y la producción textual, tiende a estar integrada y complementada con el fomento de actitudes colaborativas y deliberativas en el docente. Una derivación lógica de este enfoque propone la utilización de diferentes tipologías textuales –nombre propio, logotipos publicitarios, escrituras a partir de fotografías, etc.– caracterizadas tanto por su validez curricular como social o por su funcionalidad cotidiana (Díez de Ulzurrun, 1998; Herrero, 2002; Nemirovsky, 1999; Teberosky y Soler, 2003).

En definitiva, aun a riesgo de simplificar y reducir la realidad en torno a la práctica de la lectoescritura, en el contexto nacional se muestran dos concepciones lectoescritoras polarizadas y enfrentadas que pueden reflejar una controversia similar, salvando las diferencias existentes, obviamente, al gran debate que existe en Estados Unidos (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001; Ehri, Nunes, Sthal y Willows, 2002; Leman, 1997; Karmiloff y Karmiloff, 2001) y que podemos encontrar proyectado en el debate mantenido a través de diferentes artículos, en la prestigiosa revista *Educational Researcher*, entre Red Lyon (1997), director del Nacional Reading Panel, paradigma del enfoque o método fónico, analítico o descendente y Steven Strauss (2001), investigador situado dentro de la concepción más global o descendente del aprendizaje lectoescritor.

Nuestra postura es una inclusiva, que reconoce las aportaciones de ambas perspectivas teóricas, o sea, el enfoque centrado en el código y el enfoque centrado en el mensaje, pero estamos convencidos de que para el alumnado de las aulas de Educación Infantil, el segundo enfoque, que enfatiza el mensaje, la comunicación, la comprensión y el significado, debe predominar en el proceso de constituir auténticas capacidades lectoras y escritoras.

2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se centra en una perspectiva paradigmática cualitativa, que busca garantizar la fiabilidad y validez del estudio, a través de procedimientos informáticos de tratamiento de datos cuantitativos. Esta lección se ha fundamentado en los logros obtenidos en anteriores investigaciones (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 2002a, 2002b) acerca, por ejemplo, de la identidad profesoral. El núcleo de la investigación se ha centrado en las narrativas de los profesores. Inequívocamente, la narrativa constituye un espacio privilegiado para acceder a la comprensión y al conocimiento de la identidad profesional de los educadores, en la medida en que, como sostienen Connelly y Clandinin (1995): «El estudio de las narrativas nos permite abordar la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo» (p. 45).

2.1. *Objetivos y cuestiones de investigación*

El diseño investigador está orientado básicamente por tres cuestiones. La primera pretende analizar el pensamiento y la práctica del docente relacionado con la lectoescritura como fuente básica del conocimiento del oficio. La segunda trata de hallar las diferencias entre la perspectiva de la práctica de los educadores noveles y los expertos, en suma, interpretar esas diferencias entre un pensamiento novel y otro experto para hallar las claves de la transición al saber profesional. Finalmente, lo anterior conforma el tercero de los objetivos que intenta analizar y comprender dos espacios conceptuales:

- a. El espacio del aprendizaje e identidad profesional en ambas cohortes.
- b. El espacio de la cultura lectoescritora y la concepción que mantienen sobre su desarrollo profesional.

Dada la gran amplitud de la investigación de estos espacios, se ha hecho aconsejable acotar, en este artículo, lo referente al espacio de aprendizaje e identidad profesional.

2.2. *Las muestras estudiadas del profesorado*

Las muestras de docentes en las que se centra este trabajo corresponden a dos colectivos de profesores: la cohorte de educadores noveles y la cohorte de educadores expertos. Los criterios de selección han sido, por tanto, necesariamente el criterio temporal y el criterio profesional. Se han considerado expertos a aquellos docentes con diez o más años de servicio en activo; pero también, y/o asimismo en función del criterio profesional, hemos incorporado a aquellos cuya función de asesor o formador en CEFIRES supusiera una cobertura teórica sustentada en un conocimiento profundo del currículo de Educación Infantil, así como en un conocimiento reflexivo y crítico. Ambas muestras están localizadas

en la provincia de Alicante y han sido contrastadas por las asesorías de los CEFIREs de Alicante y Alcoy¹.

2.3. *Instrumento de investigación*

El instrumento de investigación de partida seleccionado y aplicado ha sido la entrevista semiestructurada. En conjunto, se han realizado cincuenta entrevistas correspondientes a las dos muestras. De ellas, diecinueve fueron grabadas en audio, en el mismo contexto escolar del entrevistado. Entre los educadores noveles se identificó una mayor reticencia a la grabación de las mismas. Las preguntas formuladas se refieren todas a su práctica y a su desarrollo profesional.

2.4. *Procesos de interpretación y codificación de las narrativas profesionales*

Las narrativas de ambas cohortes fueron transcritas en formato ASCII y agrupadas en dos proyectos (expertos y noveles), introducidos en el programa de análisis cualitativo del profesor alemán Günter Huber² *Aquard Five* (1997). Este *software* nos ha facilitado la labor de interpretar, categorizar y analizar las narrativas. El primer paso consiste en la identificación de las unidades de significado, para posteriormente pasar a la categorización de las distintas unidades, en base a su significado. El proceso requiere, por una parte, reconstruir los sistemas de significado de los participantes, en función de las cuestiones de investigación, pero desde una postura muy receptiva y sensible a las mismas estructuras que van emergiendo de los textos. En este proceso de análisis de significados expresados en el texto, buscamos obviamente reconstruir las teorías auténticas de los participantes. En una primera tentativa diseñamos un sistema categorial muy prolijo, que resultó, esperadamente, poco operativo, así pues iniciamos un segundo filtrado que trató de conjugar integración categorial y fiabilidad como condición *sine qua non* para su credibilidad. Se procedió entonces, simultáneamente, a discutir y triangular las codificaciones entre diversos miembros investigadores del departamento universitario de los autores de este artículo. El resultado fue una nueva estructura categorial, que quedó configurada como un mapa de navegación, en la medida que supone una guía para efectuar nuestra particular travesía interpretativa de manera ordenada, rigurosa y sistemática.

En la cuestión de investigación a cuya presentación nos limitamos en este artículo, se discriminan dos grandes constelaciones: el aprendizaje profesional y la identidad profesional, cada una de ellas en las dos distintas muestras de profesorado. La cuestión sobre el espacio del aprendizaje profesional pretende conocer

¹ Es de justicia testimoniar nuestro agradecimiento a todos los profesores y a todos los coordinadores de CEFIREs que han intervenido en este trabajo.

² Los autores mantienen una relación de colaboración con el profesor Huber con la intención de avanzar en la intención de incrementar la validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas.

hechos o situaciones tales como los antecedentes biográficos-académicos y profesionales de los participantes, opiniones sobre la pertinencia o no de conocimientos específicos para impartir la Educación Infantil o las influencias relevantes que destacan los educadores para la constitución de una profesionalidad robusta.

En el tema del aprendizaje profesional, las cuestiones pretenden indagar sobre el pensamiento docente de ambas muestras, en diferentes contextos conformadores de la identidad profesional en la Educación Infantil. Por ello, las cuestiones han remitido al tipo de capacitación necesaria que define a un buen o buena profesional en la enseñanza de la lectoescritura, según estos dos colectivos docentes, a la posible existencia de una disposición actitudinal específica para desarrollar esta labor o acerca de qué significados otorgan las dos cohortes a la enseñanza de la lectura y escritura y, por último, qué percepción profesional tienen unos de otros y de sí mismos.

3. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. *Dimensiones descriptivas y demográficas*

Los datos demográficos configuran y dan forma a cuatro dimensiones básicas en las dos muestras estudiadas. El tratamiento informático de los datos referidos al género da emergencia y proyecta el hecho de que la presencia de las mujeres es netamente mayoritaria en ambas muestras, lo que constata y confirma la percepción estimativa de la situación real en las aulas de Educación Infantil. En el colectivo de educadores noveles hay un porcentaje del 76% perteneciente al género femenino y en el de los expertos un 84%. El código referido a la experiencia profesional nos muestra que los expertos se sitúan en dos grupos: el colectivo constituido por aquellos que tienen más de 20 años de experiencia docente, que conforma el 60% de la muestra, y el grupo de los que tienen una actividad en las aulas que se extiende entre los 10 y 20 años, que representa el 40% restante. En este último colectivo, el 96% de los educadores ha participado en tareas de asesoramiento formal o institucional a otros colegas. Los maestros noveles, en un 100% de la muestra, se sitúan entre quienes tiene uno y cinco años de experiencia docente. Con respecto a la participación en tareas de asesoramiento al profesorado en la etapa de infantil, este colectivo de educadores noveles no refleja ningún caso. Por último, en cuanto a la dimensión de la ubicación profesional ambas muestras se sitúan en el segundo ciclo de Educación Infantil.

3.2. *Dimensiones inferenciales*

En cuanto a las informaciones que hacen referencia a los códigos inferenciales, los datos correspondientes a las diferentes constelaciones integrantes del bloque del aprendizaje e identidad profesional han atestado las siguientes proclividades.

3.2.1. Constelación: aprendizaje profesional

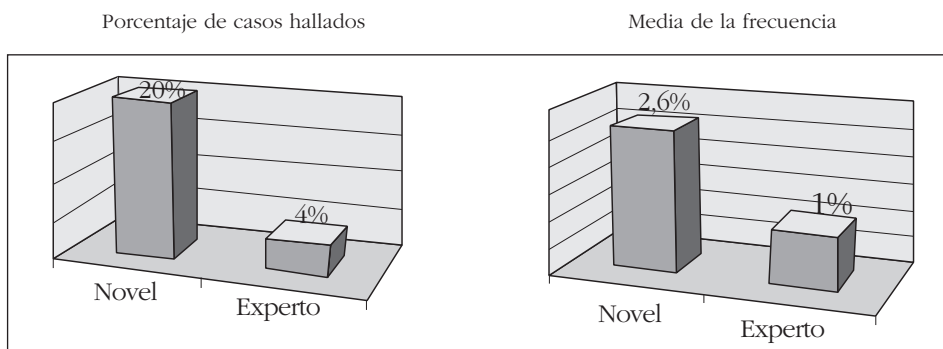
Los antecedentes biográficos y profesionales, en ambos grupos, indican que la influencia familiar directa parece ser escasamente relevante en la decisión de elección profesional de los profesores, aunque éstos sí reconocen una implicación y vinculación afectiva temprana y recíproca con los niños y que suponemos es amparada por un clima familiar que valora esta relación y reconoce la figura del maestro/a como valiosa (Figura 1). En el grupo de los educadores noveles hemos encontrado un 20% donde podemos apreciar la presencia de antecedentes familiares académicos que pudieran hacernos pensar en una relativa influencia familiar en la elección profesional:

En mi familia hay muchos miembros que se han dedicado a la docencia, comenzando por mi bisabuela, que era maestra de una escuela unitaria, tíos que son profesores de Primaria, de Secundaria e incluso universitarios y primos, una de ellas profesora de educación especial (nlescam. 003).

En el grupo de los expertos disminuye la presencia de esta codificación a un único caso:

Pues mi madre era maestra y entonces ella tenía gran interés en que yo dejara de ser curiosa y entonces insistió e insistió. Entonces a mí se me quedó ese doble mensaje de ella de provocarme con su ejemplo la curiosidad porque ella era curiosa y, por otro lado, querérmela quitar y de tanta insistencia se me quedó esa especie de [...] para mí virtud y para ella defecto. Entonces yo creo que esa es una característica de la educación infantil (xlescam. 002).

FIGURA 1
 Antecedentes familiares académicos



En lo que respecta a su itinerario académico no universitario –Primaria y Secundaria–, en ningún grupo se aprecian episodios relevantes y significativos con los que podamos relacionar su opción profesional hacia la docencia. Ahora bien,

cuando acceden a su formación universitaria empezamos a encontrar ciertas disimilitudes entre ambos colectivos de educadores debido a que los expertos acceden a la enseñanza universitaria en su mayoría por una especialidad distinta a la de Educación Infantil puesto que en aquel momento de ingreso a la carrera universitaria no se ofertaba como especialidad en la denominada Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. Los noveles, en contrapartida y debido a su ingreso reciente, ya acceden a la formación universitaria por la especialidad de Educación Infantil.

Durante su formación universitaria, ambas muestras vuelven a evidenciar una gran coincidencia, si bien se evidencia una mayor frecuencia en los expertos de juicios que la minusvaloran frente a aquellos que la reconocen.

En lo que se refiere al acceso a la práctica profesional en la etapa de Educación Infantil, en su trayectoria profesional, es diferente en expertos y noveles. Los primeros, titulados en una especialidad distinta a la de Infantil, hacen una transición hacia la etapa de 0-6, en base a razones que obedecen a una casuística diversa:

Después de casi nueve años como maestra de lo que era Primera y Segunda Etapa, aterricé en un preescolar de 4 años con motivo de iniciarse en aquella escuela el programa de «Inmersió lingüística» y futura normalización de la enseñanza en lengua catalana, procesos que defendía, defendiendo y que ocupaban gran parte de mi formación en aquella época (xlescam. 016).

Una vez instalados en esta nueva etapa educativa, los expertos suelen reconocer, transcurridos uno o dos cursos, que esta experiencia les resulta gratificante y a veces la contraponen a su experiencia pasada en la Primaria considerando que ésta es un epítome, un ejemplo de enseñanza negativa justificando de esta manera su «inevitable desplazamiento» hacia la etapa de Educación Infantil. Los noveles, sin embargo, acceden a su puesto laboral a través de un concurso oposición a la misma especialidad que cursaron en su formación universitaria.

Una segunda cuestión referida a la emergencia de aquellos hechos destacables durante su práctica escolar que relacionan con el inicio de un interés por la enseñanza lectoescritora nos muestra que los expertos exponen y revisan con mayor énfasis situaciones de enseñanza lectoescritora pasadas y actuales, haciendo un balance histórico y crítico y justificando la pertinencia, la bondad y eficacia de las últimas experiencias que está poniendo en efecto. Es un pensamiento recapitulador de un proceso histórico que han vivido y en donde suelen simultanear una valoración altamente positiva de la formación permanente recibida hasta el momento actual. Una formación que vinculan especialmente a la teoría psicolingüística y en concreto a las aportaciones sobre la epigénesis lectoescritora que introducen y promueven las doctoras Ferreiro y Teberosky:

[D]espués en clase me aburría. En mi trayectoria profesional: el aplicar las pruebas de diagnóstico de Ferreiro y Teberosky que me proporcionaron en un curso y ver que en mi aula se confirmaban sus teorías, es decir también había niveles, y que por

lo tanto cada niño debía partir del nivel en el que estaba, también intenté siempre buscar el aspecto que podría resultar funcional para los alumnos/as (xlescarn. 019).

Los noveles destacan, en forma más bien moderada, sus primeros ensayos para poner en marcha su enfoque lectoescritor, buscando reajustar lo aprendido teóricamente a su propia acción en el aula. En las narrativas de los educadores, llama especialmente la atención el vacío existente sobre su relación con la formación permanente.

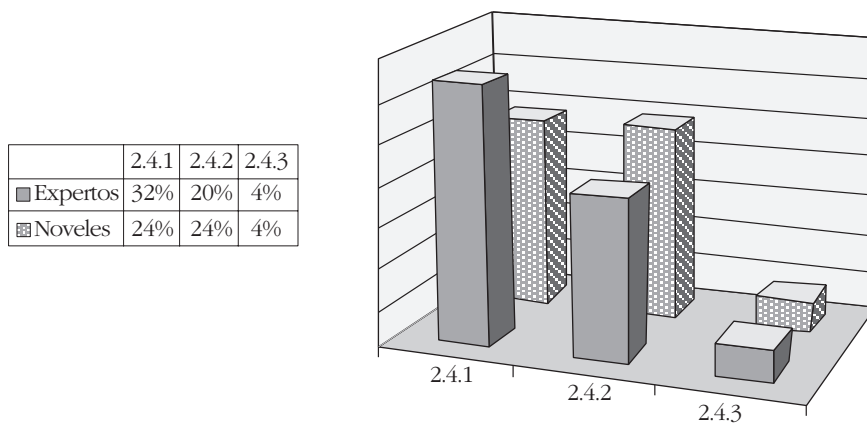
Respecto a la cuestión ¿Son necesarios conocimientos específicos para desempeñar las tareas de la Educación Infantil?, observamos una similitud de pareceres, cuando ambos colectivos afirman la necesidad de determinados conocimientos específicos para desarrollar su labor en la etapa de Educación Infantil, fundamentalmente:

- Un saber didáctico o metodológico en todas las áreas o ámbitos curriculares.
- Un saber sobre los procesos psicológicos y evolutivos del infante.
- Un saber práctico, de recursos pragmáticos y materiales con los que materializar su trabajo en el aula (Figura 2).

Una nueva cuestión, dentro de esta primera constelación, planteaba el que se valorara qué aprendizajes destacaban los profesores como prioritarios para generar una profesionalidad potente en el ámbito de la lectoescritura. La opinión de

FIGURA 2

Tipologías de conocimientos específicos. Porcentaje de datos



2.4.1. Conocimientos específicos sobre procesos psicológicos evolutivos.

2.4.2. Conocimientos específicos sobre estrategias didácticas, metodológicas.

2.4.3. Conocimientos específicos prácticos.

ambas muestras es diferente, los expertos, singularmente, subrayan que los aprendizajes que nutren y desarrollan una profesionalidad fecunda se sustentan sobre:

- a. Una práctica propia reflexiva e investigadora.
- b. En la intercomunicación de las experiencias didácticas que llevan a cabo entre los/as compañeros/as docentes.

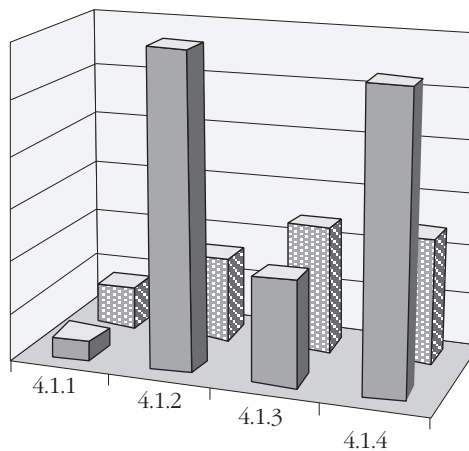
El novel, no obstante, sitúa en primer lugar el aprendizaje obtenido de una mera práctica donde lo importante es que transcurra el tiempo, haya un proceso de ensayo-error y se observen resultados para seleccionar aquellos más eficientes y efectivos; en segundo lugar, coincidiendo con el experto, valora positivamente la intercomunicación de la experiencia didáctica.

3.2.2. Constelación: identidad profesional

FIGURA 3

Perfil de un buen profesional en la enseñanza de la lectoescritura.
 Aprendizajes profesionales. Porcentajes de casos

	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4
■ Expertos	4%	60%	20%	56%
▨ Noveles	8%	16%	24%	24%



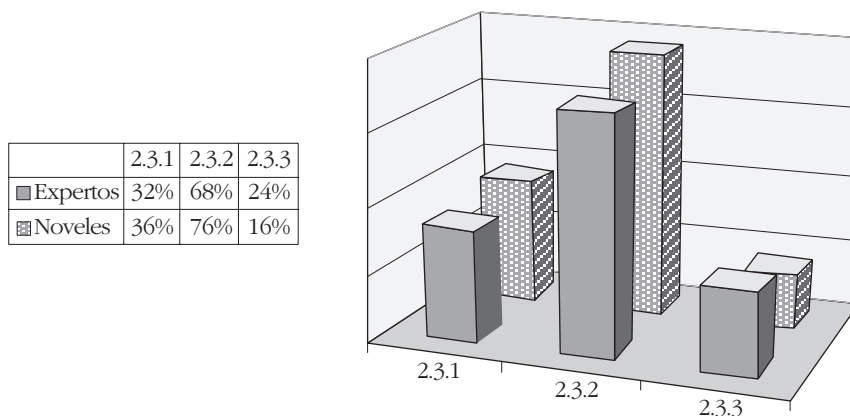
- 4.1.1. Aprendizaje profesional recibido en la formación inicial.
- 4.1.2. Aprendizaje profesional fundamentado en la investigación.
- 4.1.3. Aprendizaje profesional sustentado en la práctica (experiencia).
- 4.1.4. Aprendizaje profesional sustentado en la intercomunicación de la práctica.

Una nueva constelación incardinada en este primer bloque plantea varias cuestiones; la primera trata de averiguar, en ambas muestras, si es indispensable poseer actitudes específicas para trabajar en esta etapa. Ambas cohortes vuelven a enlazarse al considerar mayoritariamente como indispensable poseer disposiciones específicas para trabajar en esta etapa, las cuales, relacionadas en un orden de prioridad, sitúan en primer lugar aquellas que tienen en consideración al alumnado

–atención a las demandas del alumnado–, en segundo lugar las actitudes que tienen que ver con el contexto infantil –atención a la familia, centro escolar...–, y, en tercer lugar, aquellas actitudes que impulsan a los docentes a manifestar la expresión creativa que transforma el espacio escolar en un contexto muy especial para aprender.

FIGURA 4

Tipologías de disposiciones actitudinales. Porcentaje de datos



2.3.1. Disposición actitudinal hacia el contexto específico.

2.3.2. Disposición actitudinal hacia el alumnado.

2.3.3. Disposición actitudinal hacia la innovación profesional.

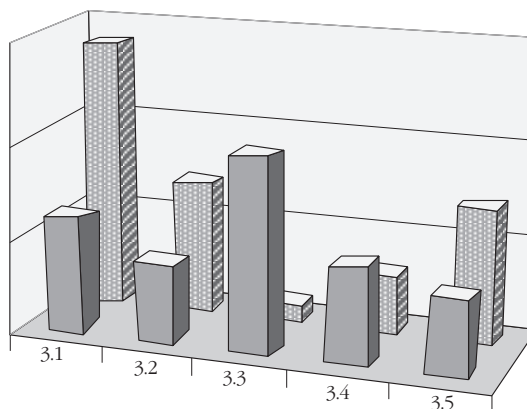
La segunda de las cuestiones remite al perfil trazado por ambas muestras en términos de capacidades del buen profesional en la enseñanza de la lectoescritura. A este respecto, aparecen divergencias de opinión entre noveles y expertos. Los últimos valoran, en el buen profesional, la capacidad de explotar didácticamente las diversas situaciones incidentales que pueden emerger en el contexto escolar; se trata de la capacidad de «ver» donde los otros no alcanzan a «distinguir nada». En segundo lugar, estar en posesión de buenas actitudes, reflejadas en un «sentirse a gusto» o en un «disfrutar de su trabajo». En tercer lugar, subrayan la capacidad de identificar y resolver situaciones singulares o los problemas que surgen en lo cotidiano de la vida escolar. Por último, tienden a identificar al buen profesional con aquel que, además de lo anterior, logra buenos resultados en los alumnos.

El educador novel sitúa, en primer lugar, la capacidad, en el buen profesional, de lograr buenos resultados académicos con sus alumnos, en segundo lugar, es quien identifica y resuelve situaciones singulares y problemáticas en la cotidianidad escolar, en tercer lugar, posee buenas actitudes resumidas especialmente en la de «tener paciencia» y, en último lugar, el buen profesional posee la capacidad de

FIGURA 5

Perfil de un buen profesional en la enseñanza de la lectoescritura.
 Logros profesionales. Porcentajes de casos

	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
■ Expertos	24%	16%	40%	20%	16%
▨ Noveles	56%	28%	4%	12%	28%



- 4.2.1. Obtiene buenos resultados en la práctica.
- 4.2.2. Identifica, se adapta, resuelve problemas durante el proceso.
- 4.2.3. Actitudes de un buen profesional.
- 4.2.4. Sabe explotar didácticamente diversas situaciones.

explotar didácticamente las diversas e imprevistas potenciales situaciones didácticas generadas en el devenir cotidiano escolar.

La tercera de las cuestiones en esta segunda constelación indaga sobre la percepción que tienen unos de otros y sobre sí mismos, ambas muestras de profesores. El experto habla sobre sí mismo en términos de reafirmación y valoración de su práctica y formación; el novel percibe al experto como alguien con una extensa y valiosa experiencia, pero enfatiza que ésta puede ser, en demasiados casos, convencional o tradicional. Interpretamos que evidencian una ambivalencia contradictoria, puesto que al mismo tiempo que valoran y otorgan autoridad al experto, también se la niegan al poner en duda el poder innovador derivado del quehacer práctico durante muchos años de experiencia profesional.

El novel, sobre sí mismo, es realista y objetivo, es consciente de su poca práctica, pero expresa su autoestima mediante la afirmación de que tiene una buena disposición actitudinal; el experto enfatiza la poca práctica del novel y perfila su contorno con actitudes desfavorables para la enseñanza –miedo, inseguridad para poner en práctica determinadas experiencias didácticas...-. Ante este cruce de miradas recíprocas no podemos dejar de observar cierto tono de acusación o

desautorización mutua, siempre educado, propio tal vez del deseo en ambas cohortes de tener aquello que les parece les falta.

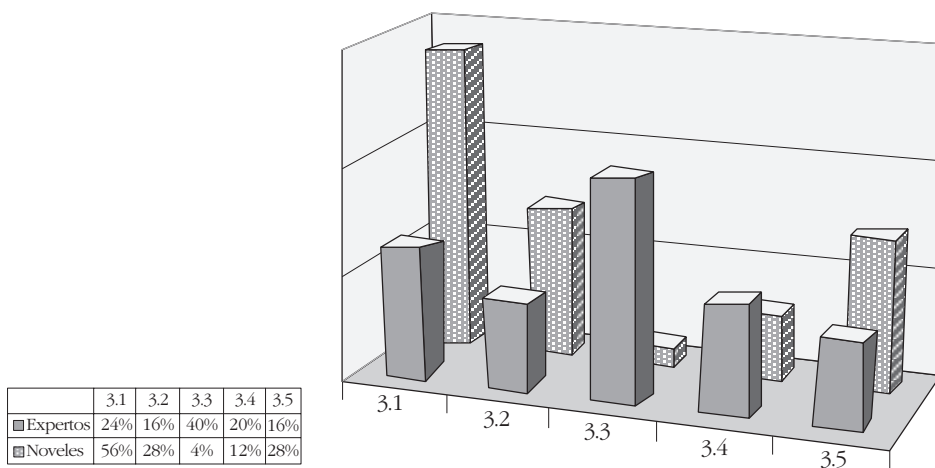
La última de las cuestiones de esta segunda constelación acerca del conocimiento profesional plantea indagar sobre el significado que otorgan ambas muestras al proceso lectoescriptor. Encontramos de nuevo distintividades entre las dos cohortes, porque para el experto enseñar a leer y escribir sirve fundamentalmente para que esa persona pueda seguir desarrollándose a lo largo de toda su vida:

En cualquier caso, la idea de cómo ayudar a los alumnos en su alfabetización tiene mucho que ver con la idea de ayudar a éstos a insertarse en el mundo cultural que los rodea y a ayudarles, a mirárselo con ojos críticos. No es posible –como nos lo han hecho creer– aplicar determinadas técnicas y para cualquier entorno y obtener resultados (xlescarn. 016).

En segundo lugar, los educadores más veteranos consideran que no es un saber prioritario en ese tramo educativo, puesto que otros desarrollos son también altamente relevantes para un crecimiento personal como individuo social; asimismo, lo relacionan con su propio desarrollo profesional en la medida en que actualizándose, formándose en este saber, se desarrollan profesionalmente; por último lo relacionan con el crecimiento intelectual formativo en otras áreas del

FIGURA 6

Significación atribuida a la enseñanza de la lectoescritura. Porcentajes de casos



3.1. Proceso lectoescriptor no prioritario.

3.2. Proceso lectoescriptor relacionado con el desarrollo intelectual del alumno.

3.3. Proceso lectoescriptor relacionado con el desarrollo personal, en la vida.

3.4. Proceso lectoescriptor relacionado con el desarrollo profesional del maestro/a.

3.5. Proceso lectoescriptor relacionado con exigencias de una demanda externa.

currículo, en la medida en que este saber lectoescritor le va a permitir tener éxito en ámbitos como el de las matemáticas, el conocimiento del medio social, etc.

El novel mantiene, en primer lugar, la consideración de que el saber lectoescritor no es un saber prioritario en la etapa:

Yo, la lectoescritura la trabajo igual que otros ámbitos del conocimiento, y dentro de ellos, puesto que en la etapa de E. I. (Educación Infantil) todo está relacionado, no se puede separar unos ámbitos de conocimiento de otros (nlescsm. 012).

Adicionalmente, lo relaciona con el éxito en otras áreas del currículo, y con su propio desarrollo profesional; en último lugar con un saber que le servirá al alumnado para desarrollarse como persona en la vida. En suma, lo que aquí se proyecta es que el horizonte sobre el que los expertos sitúan el aprendizaje lectoescritor tiene un carácter marcadamente generador del desarrollo vital del individuo dentro de la sociedad. En el novel, por otra parte, el horizonte sobre el que se coloca el aprendizaje lectoescritor tiene un carácter acusadamente pragmático en la esfera del éxito académico inmediato (Figura 6).

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Se impone finalmente la necesidad de integrar, incardinar y articular los resultados obtenidos dentro de marcos teóricos más inclusivos. En cuanto a la línea de investigación del pensamiento del profesorado mantenemos la valoración de que continúa siendo un fontanar fecundo para conocer y comprender mejor esta profesión. La diversidad y relevancia de los resultados obtenidos pensamos que autorizan esta aseveración.

De entre los hallazgos obtenidos, nos parece significativo resaltar cómo el pensamiento de educadores noveles y expertos se constituye en un mismo *continuum* y sus posicionamientos más o menos distanciados se irán acortando en la medida en que participen de aquellas prácticas que conforman auténticamente a una comunidad de aprendizaje: la cultura colaborativa, la reflexión sobre la propia práctica y el empuje emocional para afrontar los cambios.

A lo largo de la atenta y reflexiva lectura de las narrativas de unos y otros profesores, nos ha parecido que cobraba cada vez mayor fuerza la hipótesis de que sus trayectorias biográficas, académicas y profesionales participan de un sustrato socializador común aunque también diferenciador, en la medida en que el grupo experto ha planteado globalmente un posicionamiento más crítico tanto respecto de la formación recibida como de las prácticas lectoescritoras observadas y realizadas en la escuela. Conviene no ser amnésico de que mayoritariamente este grupo de expertos ha tenido una formación y desempeño particular en la profesión, puesto que han sido o son formadores de maestros. La identidad de los expertos, asimismo, se torna visible en otros aspectos ya estudiados, siendo epítome de ello, por ejemplo, cuando evidencian una cierta coherencia entre aquellos principios

que mantienen tanto en su propia vida, como en lo profesional. El experto ha conseguido integrar o encontrar un cierto paralelismo en estos dos ámbitos de su vida, ha resuelto mejor cierta unidad en el actuar: disposiciones como el estar abierto a nuevas experiencias o el no tener miedo a equivocarse han quedado reconocidas tanto en la dimensión personal como en el campo profesional del experto; igualmente, las actitudes de tolerancia y humildad, expresadas, por ejemplo, en el reconocimiento de que más que enseñar, lo que hacen es empatizar, acoger, escuchar, acompañar, fuera y dentro de los muros escolares, a los alumnos, así como el aprovechar cualquier situación para la edificación de una sólida y evolutiva identidad personal y profesional. Ulteriormente, los expertos insisten en la búsqueda de una más clara conciencia e indagación de los problemas educativos, como la investigación del porqué y para qué de su empeño y desempeño profesional, etcétera. Todo ello, como los puntos de un cuadro de Seurat, forma parte de este perfil del educador de Infantil, que también ha ido surgiendo y emergiendo gradualmente en nuestro estudio.

En este momento, desde la consideración de que la auténtica adquisición del grado de experiencia es, básicamente, función de determinados aprendizajes claves, valoramos que las competencias y disposiciones que quedan argumentadas como capacidades esenciales e indispensables para un educador de infantes son las siguientes:

- La capacidad de mirar internamente, de tener la capacidad del «darse cuenta», toda vez que esta observación crítica avanza necesariamente desde la mirada externa que es la inicial.
- La capacidad de colaborar, ayudar y aprender de otros compañeros.
- La vivenciación positiva de su situación.
- La coherencia no únicamente entre el pensar y el actuar profesional, sino entre el pensar/sentir vital y la actuación profesional.

En otro orden de cosas resulta muy llamativo el vacío, en las narraciones biográficas de los educadores, de segmentos textuales que aborden el complejo problema de conseguir una articulación didáctica efectiva del aprendizaje lectoescritor, en una comunidad bilingüe como la de esta Comunidad, o sea entre el valenciano y el castellano. Las investigaciones sobre el desarrollo del bilingüismo parecen confirmar, hoy en día, que la lengua materna es, se quiera o no, un andamiaje indispensable y básico para la adquisición de una nueva lengua. Asombrosamente, en las apasionantes y magníficas narrativas de los educadores no ha aparecido ningún tipo de consideración en este sentido.

Ausencia destacable ha sido también la derivada de la inexistencia de reflexiones acerca de las potencialidades educativas de las tecnologías de la información y la comunicación, en las aulas de Educación Infantil. En la encrucijada numérica, las tecnologías electrónicas representan un potencial innovador que reclama con voz alta su integración en las aulas. Aun no disponiendo de toda la información, nuestra hipótesis primera es que esta ausencia viene motivada por

la insuficiencia de infraestructuras numéricas y la escasez y poca difusión de *software* apropiado. Este cuasi vacío de prácticas de enseñanza del lenguaje escrito con materiales informáticos ayuda, indudablemente, a que los educadores puedan sentir una cierta resistencia o temor a «enfrentarse a la máquina» y una baja disposición a participar en cursos formativos al efecto. Asimismo, nuestra inclinación es que la ausencia de reflexiones sobre las tecnologías digitales no es debido tanto a la feminización de la etapa, que para algunos puede introducir alguna razón de género que justifique esta ausencia, sino a la inexistencia de equipamientos informáticos. En cualquier caso, urge el impulsar la formación en la educación apoyada en la informática.

Estamos convencidos de la honradez de todos y cada uno de los autores de las narrativas. La credibilidad de los relatos es máxima. Por otra parte, los autores de las narrativas han escrito que el proceso de rememorar y reflexionar sobre sus experiencias y el hecho de escribirlas ha supuesto para ellos una experiencia profesional y biográfica altamente relevante, que ha enriquecido su interpretación del significado de su propia experiencia vivida. Por ello, desde la humildad profesional, entendemos que este trabajo ha proporcionado a los participantes una oportunidad de construcción de significados, con los que cada uno de ellos mismos se constituye o construye. Como afirma Ramos (2001): «Se hace camino al andar y se hace sujeto al contarse» (p. 100).

Finalmente, es de justicia manifestar nuestro testimonio de gratitud a todas las maestras autoras de las narrativas de esta investigación por su valiosa colaboración. Inequívocamente, sin cada una de ellas este trabajo no se hubiera podido llevar a efecto. Nuestro sincero reconocimiento a las participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBRUSTER, B. B.; LEHR, F. y OSBORN, J. (2001): *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC, National Institute for Literacy. Disponible on-line en www.nifl.gov/partnershipforreading.
- BRUNER, J. (1983): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Madrid, Paidós.
- CALERO, A. y PÉREZ, R. (1993): Preparación para la lectura en educación infantil. Punto de vista psicolingüístico, *Investigación en la Escuela*, 19, 68-77.
- CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (1995): Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. LARROSA, R. ARNAUS, V. FERRER, N. PÉREZ DE LARA, F. M. CONNELLY, D. J. CLANDININ y M. GREENE (eds.): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Alertes, pp. 11-59.
- DÍEZ DE ULZURRUN, A. (1998): *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista*, vols. I y II. Barcelona, Graó.
- EHRI, L. C.; NUNES, S. R.; STHAL, S. A. y WILLOWS, D. M. (2001): Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis, *Review of Educational Research*, 71 (3), 393-447.
- FERREIRO, E. (1998): La distinción oral-escrito en los textos narrativos infantiles, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17, 9-19.

- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, Siglo XXI.
- GINER, A. (2000): La tarea de evaluar en la Educación Infantil: algunos problemas relacionados con la lectoescritura. En VV.AA. (2000): *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Graó, pp. 79-88.
- GOODMAN, Y. M. (1992): Las raíces de la alfabetización, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- GOODY, J. (1996): *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa.
- HUBER, G. (1997): *Analysis of Qualitative Data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau, Huber.
- INFANTES, V. (1998): *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XV y XVI*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- KARMILOFF, K. y KARMILOFF-SMITH, A. (2001): *Pathways to language. From fetus to adolescent*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- LEMAN, N. (1997): The reading wars, *The Atlantic Monthly*, 280 (5), 128-134.
- LURIA, A. R. (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, Akal.
- LYON, G. R. (1997): *Statement of G.R. Lyon, Ph. D., before the Committee Education and The Workforce. U. S. House of Representatives*. Washington, D. C.
- MARTÍNEZ RUIZ, M. Á. y SAULEDA, N. (2002a): *Las narrativas de los profesores. Una perspectiva situada*. Alicante, Editorial Club Universitario.
- (2002b): *La constitución de la profesionalidad de los profesores*. Alicante, Editorial Club Universitario.
- NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona, Paidós.
- OLSON, D. (1994): *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- PIAGET, J. (1983): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires, Guadalupe.
- RAMOS, R. (2001): *Narrativas contadas, narraciones vividas. Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. Barcelona, Paidós.
- SINCLAIR, H. (1986): El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas. En E. FERREIRO y M. GÓMEZ PALACIO (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid, Siglo XXI, pp. 93-106.
- STRAUSS, S. L. (2001): Methodology, medical metaphors, and mental health: A reply to J. E. Stone, *Educational Researcher*, October, 32-33.
- TEBEROSKY, A. (1998): Enseñar a escribir en la edad de la escritura, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 17, 33-44.
- TEBEROSKY, A. y SOLER, M. (2003): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona, Horsori.
- VIGOTSKY, L. S. (1985): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.