

Universidad de Salamanca

Facultad de Psicología

M.U. ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, LA
COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Trabajo de Fin de Máster

**CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS MÉTODOS,
MATERIALES, LAS TIC Y LA FAMILIA EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTOESCRITURA**

TEACHER'S BELIEFS ABOUT METHODS, MATERIALS, ICT AND FAMILIES IN
LITERACY TEACHING

Autora: Irene Sánchez Leal

Tutora: Dra. Begoña Amparo Zubiauz de Pedro

Salamanca, Julio de 2023

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo “*CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS MÉTODOS, MATERIALES, LAS TIC Y LA FAMILIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA*” para la asignatura de Trabajo Fin de Máster en el curso académico 2022-2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

En *Salamanca*, a 2 de julio de 2023

Firma del estudiante:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'A. S. G.' with a stylized flourish.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<u>Pág.</u>
1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	3
2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1 QUÉ ES LEER.....	4
2.1.1 HABILIDADES Y PROCESOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO.....	4
2.1.2 ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA	6
2.2 ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA	7
2.2.1 ENFOQUES CONSTRUCTIVISTA Y PSICOLINGÜISTA	7
2.2.2 MÉTODOS SINTÉTICO, ANALÍTICO Y MIXTO	9
2.2.3 MATERIALES DE EDITORIALES.....	10
2.3 EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA CON ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (ACNEAE).....	11
2.4 EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA	14
2.5 EL USO DE TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA	15
3 METODOLOGÍA.....	16
3.1 OBJETIVOS.....	16
3.2 HIPÓTESIS	17
3.3 MÉTODO.....	18
3.3.1 PARTICIPANTES	18
3.3.2 INSTRUMENTOS	19
3.3.3 PROCEDIMIENTO.....	20
3.3.4 DISEÑO Y ANÁLISIS	21
4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN	21
4.1 DECISIONES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE EL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA	21
4.2 CONOCIMIENTOS DE LOS MAESTROS SOBRE LA LECTOESCRITURA Y SU ENSEÑANZA	25
4.3 FACTORES QUE LIMITAN LA ACTUACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA.....	29
5. CONCLUSIONES	31
ANEXO I: CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS OPINIONES, PERCEPCIONES Y LIMITACIONES DE LOS MAESTROS	38
ANEXO II. CONSENTIMIENTO INFORMADO	46

Índice de Tablas	Pág.
Tabla 1. Distribución de los datos de los métodos utilizados y los enfoques definidos por los maestros.....	22
Tabla 2. Correlación entre el método de enseñanza y el enfoque definido por los maestros.....	22
Tabla 3. Distribución de los métodos utilizados y las preferencias de materiales a utilizar en el aula.....	24
Tabla 4. Correlación entre el método utilizado y la preferencia de materiales.....	24
Tabla 5. Correlación entre los años de experiencia docente y la percepción de la experiencia con la enseñanza de la lectoescritura.....	27
Tabla 6. Relación entre la experiencia con ACNEAE y la especialidad docente.....	29
Tabla 7. Correlación entre la titularidad del centro y la presión por parte del equipo directivo.....	30
Tabla 8. Relación entre la titularidad del centro y el grado de afirmación con la toma de decisiones desde el equipo directivo.....	31
 Índice de Figuras	
Figura 1. Distribución de las edades de los participantes.....	19
Figura 2. Correlación entre la edad y el grado de conocimiento teórico.....	26
Figura 3. Correlación entre la edad y el uso de las TIC.....	28

Resumen

Este trabajo pretende conocer cuáles son las opiniones y creencias de los maestros sobre la enseñanza de la lectoescritura. Para ello, se elaboró una encuesta que consta de 68 ítems, 38 en escala Likert, 21 de respuesta múltiple y 9 de respuesta abierta, que fue respondida por 40 docentes a través de Formularios de Google. Se ha realizado un estudio transversal de tipo descriptivo, correlativo e inferencial (con pruebas no paramétricas). Los resultados muestran que: los enfoques sobre la enseñanza del lenguaje escrito (constructivista, psicolingüístico, mixto) de los maestros no siempre coinciden con sus métodos de enseñanza (analítico, sintético); los especialistas y los maestros de Educación Infantil tienen mayores experiencias de enseñanza con alumnado con necesidades educativas especiales que los maestros de Educación Primaria. Además, los maestros más jóvenes tienen una mayor formación teórica que los más mayores. Sin embargo, estos últimos tienen una mayor experiencia práctica con la enseñanza de la lectoescritura. Independientemente de la especialidad y de la experiencia, para los maestros el uso de las TIC no es un recurso indispensable para la enseñanza de la lectoescritura. Las limitaciones con las que se encuentran a la hora de desempeñar su trabajo son mayores en los centros concertados que públicos. Los resultados generan nuevos interrogantes sobre la calidad de la formación de los maestros o sobre cómo solventar la brecha existente entre los avances en las investigaciones a nivel teórico y la práctica educativa. Se debe tener en cuenta que este estudio ha tenido limitaciones de fiabilidad o tamaño de la muestra, entre otros.

Palabras clave: métodos de enseñanza, lectura, opiniones, creencias, docentes.

Abstract

The aim of this study is to find out what teachers' opinions and beliefs are about the teaching of literacy. For this purpose, a survey consisting of 68 items, 38 on a Likert scale, 21 multiple-choice and 9 open-ended, was developed and answered by 40 teachers using Google Forms. A descriptive, correlational and inferential (with non-parametric tests) cross-sectional study was carried out. The results show that: teachers' approaches to teaching written language (constructivist, psycholinguistic, mixed) do not always coincide with their teaching methods (analytical, synthetic); specialists and early childhood teachers have more teaching experience with students with special educational needs than primary school teachers. In addition, younger teachers have more theoretical training than older teachers. However, the latter have more practical experience in

teaching reading and writing. Regardless of speciality and experience, for teachers, the use of ICT is not an indispensable resource for teaching reading and writing. The limitations they encounter in carrying out their work are greater in state-subsidised than in state schools. The results raise new questions about the quality of teacher training and how to bridge the gap between advances in theoretical research and educational practice. It should be borne in mind that this study has had limitations in terms of reliability and sample size, among others.

Keywords: teaching methods, reading, opinions, beliefs, teachers.

1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La enseñanza de la lectoescritura es un tema que ha traído consigo muchos debates. Entre los más destacables encontraríamos cuál es la mejor edad para comenzar a enseñar a leer y escribir, cuál es el mejor método o si existe algún material ideal.

Cada maestro¹ tiene su forma de iniciar el proceso, sus prácticas y sus creencias. Sin embargo, es necesario conocer sobre qué están basando sus decisiones, hasta qué punto las decisiones son suyas y con qué limitaciones se encuentran. Es decir, conocer si realmente tienen la libertad de elegir el método con el que enseñar o hay otros factores que interfieren en su decisión y coartan su trabajo. Y, sobre todo, analizar si existen carencias académicas y formativas.

En lo que se refiere a este último aspecto, se hace necesario conocer y analizar la calidad de enseñanza y formación que reciben los maestros en lo relativo a la enseñanza de la lectoescritura: dónde obtienen esa formación (de manera autónoma, en la Universidad, en cursos formativos...), hasta qué punto les ayuda para trabajar en el aula o qué necesidades tienen en este ámbito.

En el año 2015 Inés Rodríguez realizó una investigación en Salamanca para poder conocer cuáles eran las creencias y las ideas de los maestros sobre la enseñanza de la lectoescritura y poder desarrollar algunas medidas prácticas (Rodríguez, 2017). En ella, se concluye, entre otros muchos aspectos, que la enseñanza de la lectoescritura era considerada una de las más importantes dentro de la escuela, pero dando una importancia casi total al aprendizaje del código escrito y, además, la mayoría de los maestros preferían no utilizar materiales ya diseñados por las editoriales.

Esto genera otra cuestión: ¿qué es lo que provoca que, si la mayoría de los maestros prefieren no utilizar estos materiales de editoriales, se sigan empleando en gran parte de los centros educativos de nuestro país? Es decir, nos preguntamos si realmente se está teniendo en cuenta al maestro en estas decisiones y, sobre todo, si se está teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado.

Su investigación abrió la puerta a realizar otros estudios que permitieran conocer más opiniones, motivaciones y limitaciones de los maestros sobre la didáctica relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

¹ En este trabajo se utilizará el masculino como género neutro.

Este trabajo, por tanto, tomando como referencia los hallazgos de la Tesis Doctoral de Inés Rodríguez, pretende profundizar más en algunos de los aspectos que quedaron sin respuesta o no fueron abordados, específicamente, en dicha investigación. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica aludiendo a algunos de los conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura para entender mejor el porqué es importante conocer las creencias de los maestros sobre ellos. En segundo lugar, se presenta la metodología incluyendo el procedimiento, la encuesta elaborada y los análisis de datos aplicados, para finalizar con la discusión de los resultados obtenidos, así como las principales conclusiones y limitaciones del presente trabajo.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 QUÉ ES LEER

Leer es una tarea muy compleja que implica, no solo reconocer una palabra escrita en un medio determinado, sino también ser capaz de extraer de esa palabra un significado y, lo que es aún más complejo, ser capaz de extraer una idea general sobre un texto y relacionarlo con las ideas previas que uno tiene sobre aquello que está leyendo (Alegría, 2006). Leer, por tanto, es una actividad que parte desde la percepción visual de las letras, hasta la comprensión del significado global de un texto determinado (Rueda, 2003).

La lectura, aunque es una capacidad psicolingüística que se desarrolla sobre la base de la lengua oral, no se aprende mediante la interacción con los mensajes escritos, sino que se hace necesaria la intervención, ayuda y guía de lo que se denominan lectores expertos (Carrillo, Calvo y Alegría, 2001). Leer implica diferentes habilidades, algunas son específicas de la lectura y otras no. Es por ello por lo que debemos conocer cuáles son las habilidades y procesos necesarios para leer que diferencian a un lector experto del que no lo es (ya sea porque aún no ha aprendido o por mostrar algún tipo de dificultad).

2.1.1 Habilidades y procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito

La lectura implica, por un lado, procesos relacionados con el reconocimiento de la palabra escrita, lo que denominaremos ‘‘procesos de nivel inferior’’ o ‘‘microprocesos’’ y, por otro lado, procesos implicados en la comprensión del texto, lo que denominaremos ‘‘procesos de alto nivel’’ o ‘‘macroprocesos’’ (Clemente y Domínguez, 1999).

En lo relativo a los procesos de nivel inferior, es decir, al proceso de identificación de la palabra escrita, debemos tener en cuenta el Modelo de Doble Ruta o el Modelo Dual.

Estos modelos están apoyados por diversos autores que defienden que existen dos vías de reconocimiento de la palabra escrita.

Según Rueda (2003), por un lado, nos encontraríamos con la vía fonológica, vía indirecta o preléxica. Esta vía permite al lector acceder al significado de la palabra mediante una recodificación fonológica gracias al conocimiento de las reglas de conversión grafema a fonema. Este proceso requiere del conocimiento de unas normas de conversión grafema a fonema que, a su vez, implica tres análisis diferentes. Para comenzar, el lector debe realizar un análisis grafémico que le va a permitir separar los diferentes grafemas que contiene una palabra para, a continuación, asignar los fonemas, es decir, asignar a cada uno de los grafemas identificados su sonido correspondiente y, por último, unir esos fonemas para producir una pronunciación conjunta (Cuetos, 1990).

La otra vía de acceso al significado es la vía directa o léxica. En esta ocasión el lector es capaz de acceder al significado de la palabra porque ha generado una conexión directa entre la forma visual de la palabra y su significado (Rueda, 2003). En este sentido, Cuetos (1990) defiende que diversas investigaciones han permitido concluir que las palabras se conocen más rápidamente cuando se encuentran dentro de un contexto que el lector comprende, lo que se denomina *priming*. Así, se puede comprobar que el tiempo que necesita una persona para identificar una palabra se reduce cuando esta tiene mayor relación con la que le precede (Alegría, 2006). Este contexto, además, tal y como defiende Wolf (2008), facilitará la deducción y comprensión de las ideas generales del texto.

Las palabras nuevas, por tanto, solo pueden ser leídas por la vía indirecta, ya que todavía no se ha establecido esa conexión. Sin embargo, las palabras conocidas podrían ser leídas mediante las dos vías. Ante ello, la actitud del lector es totalmente pasiva, se trata de una actividad completamente automatizada en la que su voluntad no interfiere ni para elegir la vía por la que va a acceder al significado ni para decidir si lee o no una palabra que ya ha percibido de manera visual (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005).

Una vez comprendido el Modelo Dual, debemos tener en cuenta que algunas habilidades fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La habilidad fundamental que es necesario desarrollar para el correcto aprendizaje de la lectoescritura es la conciencia fonológica. Esta conciencia va a exigir de nuestro alumnado una reflexión sobre las unidades que fonológicas que conforman una palabra (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005).

No todas las unidades fonológicas muestran el mismo grado de dificultad, no es lo mismo que un niño trabaje u opere con sílabas que con fonemas. En general se suelen distinguir tres niveles: la conciencia intersilábica que permite al niño descubrir que una palabra está compuesta de sílabas; la conciencia intrasilábica que permite comprender que una sílaba tiene un ataque (fonema inicial) y una rima y, por último, la conciencia fonémica, es decir, la capacidad de comprender que una palabra está formada por diferentes fonemas (Acosta, Moreno y Axpe, 2011). El nivel más complejo de esta conciencia fonológica es la conciencia fonémica (Alegría, 2006), siendo imprescindible poder comprender el código alfabético y enfrentarse a la tarea de leer y (Alegría, Carrillo, y Sánchez, 2005). Según Acosta, Moreno y Axpe (2011b) estos niveles de conciencia fonológica se irán desarrollando desde, aproximadamente, los cuatro años con un buen dominio de la conciencia intersilábica hasta los cinco o seis años cuando alcanzan una mayor conciencia fonémica.

Además, diversas investigaciones han llegado a la conclusión de que la conciencia fonémica no se desarrolla de manera espontánea en los niños sino que, por el contrario, se debe enseñar explícitamente (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005; Alegría, 2006).

2.1.2 Etapas en el aprendizaje de la lectura

Existen diversas teorías que señalan diferentes etapas en el aprendizaje de la lectura. En este trabajo se destaca el modelo que propuso Utah Frith (1985), y que fue el referente para la elaboración de modelos posteriores más precisos.

Según su teoría, existen tres etapas distintas en el aprendizaje de la lectoescritura: la etapa logográfica, la alfabética y la ortográfica. Lo que distinguirá una etapa de otra será la estrategia que se utiliza predominantemente para leer las palabras.

La etapa logográfica, también conocida como ‘lectura de pistas visuales’, prelectura o prealfabética se caracteriza por la concepción de la palabra como una imagen con unos trazos y unas características visuales concretas (Pressley, 1999). De esta manera, un niño puede reconocer logotipos de marcas siempre que se presenten en su color, forma y trazo (Lebrero, Fernández y García, 2015). Esta etapa muestra diferentes carencias a la hora de reconocer nuevas palabras o de aprender nuevas correspondencias grafema a fonema, es por ello que el niño, poco a poco, evoluciona y se introduce en la etapa alfabética.

En la etapa alfabética la estrategia predominante es utilizar las reglas de correspondencia grafema a fonema, letra a letra, y las competencias de análisis y síntesis fonológicas para

leer (Alfonso y Deaño, 2010). Sin duda, la principal conquista es el procesamiento fonológico que llevará al niño a poder conocer todas las palabras que se le presenten independientemente de que las haya visto anteriormente (Alfonso y Deaño, 2010). Sin embargo, en relación con la etapa anterior, cabe destacar que según Pressley (1999) la etapa logográfica, aunque no podríamos denominarla lectura como tal, sí que favorece esta etapa alfabética en el que niño ya ha comenzado a leer.

Por último, nos encontramos con la etapa ortográfica. La estrategia que la caracteriza es la lectura globalizada y automatizada, es el momento en el que las palabras ya pueden ser leídas de manera global (Alfonso y Deaño, 2010).

Alfonso y Deaño (2010) señalan que el procesamiento fonológico y el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema, es algo que debe ser enseñado, que no surge de manera natural en el niño; mientras que la lectura globalizada y automatizada es un aspecto que se irá mejorando a medida que el niño practique y se exponga a distintos estímulos escritos.

2.2 ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Teniendo claras las habilidades y los procesos que son necesarios para que un alumno se convierta en un buen lector, la siguiente cuestión que se plantea es cuál es el mejor método para enseñar a leer. Esta cuestión ha generado numerosos debates sobre cuáles son las principales ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.

Durante la Escuela Nueva surgen corrientes pedagógicas que defienden el globalismo y se apoyan en la idea de que el niño debe partir de la palabra en su conjunto para llegar, finalmente, a las unidades mínimas del lenguaje (Clemente y Domínguez, 1999). Sin embargo, desde entonces han surgido diferentes corrientes y metodologías que presentan al maestro un catálogo de enfoques, metodologías y materiales con los que abordar la enseñanza de la lectoescritura que se concretan en propuestas metodológicas de diversa índole (Castells, 2009).

2.2.1 Enfoques constructivista y psicolingüista

La aplicación de un determinado método de enseñanza de la lectoescritura se va a ver motivada por el enfoque que el maestro tenga sobre la misma. Existen multitud de enfoques dentro de la educación, sin embargo, este trabajo se centrará los enfoques constructivista y psicolingüista.

El enfoque psicolingüista tiene su auge en los años setenta. Este enfoque pone su punto de mira en los procesos básicos que intervienen a la hora de aprender a leer con el objetivo de poder comprender los mecanismos que intervienen en la lectura, cómo se produce el aprendizaje y cuáles son los procesos evolutivos (Clemente y Domínguez, 1999). Por su parte, además, pretende dar una explicación a los problemas y dificultades que presentan algunos niños a la hora de aprender a leer y escribir incidiendo en los procesos o mecanismos que puedan estar fallando (Clemente y Domínguez, 1999; Alegría, 2006). Es por ello que el enfoque psicolingüista va a centrar su interés en los procesos de reconocimiento de las palabras, las reglas de correspondencia grafema a fonema y el conocimiento fonológico.

Autoras como Clemente y Domínguez (1999), defensoras del enfoque psicolingüístico, conciben la lectura como un aspecto social aprendido dentro de la Escuela. Consideran que el aprendizaje de la lectura no debe ser tomado como un hecho individual, sino como una actividad que se aprende en un contexto global y cuyas actividades deben contextualizarse dentro de un currículo y unas prácticas de aula generales. Se trataría de una aproximación al enfoque sociocultural, cuyos máximos representantes serían Vygotski y Bruner, que, sin dedicarle un espacio particular en este trabajo, debemos considerar su presencia y fuerza.

Frente al enfoque psicolingüista nos encontramos con el enfoque constructivista. El constructivismo parte de la premisa de que el niño cuando aprende a leer no parte de cero, sino que cuenta con mucha información que ha ido aprendiendo ya previamente de su entorno (Álvarez, 2020). El constructivismo tiene en cuenta esos aprendizajes previos del alumno y, con ayuda de sus intereses y sus motivaciones, genera entornos en los que el niño pueda seguir construyendo su propio aprendizaje de manera significativa (Quiroz y Ortiz, 2019). Para construir este aprendizaje, esta perspectiva defiende que el niño debe operar activamente con aquello que trata de aprender y, en ese sentido, necesitaría jugar y operar con el lenguaje para poder aprenderlo (Chadwick, 2001).

Para sus defensores, el niño no es un ser pasivo que está esperando a que un “experto” se los inculque, sino que es un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje y aprenderá a medida que interactúe con su medio (Ferreiro y Teberosky, 1991). Por ello, el niño necesita jugar, interactuar y formular sus propias hipótesis sobre el lenguaje y sobre lo que es leer y escribir y, a medida que sean expuestos al lenguaje escrito (textos, cuentos, etc.), irán aprendiendo a leer y escribir (Ferreiro y Teberosky, 1991).

En resumen, el enfoque psicolingüista presta especial atención a la instrucción directa de las normas que rigen la lectura y sus procesos cognitivos de manera más metódica. Mientras que el enfoque constructivista postula la creación de entornos ricos en estímulos en los que los niños experimenten y formulen hipótesis para construir su propio conocimiento lectoescritor sobre lo previamente adquirido.

2.2.2 *Métodos sintético, analítico y mixto*

Sea cual sea el enfoque desde el que se conciba la enseñanza de la lectoescritura, todo maestro sigue un método para enseñar a leer y escribir. Podemos dividir estos métodos en dos grandes grupos: los sintéticos y los analíticos. Los métodos sintéticos parten de las unidades subléxicas (letras/fonemas o sílabas) para llegar, poco a poco, a unidades mayores como la palabra o la frase (Cuetos, 1990). Por su parte, en los métodos analíticos sucede a la inversa, partiendo de palabras y frases se llega a unidades subléxicas.

Según Cuetos (1990), dentro del método sintético podemos diferenciar tres métodos: los alfabéticos, cuyo objetivo es enseñar el nombre de las letras y construir con ellas diferentes sílabas y palabras; los fonéticos que tratan de seguir el mismo patrón, pero en vez de enseñar el nombre de las letras se trabaja con el sonido de la letra; y, por último, los métodos silábicos que enseñan a leer utilizando sílabas concretas.

Si analizamos más detalladamente los dos bloques de métodos (sintéticos y analíticos) podemos apreciar que, con respecto a los objetivos que se priorizan en su aplicación, los sintéticos se centran más en la enseñanza de habilidades que se consideran prerequisites de la lectura, mientras que los analíticos promueven, desde un primer momento, la comprensión de la palabra y la concepción, por parte del niño, de la lectura como una herramienta de gran utilidad (Castells, 2009). Así mismo, según Castells (2009), los métodos analíticos se caracterizan por una instrucción sistemática y secuenciada de los procesos necesarios para la lectura, mientras que los analíticos trabajan de manera más integrada las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar).

Por su parte Cuetos (1990), incide en el hecho de que los métodos globales fomentan más el desarrollo de la vía léxica de acceso al significado de las palabras, al trabajar el procesamiento visual de las palabras; mientras que los métodos sintéticos favorecen más el desarrollo de la vía fonológica, al sistematizar el aprendizaje de las normas de correspondencia grafema-fonema. Como se ha mencionado anteriormente, para ser un lector competente, se necesita que ambas vías se desarrollen y se pongan en

funcionamiento prácticamente de manera simultánea. Por ello, Cuetos (1990) es partidario de que no exista una separación tan radical entre ambos métodos a la hora de llevarse a la práctica de aula y se realicen en ella actividades destinadas a desarrollar ambas vías de acceso al significado.

Nos encontraríamos frente a una metodología mixta, que combina en el aula aspectos ambos métodos. Castells (2009) plantea que el objetivo de esta metodología es conseguir una comprensión del texto mediante el establecimiento de las correspondencias de grafema-fonema al mismo tiempo que se comprende la función social de la lectura y se dota de un sentido a esa actividad. Para ello, se trabajarían las habilidades lingüísticas de manera integrada en las actividades de aula, pero también se dedicarían tiempos de manera explícita y con actividades sistemáticas para trabajar aspectos más concretos de manera significativa (Castells, 2009).

La cuestión que surge de esta clasificación es ¿qué método es el más adecuado para el proceso de enseñanza de la lectura? Y realmente aún no hay una respuesta concreta a esta pregunta, pero existen diferentes argumentos que pueden ayudar a los maestros a que tomen su propia decisión. Para Alegría (2006) los métodos globales son útiles durante un tiempo concreto en el que el niño aprende una serie de palabras, sin embargo, pasado ese periodo va a necesitar extraer las reglas generales del lenguaje para poder aprender palabras nuevas y no va a ser capaz de hacerlo. Serán capaces, por tanto, de identificar un número limitado de palabras, pero con ellas no podrán realizar transferencias para poder leer nuevas palabras (Alegría, 2006). En este sentido, Venezky (1978) defendía que la verdadera diferencia entre unos métodos u otros radicaba en el momento en el que se enseñaban las reglas de correspondencia grafema a fonema, ya que los sintéticos parten de ello desde un primer momento y los analíticos retrasan su instrucción.

Debemos tener en cuenta que esa tarea ha de ser instruida y considerar su dificultad; es decir, no podemos esperar a que el niño sea consciente de manera espontánea de las relaciones existentes entre fonemas y grafemas (Alegría, 2006); algunos niños lo harán espontáneamente, pero la mayoría precisarán de una instrucción directa (Cuetos, 1990).

2.2.3 Materiales de editoriales

Ante esta diversidad de métodos y enfoques, las editoriales cuentan con materiales que intentan dar respuesta a las preferencias del profesorado. Si bien, la gran mayoría de los utilizados en los colegios están diseñados para trabajar con un método sintético.

Las principales editoriales de material educativo en España son: Edelvives, SM, Anaya y Bruño, siendo Edelvives la editorial con un mayor número de propuestas.

Edelvives ofrece a los maestros, niños y sus familias grandes paquetes de materiales para trabajar contenidos de forma globalizada o por áreas de conocimiento. Del primer grupo destacan *Sirabún* y *Dimensión Nubaris*. Ambos incluyen libros, fichas y recursos tecnológicos para trabajar todos los contenidos de Educación Infantil. Los específicos del área de lectoescritura son: *Palabras mágicas* y *Letrilandia*. Ambos parten de un método sintético alfabético. También ofrece materiales para trabajar específicamente la grafomotricidad como son: *Grafomotricidad* y *Grafismo creativo*. Edelvives cuenta, además, con un nuevo material llamado *Molalaletra* que incluye el material de Letrilandia y otros materiales actualizados a la LOMLOE.

Con respecto a la editorial de SM, los materiales para trabajar la lectoescritura son: *ABCole* y *La Galaxia de las letras*. Ambos incluyen cuadernillos con fichas y recursos digitales para la iniciación de la lectoescritura desde un método sintético alfabético.

Otros materiales más antiguos pero que aún se comercializan son: *Micho*, de la editorial Bruño, que incluye cuadernillos de lectoescritura desde un enfoque sintético y *Palau*, de la editorial Anaya, que se comercializa con cuadernillos desde un método fotosilábico.

Excepto estos últimos, el resto de los materiales se comercializan para trabajar tanto en papel como en formato digital. Cuentan con recursos para las familias, los profesores y el propio alumnado.

2.3 EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA CON ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (ACNEAE)

Debemos tener en cuenta que en un aula existe una gran diversidad de alumnado con diferentes capacidades, aptitudes y cualidades. Atendiendo la normativa vigente, la LOMLOE establece que:

“Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (BOE, 2020, pág. 43).

Existe tal variedad de necesidades educativas especiales que sería muy complejo resumir las diversas experiencias con la enseñanza de la lectoescritura a este alumnado. Por ello, a continuación, se destacan algunas experiencias ofrecidas con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y con dislexia.

El 30% de las personas con TEA presenta dificultades en algunas de las habilidades que se consideran necesarias para la lectura (Wagner, Newman, Cameto, Levine y Garza, 2006). En este sentido, diversas investigaciones identifican cinco habilidades de suma importancia que pueden verse afectadas en personas con TEA: la conciencia fonémica, fonológica, el vocabulario, la fluidez lectora y la comprensión lectora (Arciuli y Bailey, 2021). Además, otras barreras de las personas con TEA a la hora de enfrentarse a la lectura son: la falta de motivación, la dificultad para establecer un vínculo con los maestros y un desarrollo limitado del lenguaje, tanto expresivo como receptivo (Thompson, Plavnick, Skibbe, Bak y Doher, 2022).

No obstante, a pesar de dichas barreras, en diferentes subcomités pertenecientes al *Nacional Reading Panel* de Estados Unidos, se ha concluido que aquellos niños con TEA (e incluso con retraso en el desarrollo de la lectura) que han sido expuestos a una intervención específica para el desarrollo de las cinco habilidades, mencionadas anteriormente, muestran mejorías significativas; y que cuanto más pequeños han sido expuestos a esta intervención, mayores han sido las mejorías en el desarrollo de la lectura (Arciuli y Bailey, 2021).

Uno de los programas que ha mostrado su eficacia en niños con TEA es el ABRA (sólo disponible en inglés). Este programa obtiene resultados muy positivos al trabajar las habilidades lectoras con recursos disponibles en todas las aulas de las escuelas (Arciuli y Bailey, 2021). Otra experiencia con el trabajo de la lectoescritura, en este caso con un programa informático, es el *Heardsprout Early Reading*. También muestra resultados positivos trabajando las cinco habilidades mediante un programa informático basado en el rendimiento individual del alumno. Se trata de un recurso que pretende ayudar a los maestros a orientar sus esfuerzos en buscar la participación activa del alumno, mientras el programa va adaptando sus actividades a los errores y aciertos que este presente (Thompson, Plavnick, Skibbe, Bak y Doher, 2022).

Con respecto a las personas con TEL, se sabe que presentan dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica, además de diversas carencias en lo relativo al lenguaje oral (Acosta, Moreno y Axpe, 2011b). Esta combinación sitúa a los niños con TEL en un

grupo de riesgo a la hora de aprender a leer. Según las investigaciones de Acosta, Moreno y Axpe (2011b) se hace necesario que los niños con este trastorno se encuentren en un espacio en el que se trabajen estas habilidades desde una edad temprana. En este sentido, señalan que, en este tipo de dificultades, el momento en el que se interviene puede marcar la diferencia. Según sus investigaciones, se ha demostrado que los niños con TEL reciben pocos estímulos de alfabetización en sus hogares, algo que dificultaría también el desarrollo temprano de ciertas habilidades (Acosta, Moreno y Axpe, 2011a).

Las investigaciones han permitido llegar a la conclusión de que aquellos niños con TEL que han trabajado la conciencia fonológica en un entorno de aula ordinario han sido capaces de mejorar sus habilidades inter e intrasilábicas, pero no muestran mejoría en el desarrollo de la conciencia fonémica (Acosta, Moreno y Axpe, 2011a). Por ello, la enseñanza de la lectoescritura en este tipo de casos requiere de una intervención más específica e individualizada para trabajar habilidades más concretas, aunque otro tipo de habilidades puedan ser trabajadas en el grupo de clase (Acosta, Moreno y Axpe, 2011b).

Acosta, Moreno y Axpe (2011b) señalan la importancia de trabajar la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural y comunicativo, aunque se trabajen algunos aspectos del lenguaje de una forma más aislada. En este sentido, defienden un método más global y dinámico para abarcar la enseñanza de la lectura en su etapa inicial.

Por último, en el caso de la dislexia, cabe destacar que este es un trastorno de origen neurobiológico que se manifiesta a la hora de enfrentarse a la lectura. En algunos casos, tal y como indica Alegría (2006), se refieren dificultades para decodificar las palabras, es decir, se aprecia una dificultad en la vía fonológica de acceso al significado, es lo que se denomina dislexia fonológica. Mientras que, en otros casos, los denominados disléxicos de superficie, se aprecian dificultades a en la vía directa de acceso al significado.

Uno de los factores a tener en cuenta, para entender mejor las dificultades que muestran los diferentes tipos de disléxicos, es el grado de transparencia ortográfica (transparente frente opaco) del idioma. Se ha demostrado que los niños que aprenden a leer en castellano tienen más facilidades en el aprendizaje del lenguaje escrito al tratarse de un sistema escrito mucho más transparente (la mayoría de las correspondencias grafema-fonema son biunívocas) que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escotto, 2014). Y contamos con varias investigaciones que concluyen que los niños con dislexia muestran una gran mejoría en la lectura cuando se trabajan actividades desde un enfoque psicolingüístico con métodos sintéticos, en los que se trabajan habilidades relacionadas

con la conciencia fonológica, la memoria de trabajo, la memoria audioverbal y la comprensión semántica de la palabra (Escotto, 2014; Yamaura, 2021).

Finalmente, también existen propuestas tecnológicas que pueden favorecer la intervención en el aprendizaje de la lectoescritura en niños disléxicos, como por ejemplo el procesador de textos Adapro. Se trata de un programa de descarga gratuita que facilita el acceso a la lectoescritura para niños con dislexia u otros trastornos como el TEA (Núñez y Santamarina, 2016). Tal y como señalan Núñez y Santamarina (2016), este material trabaja la lectoescritura desde un método sintético por medio de pictogramas, teclados virtuales, multiplataforma y juegos que permiten la diferenciación PBDQ.

A modo de conclusión, y teniendo en cuenta las aportaciones de Mize y Park (2020) sobre las nuevas tecnologías y los dispositivos electrónicos, es importante destacar las ventajas que estas aportan para trabajar con alumnado con dificultades en el área de la lectoescritura y que requieren de una intervención específica para el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectura.

2.4 EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

La concepción del papel de la familia en la enseñanza de la lectura ha ido variando mucho con el paso del tiempo. En una visión más tradicional, la escuela era concebida como un espacio en el que los niños iban a formarse en determinados contenidos académicos que impartía un profesor, mientras que la familia era el entorno donde el niño iba a ser educado (Castillo y Sanjuas, 2016). Con el paso del tiempo esta división se fue suavizando hasta una concepción más colaborativa entre familia y maestro para lograr el bienestar de los niños.

Actualmente, y teniendo en cuenta la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987) la familia y la escuela forman el microsistema de un niño y entre ellos existe colaboración y contacto. Es por ello por lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura la familia cumple un papel que no se debe ignorar. La escuela debe incluir a la familia en dicho proceso, pero, tal y como señala Bolívar (2006), no porque la escuela no sea capaz de abarcar esas tareas, sino porque debe colaborar con la familia y la familia, a su vez, tiene la misma responsabilidad con los niños.

Ahora bien, en ese contexto de colaboración, no se debe olvidar que la familia tiene su función y la escuela tiene la suya. La familia puede aportar a este proceso de enseñanza-

aprendizaje un acercamiento a la lectura en un clima agradable y lúdico, y también puede ser un *ejemplo lector* para su hijo (Castillo y Sanjuas, 2016). Es decir, si los niños ven a sus padres leer, escribir y disfrutar de estas tareas comenzará a concebir esas actividades como buenas y querrá hacerlas él también. Pero en dicha ejemplificación, no podemos ignorar la importancia que tienen las expectativas y las exigencias de los padres en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo las transmiten a sus hijos (Enkvist, 2011).

Otra aportación de la familia es la de colaborar con la escuela cubriendo las necesidades, los intereses y los gustos del niño. En el colegio no siempre se pueden buscar actividades individualizadas, materiales que interesen a todos los niños, etc. En ese sentido la familia debe intentar despertar y mantener ese placer y disfrute por la lectura con materiales y actividades que sean de su gusto, adaptados a sus necesidades y que despierten el interés del niño por seguir aprendiendo (Castillo y Sanjuas, 2016).

Sin embargo, según Vance, Smith y Murillo (2007) estas actividades, que son realmente significativas para el niño y muy necesarias para que se convierta en un lector experto, no tienden a considerarse como prácticas relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se tiende, por tanto, a infravalorar el papel que tienen las familias en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, aunque contamos con diferentes estudios en los que se ha comprobado que aquellas familias en las que el nivel de colaboración con la escuela y tiempo compartido con los hijos es menor, las probabilidades de fracaso académico son mayores (Moreno y Serrano, 2018). Es decir, no solo no se debe infravalorar el papel de la familia, sino que se debe tener muy en cuenta si se quiere facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.

2.5 EL USO DE TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

La sociedad de hoy en día está inmersa en las nuevas tecnologías. Se han modificado las comunicaciones, la forma de leer, los materiales que se utilizan para ello, etc. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura también ha sufrido ciertos cambios.

Ballestas (2015) señala que las TIC han evolucionado la forma de enseñar, y Almenara y Cejudo (2008) inciden en cómo ha cambiado la forma de relacionarse en la escuela desde la llegada de estas ya sea entre el propio profesorado, con el alumnado y con las familias. Las TIC deben considerarse como un recurso didáctico más que el maestro debe saber utilizar; no basta con usar un teléfono o una Tablet, sino ser capaces de usarlo de modo

pedagógico (Ballestas, 2015). También es verdad que estos recursos, a veces, pueden ser muy limitantes al tratarse de programas o aplicaciones cerradas y poco versátiles que no se adaptan a las necesidades o características del grupo-clase (Vélez, Súa y Tárraga, 2014). Por lo tanto, la utilidad o no las TIC en la enseñanza de la lectoescritura dependerá, en gran parte, de la mediación que realice el maestro dentro del aula (Ballestas, 2015).

Para mejorar esta aplicación en el aula de diferentes medios y programas tecnológicos, existen algunas aplicaciones para facilitar que los docentes creen sus propios materiales o recursos digitales, pudiendo atender a las características del grupos, sus necesidades e intereses, como por ejemplo el programa *Jclit* (Vélez, Súa y Tárraga, 2014).

Algunas investigaciones, como la llevada a cabo por Sarmiento y Ojeda (2018), defienden la utilidad de estos soportes tecnológicos a la hora de trabajar la lectoescritura, ya que aportan actividades llamativas y lúdicas que favorecen el interés de los niños por la lectura. No obstante, el juego no debe ser la única utilidad de las TIC, la escuela tiene la responsabilidad, y el desafío, de enseñar a utilizar las TIC como una herramienta para adquirir conocimientos (Orellana-Fernández, Garcia-Herrera, Castro-Salazar y Erazo-Álvarez, 2020). Otras investigaciones como la de Suárez, Pérez, Vergara y Alférez (2015) confirman que la puesta en marcha de prácticas tradicionales junto con recursos tecnológicos más modernos también favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. No se trata, por tanto, de renovar todo el sistema de enseñanza por las TIC, sino incluirlas en las prácticas del día a día e implementarlas como un recurso pedagógico más (Sarmiento y Ojeda, 2018).

En relación a la lectoescritura, existen programas informáticos que pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Es el caso del Programa MIL: Método Informatizado de Lectura creado por Fernando Cuetos con el objetivo de trabajar desde un método sintético fonético la iniciación a la lectoescritura (Cuetos y Vega, 2010).

3 METODOLOGÍA

3.1 OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo general conocer las opiniones, las percepciones y las limitaciones de los docentes en relación a la enseñanza de la lectoescritura. Como objetivos específicos se disponen los siguientes:

- Conocer cuáles son los enfoques y los métodos de enseñanza de lectoescritura que utilizan en sus aulas.

- Identificar cuáles son las creencias de los maestros sobre algunas ideas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, en función de la formación recibida y su experiencia como docentes.

- Saber cuáles son las limitaciones con las que los docentes se encuentran en su día a día para poder desempeñar esta tarea con éxito.

Con respecto al primer objetivo (método y enfoque de enseñanza de la lectura), se pretende indagar sobre si la decisión del método a escoger se relaciona con los materiales a utilizar en el aula y/o con las opiniones y percepciones de los maestros sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

En cuanto al segundo (formación y creencias), se pretende comprobar si las creencias de los maestros sobre el método y materiales de enseñanza de la lectoescritura están influenciadas por la formación recibida, la edad, la experiencia profesional, la especialidad y etapa educativa y su experiencia con ACNEAE.

Por último, se pretende estudiar si existe algún tipo de relación entre los factores que pueden limitar su actuación en el proceso de enseñanza de la lectoescritura con su alumnado y la titularidad del centro o la etapa educativa en la que imparten clases.

3.2 HIPÓTESIS

Este estudio cuenta con las siguientes hipótesis de partida:

1. Los maestros que utilicen un método sintético defenderán un enfoque psicolingüístico, mientras que los maestros que utilicen un método global defenderán un enfoque constructivista.

2. Los maestros de Educación Infantil y Especialistas defenderán un enfoque constructivista mientras que los de Educación Primaria defenderán un enfoque psicolingüista.

3. Los docentes que utilicen el método sintético confiarán más en los materiales de editoriales, mientras que los que utilicen un método global tenderán a utilizar más materiales de elaboración propia.

4. Los maestros de mayor edad tendrán más información teórica que los maestros más jóvenes.

5. Los maestros de mayor edad habrán obtenido la mayoría de sus conocimientos en el trabajo, mientras que los más jóvenes la habrán adquirido en la Universidad o en cursos formativos.

6. Los maestros con menor experiencia tenderán a percibir un grado de competencia más bajo sobre cómo enseñar la lectoescritura que los maestros con mayor experiencia.

7. Los maestros de mayor edad se mostrarán más reacios al uso de las nuevas tecnologías que los jóvenes

8. No se encontrarán diferencias entre la percepción del papel de las familias entre maestros con mayor o menor experiencia ni entre los más jóvenes y los más mayores.

9. Los maestros de Educación Infantil y Especialistas mostrarán niveles más altos de experiencia en la enseñanza de la lectoescritura con alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEAE) que los maestros de Educación Primaria.

10. Los centros de titularidad concertada darán menor libertad a los maestros para elegir los métodos y materiales de enseñanza de lectoescritura que los centros de titularidad pública.

11. La opinión de los maestros para decidir sobre el enfoque y método de enseñanza de la lectoescritura será más considerada en los centros de titularidad pública que en los concertados.

3.3 MÉTODO

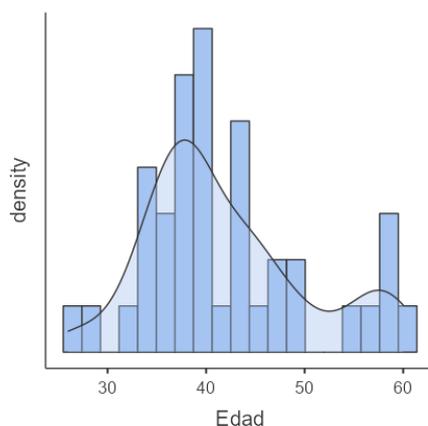
Para esta investigación se elaboró una encuesta (que se describirá posteriormente dentro del apartado de instrumentos) dirigida a conocer las opiniones, percepciones y motivaciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura. A continuación, se describen los participantes del estudio, el instrumento, el procedimiento y diseño y, por último, se presentan los principales resultados obtenidos.

3.3.1 Participantes

La muestra está compuesta por un total de 40 participantes. En cuanto la variable sexo, 36 (90%) son mujeres y 4 (10%) hombres. La media de edad de los participantes es de

41,9 años con una desviación típica de 8,27. En la Figura 1 se muestra la distribución por edades de los participantes.

Figura 1. Distribución de las edades de los participantes



Se han dividido los participantes en tres grupos distintos atendiendo a su especialidad: 18 maestros en Educación Infantil (EI) (45%), 8 maestros de Educación Primaria (EP) (20%) y 14 maestros especialistas en el que se han incluido a los maestros en Audición y Lenguaje (AL), en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Educación Especial (EE) (35%).

Se pretendía tener representación de centros de cualquier titularidad, pero no ha sido posible y sólo se cuenta con la representación de maestros que trabajan en centros de titularidad pública (67.5%) y en centros de titularidad concertada (32.5%).

Del total de los maestros, el 77.5% afirma tener experiencia en la enseñanza de la lectoescritura con ACNEAE y el 22.5% indica no haberla tenido.

Sobre el grado de conocimiento sobre cómo enseñar a leer y escribir, el 25% de los encuestados considera que muestra un nivel elevado, el 65% tener un nivel intermedio y un 10% manifiesta que su nivel es escaso.

3.3.2 Instrumentos

El instrumento utilizado para conocer las motivaciones, opiniones y percepciones de los maestros de cara a la enseñanza de la lectoescritura ha sido un cuestionario dividido en tres secciones con un total de 68 preguntas, de las cuales 9 son preguntas abiertas, 21 de respuesta múltiple y 28 de Escala Likert (1-6).

Para elaborar este cuestionario se ha tenido en cuenta, por un lado, los principales aspectos teóricos mencionados en la fundamentación y, por otro lado, el cuestionario elaborado por Rodríguez (2015) para su investigación. Como se ha mencionado, este

estudio se ha apoyado en la investigación de Rodríguez y, por tanto, su cuestionario ha servido de guía y modelo para la elaboración de esta encuesta.

La primera sección del cuestionario está dirigida a recabar los datos sociométricos de los participantes. En ella se incluyen diez preguntas sobre las variables: sexo, edad, especialidad de los docentes, años de experiencia profesional, titularidad del centro en el que trabajan, etapa educativa en la que imparten clase, experiencia profesional en la enseñanza de la lectoescritura y experiencia profesional con ACNEAE.

La segunda sección tiene como objetivo obtener información sobre los conocimientos de los maestros sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Se incluyen cinco preguntas acerca de su propia percepción de sus conocimientos sobre el tema y sobre su principal fuente de información y, por último, se incluyen dieciséis conceptos relacionados con la lectoescritura en el que se debe indicar el grado de conocimiento del 1 al 6, siendo el 1=ningún conocimiento y el 6=alto nivel de conocimiento.

Por último, la tercera sección pretende conocer los métodos y técnicas utilizados por los maestros en el aula en su día a día y conocer sus opiniones y creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. La integran cincuenta y una preguntas sobre la edad idónea para comenzar a trabajar la lectura, el método utilizado, el enfoque que defienden, los materiales que utilizan, las ventajas de las nuevas tecnologías, el grado de uso de diferentes técnicas de enseñanza de la lectura y 24 preguntas con afirmaciones en las que se debe indicar el grado de acuerdo del 1 al 6, siendo el 1=totalmente en desacuerdo y el 6= totalmente de acuerdo.

3.3.3 Procedimiento

La recogida de datos se efectuado a través de un cuestionario online que se ha elaborado en Formularios de Google para garantizar el anonimato. La encuesta ha estado disponible durante tres meses (desde el 6 de febrero de 2023 hasta el 6 de mayo de 2023).

La distribución del cuestionario se ha llevado a cabo, primero, a través de las redes sociales. Posteriormente, se recurrió a un listado de correos electrónicos de centros educativos que podían estar interesadas en el tema objeto de estudio. Se ha aplicado el procedimiento de bola de nieve para recabar datos de participantes con el perfil deseado.

Todos los participantes han sido voluntarios y han otorgado expresamente su consentimiento informado. De igual modo, se les ha informado del estudio y se les ha garantizado el anonimato y confidencialidad de la información.

3.3.4 Diseño y análisis

Los datos obtenidos a través de Formularios de Google se han volcado en el programa Excel y finalmente han sido analizados con el programa Jamovi.

El presente estudio tiene un diseño transversal. Se han realizado análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales (no paramétricos). Las pruebas realizadas han sido Test exacto de Fisher, análisis de correlación de Spearman y U de Mann-Whitney. Por otro lado, se han analizado las preguntas abiertas desde un punto de vista cualitativo.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 DECISIONES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE EL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

En un primer lugar, nos centraremos en el bloque de hipótesis orientado a las decisiones y creencias de los maestros con respecto al método de enseñanza de la lectoescritura.

Se pretende conocer (hipótesis 1) si existe una correlación entre el método de enseñanza de la lectoescritura que deciden emplear en el aula los maestros y el enfoque de enseñanza en el que se posicionan. Siguiendo la teoría, sería esperable que aquellos maestros partidarios de un método analítico o global se ubiquen, mayoritariamente, en un enfoque constructivista. Mientras que, por el contrario, aquellos que utilicen un método sintético se posicionen, en su mayoría, en un enfoque psicolingüista.

Analizando los resultados que aparecen en la Tabla1, observamos que:

(a) Un 36% de los maestros practican un método analítico o global para enseñar la lectoescritura en sus aulas. De este grupo, el 50% se posiciona en un enfoque constructivista, un 43% en un enfoque mixto y un 7 % en un enfoque psicolingüístico. Estos datos confirman la hipótesis de que, mayoritariamente, los docentes que utilizan un método analítico parten de un enfoque constructivista de la enseñanza de la lectoescritura. Un 43% se posiciona en un enfoque mixto que puede deberse a la diversidad existente del aula que, quizás, obligue a no situarse en ninguno de los dos enfoques.

(b) Un 41% de los maestros utilizan, total o mayoritariamente, métodos sintéticos. De este porcentaje el 37.5% se posiciona en un enfoque constructivista, otro 37.5% en un enfoque mixto y tan solo el 25% en un enfoque psicolingüista. Esto refutaría la hipótesis de que los maestros que utilizan un método sintético parten, en su mayoría, en un enfoque psicolingüista.

Tabla 1. Distribución de los datos de los métodos utilizados y los enfoques defendidos por los maestros

	Enfoque constructivista	Enfoque mixto	Enfoque psicolingüista
Método analítico	50%	42.9%	7.1%
Método sintético	37.5%	37.5%	25%
Método mixto	55.6%	44.4%	-

La pregunta que se deriva de estos resultados es si se trata de una falta de conocimiento o formación de los postulados de ambos enfoques o del modo de trabajo de cada uno de los métodos.

Si analizamos con el Test exacto de Fisher para ver si existe alguna correlación entre el método utilizado y el enfoque de enseñanza defendido por los maestros, podemos comprobar que no existe una relación significativa entre ambas variables (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Correlación entre el método de enseñanza y el enfoque defendido por los maestros

	Valor	gl	p
χ^2	3.92	4	0.417
Test exacto de Fisher			0.560
N	39		

Como se mencionaba, esto nos plantea varias cuestiones. Por un lado, sería interesante plantear en futuras investigaciones si los maestros conocen bien los principios que rigen el enfoque constructivista y psicolingüista, así como los métodos sintéticos y analíticos. Es posible que desconozcan las características de los diferentes enfoques y métodos y por ello las respuestas sean tan diversas. Por otro lado, es posible que los materiales que utilizan (por decisión propia o por imposición del centro en el que trabajan) provoquen que tengan que trabajar de una forma u otra generando esta diversidad de respuestas.

Para poder indagar más sobre este asunto, se plantea la cuestión de si los enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura varían en función de la especialidad de los maestros (hipótesis 2). Como hipótesis de partida se supone que los maestros de EI se decantarán, mayoritariamente, por un enfoque constructivista debido a la gran diversidad de ritmos de desarrollo del aula. Mientras que los maestros de EP preferirán, en su mayoría, el enfoque psicolingüista.

Los resultados muestran que: dentro del grupo de maestros de EI, el 47% se decanta por un enfoque constructivista, el 41% por un enfoque mixto y tan solo un 12% por el enfoque psicolingüista. Unas cifras que contrastan mucho con las de los maestros de EP, de entre

los cuales tan solo un 12% defiende el enfoque constructivista y, lo que es aún más llamativo, solo un 25% defiende el enfoque psicolingüista. El 62% de los maestros de Educación Primaria se decanta por un enfoque mixto de la enseñanza de la lectoescritura.

¿Cuáles son los motivos que llevan al 62% de los maestros de Educación Primaria a posicionarse en un enfoque mixto? Podría tratarse, quizás, de una limitación derivada de la rigidez curricular, del alto volumen de ratios de alumnado o de falta de tiempo de instrucción directa. Sería interesante en futuras investigaciones investigar qué aspectos más vinculados al enfoque constructivista y psicolingüista se seleccionan y combinan para posicionarse en un enfoque mixto. Esto permitiría conocer cuáles son las necesidades de los maestros a la hora de trabajar, además de las creencias y las opiniones como se recogen en esta investigación.

Por otro lado, entre los maestros especialistas (AL, PT, EE), las cifras no varían mucho, aunque sí cambian los enfoques. El 64% se decanta por un enfoque constructivista, mientras que el 29% por un enfoque mixto y tan solo el 7% el enfoque psicolingüista. De nuevo, estos resultados nos hacen plantearnos que, quizás, el enfoque constructivista sea el más utilizado cuando los niveles de desarrollo o las capacidades son más heterogéneas.

Estos resultados confirman parcialmente la hipótesis 2: son los maestros especialistas los que toman como referencia el enfoque constructivista, y también los de EI; mientras que los maestros de EP optan por un enfoque mixto, que también está presente en gran parte de los maestros de EI. Respecto del enfoque psicolingüista, es más frecuente en EP que en EI o en la enseñanza de los ACNEAE, pero en ningún caso es el más representativo.

Entonces, ¿qué materiales prefieren los maestros para enseñar la lectoescritura desde sus enfoques y métodos? Teniendo en cuenta que, prácticamente todos los materiales de editoriales que existen y se comercializan actualmente trabajan con un método sintético (ya sea este alfabético, silábico o fonético), la hipótesis sugiere que los maestros que usan un método sintético optarán por materiales de editoriales, mientras que los maestros con métodos globales trabajarán más con materiales de elaboración propia (hipótesis 3).

Tal y como se muestra en la Tabla 3, los maestros que utilizan un método analítico aplican mayoritariamente materiales propios y todos los maestros con métodos mixtos recurren a materiales propios, algo que tiene mucho sentido si tenemos en cuenta que no se comercializan materiales que combinen ambos métodos. En el caso de los maestros

con métodos sintéticos se hallan menos diferencias en sus respuestas, igualándose los que prefieren materiales de editoriales y los que prefieren trabajar con sus propios materiales.

Tabla 3. Distribución de los métodos utilizados y las preferencias de materiales a utilizar en el aula

34. Método utilizado		36. Materiales utilizados		Total
		Libros o materiales de editoriales	Materiales propios	
Analítico o global	Observado	2	12	14
	% de fila	14.3 %	85.7 %	100.0 %
Ecléctico o mixto	Observado	0	9	9
	% de fila	0.0 %	100.0 %	100.0 %
Sintético fonológico/silábico/alfabético ^o	Observado	7	9	16
	% de fila	43.8 %	56.3 %	100.0 %
Total	Observado	9	30	39
	% de fila	23.1 %	76.9 %	100.0 %

En este caso (ver Tabla 4), aplicando el Test exacto de Fisher, podemos comprobar que sí existe una correlación significativa entre el método utilizado en el aula para la enseñanza de la lectoescritura y los materiales que el maestro prefiere utilizar con ese fin, confirmándose la hipótesis 3.

Tabla 4. Correlación entre el método utilizado y la preferencia de materiales

Pruebas de χ^2			
	Valor	gl	p
χ^2	7.16	2	0.028
Test exacto de Fisher			0.033
N	39		

Estas respuestas nos hacen reflexionar sobre el porqué de estas decisiones. De acuerdo a la literatura científica, es mucho más complicado encontrar materiales de editoriales que trabajen con un método analítico o mixto. Sin embargo, ante la posibilidad de trabajar con materiales propios o materiales de editoriales como es el caso de los maestros que utilizan métodos sintéticos (para los cuales, tal y como se detallaban anteriormente, existen diversidad de opciones) no encontramos mucha diferencia entre los que se decantan por materiales propios y materiales de editoriales.

Entonces, sería normal preguntarse ¿cuáles son las principales ventajas o desventajas de los materiales editoriales y de los propios? Un análisis cualitativo de las respuestas aportadas en esta encuesta al respecto, muestra que: (a) las ventajas de los materiales de las editoriales es que ya están creados, estructurados y adaptados al currículo, lo que aporta una base sobre la que trabajar y seguridad a los maestros y a las familias. Y las desventajas es que no se adaptan a las necesidades individuales de cada alumnado y no abarcan toda su diversidad. (b) Las ventajas de los materiales de elaboración propia son que posibilitan adaptarse a las necesidades de todo el alumnado y dan libertad para seleccionar el material más adecuado para cada momento; y la mayor desventaja es que requieren mucho tiempo para elaborarlos.

Sería interesante plantearse por qué ante estos datos existe tal cantidad de centros educativos que trabajan con materiales de editoriales si no es el deseo ni los principios de muchos de los maestros.

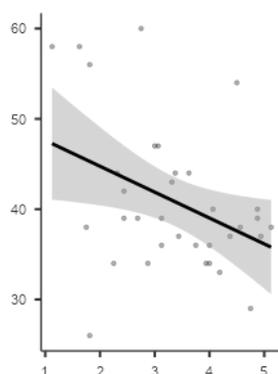
4.2 CONOCIMIENTOS DE LOS MAESTROS SOBRE LA LECTOESCRITURA Y SU ENSEÑANZA

En este apartado se muestran los resultados sobre e los conocimientos que tienen los maestros en relación a la lectoescritura. Por ello, se ha elaborado una media de las puntuaciones aportadas por los maestros sobre su nivel de conocimiento acerca de diferentes conceptos teóricos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura como, por ejemplo: ‘conciencia fonémica’, ‘dislexia’, ‘Método Montessori’, entre otros (véase ítems 13 A-P del cuestionario).

La hipótesis de partida es que los maestros de mayor edad, por experiencia y tiempo dedicado a la formación, van a tener mayores conocimientos teóricos que aquellos maestros más jóvenes y, aparentemente, con menor formación (hipótesis 4).

Los resultados obtenidos (véase Figura 2) no apoyan dicha hipótesis ya que se demuestra que la correlación existente entre el grado de conocimiento teórico sobre diversos conceptos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura y la edad de los maestros no es estadísticamente significativa en un análisis de correlación de Spearman ($p=0.071$), aunque sí se aprecia una tendencia. Es decir, serían los maestros más jóvenes quienes mostrarían un nivel más alto de conocimiento sobre los diferentes conceptos teóricos.

Figura 2. Correlación entre la edad y el grado de conocimiento teórico



Ante estos resultados, la cuestión que se abre es ¿dónde han obtenido los maestros esta formación teórica? La hipótesis nos hace creer que los maestros con más años de experiencia habrán adquirido la mayor parte de su formación y conocimientos teóricos a través de su trabajo en la escuela, mientras que los maestros con menos experiencia los habrán adquirido en la Universidad o en cursos formativos (hipótesis 5).

Una vez analizados los datos se comprueba que esta hipótesis se cumple. Los maestros más jóvenes señalan que la mayor parte de su formación sobre la enseñanza del lenguaje escrito proviene de sus estudios universitarios o cursos formativos, mientras que los maestros con mayor edad indican que los han adquirido en el trabajo o de manera autónoma. Existe una correlación estadísticamente significativa en un análisis de correlación de Spearman ($p= 0.027$) entre la edad y la fuente de los conocimientos de los maestros sobre la enseñanza de la lectoescritura.

Teniendo en cuenta esto, se pretende conocer si los maestros tienden a tener una percepción más positiva sobre su experiencia sobre la enseñanza de la lectoescritura a medida que aumentan sus años de experiencia profesional; es decir, si su autopercepción de competencia mejora a medida que aumenta su experiencia docente (hipótesis 6). En este caso, la hipótesis se confirma, observándose que a más experiencia docente mayor percepción de competencia en la enseñanza de la lectoescritura (véase Tabla 5). Lo que confirmaría que el trabajo en el aula y la experiencia docente dota a los maestros de la confianza y los conocimientos para seguir desempeñando su trabajo con una mejor autopercepción y conocimientos prácticos.

Tabla 5. Correlación entre los años de experiencia docente y la percepción de la experiencia con la enseñanza de la lectoescritura

Matriz de Correlaciones

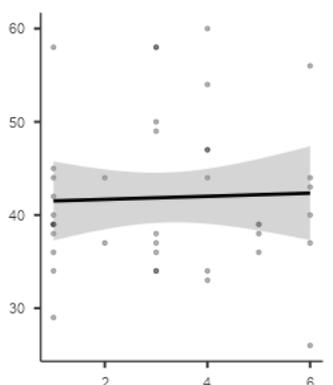
		8. Experiencia lectoescritura	4. Años experiencia
8. Experiencia lectoescritura	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
4. Años experiencia	Rho de Spearman	0.537	—
	valor p	< .001	—

Otra de las creencias alude a si los maestros consideran que existe una edad idónea para comenzar a trabajar la lectoescritura. En este estudio, el 55% considera que sí hay una edad idónea para comenzar a trabajar la lectoescritura, mientras que el 42.5% considera que no y el 2.5% no responde a esta cuestión. Y, ¿cuál es esa idónea? El 35% consideran que es a partir de los 6 años, frente al 27,5% que la sitúan a los 5 años, el 25% a los 4 años y un 10% a los 3 años. Estos resultados distan de los obtenidos por Rodríguez (2017) donde más de la mitad de los encuestados (52%) señaló los 5 años como edad idónea y ninguno se decantó por comenzar a partir de los 6 años. Pero, por otro lado, estarían en consonancia con el mayor porcentaje de maestros que se han posicionado dentro del enfoque constructivista y el uso de un método global.

Con respecto a las creencias de los docentes sobre la importancia de utilizar las TIC como un recurso para mejorar la enseñanza de la lectoescritura, en una escala de 1 a 6, la media de los encuestados se sitúa en un 3.17 con una desviación estándar de 1.8. Es decir, los maestros no siempre están de acuerdo en introducir estas aplicaciones, programas o soportes en las aulas para trabajar la lectoescritura.

Pero, ¿existe alguna diferencia que pueda deberse a un cambio generacional? La hipótesis es que los maestros más jóvenes, más cercanos a una era más digital, mostrarán un mayor interés en el uso de las TIC, mientras que los más mayores se mostrarán más reticentes a su uso (hipótesis 7). Sin embargo, los resultados (véase Figura 3) no muestran diferencias significativas en las respuestas de los maestros más jóvenes y los de mayor edad al realizar un análisis de correlación de Spearman ($p=0.818$), por lo que no se puede confirmar dicha hipótesis.

Figura 3. Correlación entre la edad y el uso de las TIC



Se dio la opción a los maestros de dejar una respuesta que justificara su puntuación, y el análisis cualitativo de sus respuestas muestra: (a) que hay docentes que entienden las TIC como un recurso más y, en algunos casos, no apropiadas para edades tempranas; (b) otros maestros defienden que motivan mucho más y que se debe educar y preparar al alumnado para manejarse en el mundo digital, ideas que se asemejan a las aportadas por Ballestas (2015) y Orellana-Fernández, García-Herrera, Castro-Salazar y Erazo-Álvarez (2020).

Con respecto a su concepción sobre la importancia de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, evaluada en una escala de 1 a 6, la media obtenida es de 5.2 con una desviación estándar de 0.823, comprobándose que los maestros sí tienen en cuenta el papel de la familia y son conscientes de la importancia de su colaboración.

Ahora bien, ¿podría haber alguna diferencia en esta creencia en función de la edad? (Hipótesis 8). El análisis de correlación de Spearman muestra que no existen diferencias significativas entre los maestros más jóvenes ($p=0.600$). En el mismo sentido, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los maestros con mayor y menor experiencia docente ($p=0.606$). Así pues, se confirma la hipótesis de que no existen diferencias en lo relativo al papel de las familias entre aquellos docentes más o menos experimentados o más o menos mayores. La escuela actualmente tiene en cuenta a las familias y comprende que el aprendizaje y desarrollo de los niños se produce dentro de un entorno interconectado en el que todos los sistemas son importantes (Bronfenbrenner, 1987). Estos resultados no apoyan las ideas de Moreno y Serrano (2018) para quienes el contexto educativo solía infravalorar el papel de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Por último, en relación al aprendizaje-enseñanza de la lectoescritura en alumnado ACNEAE, el 77.5% de los maestros tienen experiencia en enseñar a leer o escribir a alumnado con algún tipo de NEE, frente a un 22.5% que no lo tiene. En esta investigación se parte de la hipótesis de que los maestros especialistas (AL, PT y EE) y los maestros de EI tendrían mayor experiencia que los maestros de EP (hipótesis 9). Si atendemos a los resultados, que se muestran en la Tabla 6, el 93% de maestros especialistas, el 83% de maestros de EI y el 37.5% de EP tienen experiencia en la enseñanza de la lectoescritura con alumnado ACNEAE.

Tras realizar el Test exacto de Fisher se evidencia una correlación estadísticamente significativa ($p= 0.016$), se corrobora la hipótesis de que los maestros de Educación Infantil y especialistas tienen mayor experiencia con la enseñanza de la lectoescritura que los maestros de Educación Primaria (véase Tabla 6).

Tabla 6. Relación entre la experiencia con ACNEAE y la especialidad docente

9. Experiencia ACNEAE	3. Especialidad			Total
	Educación Infantil	Educación Primaria	Especialista	
No	3	5	1	9
Sí	15	3	13	31
Total	18	8	14	40

Esto nos hace plantearnos dos cuestiones. Por un lado, si los maestros que están en contacto directo con las NEE de sus alumnos tienen la formación y los recursos necesarios para trabajarlas brindando la mejor calidad educativa a todo su alumnado; y, por otro lado, si el profesorado de Educación Primaria cuenta con la formación suficiente para detectar y trabajar con este alumnado en su aula.

4.3 FACTORES QUE LIMITAN LA ACTUACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

¿Qué es lo que necesitan los maestros para poder trabajar mejor, para realizar su trabajo con mayor éxito atendiendo a la diversidad de alumnado, brindando la mejor calidad educativa a todos los niños? En la encuesta, se les preguntó cuál es el aspecto más importante de entre cuatro opciones: recursos materiales de apoyo, recursos humanos de apoyo, formación personal o dirección del centro educativo. El 67.5% de los maestros indicaron que lo más importante es contar con recursos humanos de apoyo, frente al 32.5% para los que era esencial una buena formación personal. Es decir, en su opinión lo

que necesitan los maestros para trabajar mejor y atender mejor a su alumnado la respuesta es clara: más profesionales y mejor formación; necesidades que, en su mayoría, solo pueden ser resueltas desde las Administraciones con una mayor dotación de recursos y formación a los trabajadores educativos.

Otra cuestión es si desde los propios centros educativos se disponen medidas o limitaciones que impidieran o mermaran la calidad de la enseñanza de los docentes.

En primer lugar, quisimos saber si los maestros se veían presionados por el equipo directivo a la hora de decidir con qué método de enseñanza trabajar (motivados por el uso de un material concreto o una línea educativa determinada). Por ello se les pidió que evaluaran, en una escala de 1 a 6, el grado de presión que sentían por parte del equipo directivo para utilizar unos materiales que limitaran su decisión sobre cómo trabajar la lectoescritura en el aula. La media obtenida fue de 2.17 con una desviación estándar de 1.50 puntos.

Aunque la cifra no es muy alarmante por no tratarse de una puntuación excesivamente alta, se quiso conocer si podían existir diferencias en las respuestas en función de si trabajaban en centros educativos de titularidad pública o concertada. La hipótesis de partida es que los maestros que trabajan en centros de titularidad concertada tendrán menos libertad a la hora de tomar ese tipo de decisiones que aquellos que trabajan en centros de titularidad pública (hipótesis 10).

Analizando los resultados, se comprueba que, en una escala del 1 al 6, la media de los docentes pertenecientes a centros concertados es de 3 puntos (con desviación estándar de 1.63), mientras que los docentes de centros públicos aportan una puntuación media de 1.78 (con desviación estándar de 1.28). La prueba U de Mann-Whitney (ver Tabla 7) confirma que existe una correlación significativa entre la titularidad del centro y el grado de presión que sienten los maestros por parte del equipo directivo en la selección de materiales o del método de enseñanza de la lectura, siendo mayor en los centros de titularidad concertada que en los de titularidad pública, confirmándose la hipótesis.

Tabla 7. Correlación entre la titularidad del centro y la presión por parte del equipo directivo

		Estadístico	p
Presión por parte del equipo directivo de mi centro	U de Mann-Whitney	93.5	0.011

En la misma dirección, se les preguntó si consideran si se les tiene en cuenta como parte activa del cuerpo educativo en la toma de decisiones sobre el método idóneo para trabajar la lectoescritura o si esas decisiones dependen del equipo directivo sin valorar su opinión (hipótesis 10).

Por ello se les pidió que puntuaran del 1 (total desacuerdo) al 6 (totalmente de acuerdo) su grado de acuerdo con la frase: ‘‘La decisión sobre el método de lectura idóneo se toma desde el equipo directivo sin tener en cuenta la opinión del resto del equipo docente’’ (hipótesis 11). En este caso, la puntuación baja posicionándose en el 1.82 con una desviación estándar de 1.38. Se comprueba que los maestros de centros de titularidad concertada se posicionan en un 2.54 de media con una desviación estándar de 1.66, mientras que los que trabajan en centros de titularidad pública se sitúan en una media de 1.48 con una desviación estándar de 1.09, hallándose una correlación estadísticamente significativa que confirma que la titularidad del centro puede convertirse en una limitación para los maestros (véase Tabla 8).

Tabla 8. Relación entre la titularidad del centro y el grado de afirmación con la toma de decisiones desde el equipo directivo

		Estadístico	p
Decisión sobre método idóneo	U de Mann-Whitney	104	0.017

5. CONCLUSIONES

La elaboración de esta investigación deja claro las principales ideas de la realizada por Rodríguez (2007): el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es un tema de mucho interés para familias y resto de personas que conforman la comunidad educativa.

Sin embargo, muchas veces la costumbre, la inercia y otros factores no permiten que las nuevas investigaciones lleguen a modificar las prácticas escolares con el fin de lograr una mejor educación que atienda de manera equitativa a todo el alumnado sean cuales sean sus características o necesidades educativas.

Los resultados muestran mucha variabilidad de los maestros a la hora de posicionarse desde un enfoque u otro de enseñanza, aspecto comprensible teniendo en cuenta que cada maestro tendrá unos principios u otros sobre los que sustentará su educación. Sin embargo, llama la atención cómo estos principios que sustentan los enfoques no siempre coinciden con los métodos que llevan a sus aulas. Este aspecto sería un buen punto de

partida para futuras investigaciones en las que se analice si estos contrastes se deben a limitaciones de curriculum, de materiales o de la propia formación del profesorado.

En esta investigación se evidencia el alto porcentaje de maestros, sobre todo de Educación Infantil y especialistas, que están en contacto directo con alumnado con necesidades educativas especiales. Se hace necesario, por tanto, asegurar que la formación de estos docentes es adecuada y que cuenta con los recursos humanos y la formación necesaria suficiente para garantizar una calidad educativa para todos, tal y como ellos mismos reflejan en las encuestas.

En lo relativo a las nuevas tecnologías, se concluye que no se consideran un recurso indispensable para los maestros, aunque la visión de unos y otros sobre las mismas varían desde la concepción de las tecnologías como distracción para el alumnado hasta la creencia de que es obligación de la escuela educar en el uso de las nuevas tecnologías.

Centrándonos en el papel de las familias, podemos comprobar que estas son bien valoradas por los maestros, quienes consideran que tienen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Por último, dentro de los factores que puedan limitar la elección del método y los materiales para la enseñanza de la lectoescritura, en este caso los maestros indican que sus mayores necesidades son: la falta de tiempo, de recursos materiales y de formación; siendo más evidentes en los maestros que trabajan en centros de titularidad concertada que los que trabajan en centros de titularidad pública, en especial en lo que respecta a su consideración dentro del proceso de toma de decisiones sobre dicha metodología.

Limitaciones

Esta investigación ha tenido diversas limitaciones que afectan a su validez, por lo que los resultados no son totalmente extrapolables. En primer lugar, la falta de tiempo no ha permitido que este cuestionario haya pasado por un test de fiabilidad ni de validez interna.

Por otro lado, el tamaño de la muestra ha sido menor de lo deseado. Esto ha provocado que no haya representación, por ejemplo, de maestros que trabajan en centros de titularidad privada o que la muestra sea estadísticamente lo suficientemente grande para extrapolar sus resultados.

En la misma dirección, podrían haberse planteado otros análisis estadísticos adicionales que afinaran más los resultados obtenidos.

Prospectiva

Si bien, aunque se carece de elementos necesarios para representar al colectivo docente, la presente investigación aporta los resultados iniciales para plantear nuevos interrogantes que podrían abordarse en futuras investigaciones.

Entre estos interrogantes, nos encontramos con la cuestión de por qué se utilizan tantos materiales de editoriales en los centros educativos cuando los maestros no los apoyan ni defienden tanto o por qué no existe una postura muy clara acerca de las nuevas tecnologías o, incluso, cómo es la calidad de la educación que reciben los docentes hoy en día y qué puntos se pueden mejorar para lograr tener una calidad educativa mejor. Preguntas que, sin duda alguna, creemos muy importantes para intentar garantizar una mejor respuesta educativa a la difícil tarea de enseñar a leer y a escribir a la diversidad de alumnado presente en los centros escolares.

Por otro lado, se plantea la existencia de una brecha entre la formación del profesorado y la información teórica, así como de las investigaciones en el área y de la práctica en el aula. Queda de manifiesto que sería necesaria una mejor relación entre la investigación en el campo y el ejercicio en el aula por los propios maestros. Es necesario que aquello que se investiga se lleve de manera práctica al aula para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., y Axpe, Á. (2011a). Análisis de las prácticas de lenguaje oral y de lectura inicial en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje en contextos de familia y aula. *Cultura y Educación*, 23(1), 43-56.
- Acosta, V., Moreno, A., y Axpe, M. (2011b). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón*, 63(3), 9-22.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, 340(1), 6-14.
- Alfonso, S., y Deaño, M. (2010). Etapas lectoras evolutivas y procesos cognitivos. *Psicología Educación y Cultura*, 1(XIV), 79-93.
- Almenara, J., y Cejudo, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 7-28. doi:10.14195/1647-8614_42-2_1
- Álvarez, F. J. (2020). Estudio de la enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque constructivista. *Claves para la innovación pedagógica*, 246-253.
- Arciuli, J., y Bailey, B. (2021). The promise of comprehensive early reading instruction for children with autism and recommendations for future directions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52, 225-238. doi:10.1007/s10803-021-05072-y
- Ballestas, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación y desarrollo*, 23(2), 338-368. doi:10.14482/indes.23.2.7398
- BOE. (30 de Diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*(339), 119-146.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carrillo, S., Calvo, Á., y Alegría, J. (2001). El inicio del aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. *Santillana-Servicios Educativos*.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 32(1), 33-48. doi:10.1174/021037009787138239
- Castillo, Y. M., y Sanjuas, H. J. (2016). La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes. *Plumilla Educativa*, 2(18), 101-108.
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*(4), 111-126.
- Clemente, M., y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Psicología Pirámide.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y Tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F., y Vega, F. C. (2010). *Psicología de la lectura*. Wk Educación.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Escotto, E. A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 1(12), 55-69. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.ilen
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Lebrero, P., Fernández, D., y García, E. (2015). Neurociencia de la lectura y escritura. En *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 15-42). Madrid: Síntesis.
- Mize, M., y Park, Y. (2020). iPad-assisted reading fluency instruction for fourth graders with reading difficulties: A single case experimental design. *Journal of Computer Assisted Learning*, 500-509. doi:10.1111/jcal.12503

- Moreno, Y. S., y Serrano, M. E. (2018). Fortalecimiento del proceso lectoescritor mediante el método Glenn Doman y participación de los padres, en estudiantes de grado primero del colegio Gonzálo Rivera Laguado. *Paideia*(23), 90-105.
- Núñez, M. P., y Santamarina, M. (2016). Una propuesta de mejora de la dislexia a través del procesador de textos 'Adapro'. *Revista Educativa Hekademos*(19), 20-25.
- Orellana-Fernández, Ó. F., Garcia-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Iniciación a la lectura a través de las TIC. Una propuesta metodológica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 673-691. doi:10.35381/r.k.v5i1.804
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Quiroz, G. M., y Ortiz, O. (2019). Orientaciones didácticas del enfoque constructivista actual para favorecer la lectoescritura. *CONISEN*, 1-13.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- Rodríguez , I. (2015). Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes. Estudio de casos. *Universidad de Salamanca*.
- Rodríguez , I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles Educativos*, 156 (XXXIX), 18-36.
- Rueda, M. (2003). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sarmiento, C., y Ojeda, L. (2018). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura, Educación y Sociedad*, 3(9), 945-950. doi:10.17981/cultedusoc.9.3.2018.112
- Suárez, A. I., Pérez, C. Y., Vergara, M. M., y Alférez, V. H. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Revista de Innovación Educativa*, 7(1), 38-49.

- The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Thompson, J., Plavnick, J., Skibbe, L., Bak, M., y Doher, P. (2022). Beyond Tier Three: Individualized levels of support during Headsprout Early Reading instruction for children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2132-2148. doi:10.1007/s10803-021-05072-y
- Vance, C., Smith, P. H., y Murillo, L. A. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos. *Lectura y Vida*, 28(3), 6-17.
- Vélez, X., Súa, P., y Tárraga, R. (2014). Diseño de actividades de iniciación a la lectoescritura con soporte TIC. *Revista Educativa Hekademos*(15), 75-87.
- Venezky, R. (1978). *Reading acquisition: The occult and the obscure*. Baltimore: University Park Press.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., y Garza, N. (2006). *An overview of findings from Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. National Center for Special Education Research.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Yamaura, L. P. (2021). Ensino de leitura para crianças com dislexia e com risco de dislexia. *CES Psicología*, 2(14), 89-117. doi:10.21615/cesp.5375

ANEXO I: Cuestionario para la evaluación de las opiniones, percepciones y limitaciones de los maestros

SECCION 1- Consentimiento informado

SECCIÓN 2-Datos sociométricos

1. Sexo
 - a. Hombre
 - b. Mujer
2. Edad
 - a. _____
3. Soy maestro/a de:
 - a. Educación Infantil
 - b. Educación Primaria
 - c. Educación Especial
 - d. Audición y Lenguaje
 - e. Pedagogía Terapéutica
4. Años de experiencia docente
 - a. De 1 a 5 años de experiencia docente
 - b. De 6 a 10 años de experiencia docente
 - c. De 11 a 15 años de experiencia docente
 - d. De 16 a 20 años de experiencia docente
 - e. De 21 a 25 años de experiencia docente
 - f. Más de 25 años de experiencia docente
5. El centro en el que trabajo es
 - a. Público
 - b. Concertado
 - c. Privado
6. Habitualmente imparto clases en:
 - a. Primer ciclo de Educación Infantil
 - b. Segundo ciclo de Educación Infantil
 - c. Primer ciclo de Educación Primaria
 - d. Segundo ciclo de Educación Primaria
 - e. Tercer ciclo de Educación Primaria
7. En sus años de experiencia, ¿ha enseñado a leer y escribir a sus alumnos?

- a. Sí
 - b. No
8. Su experiencia profesional en ese sentido es
- a. 1= nada
 - b. 6= mucha
9. ¿Tiene experiencia en la enseñanza de la lectoescritura con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)? (Ej.: alumnos con TEA, TDAH, dislexia, disgrafía, TEL, dificultades de aprendizaje, retraso madurativo, etc.).
- a. Sí
 - b. No
10. Su experiencia profesional en ese sentido es:
- a. 1= nada
 - b. 6= mucha

SECCIÓN 3

11. A nivel general, considero que mi conocimiento sobre la enseñanza de la lectoescritura es:
- a. Escaso o poco
 - b. Intermedio
 - c. Elevado
12. Su formación sobre la enseñanza de la lectoescritura la ha adquirido mayoritariamente en:
- a. Estudios universitarios
 - b. Cursos Formativos
 - c. En el trabajo
 - d. De manera autónoma
13. Indique su grado de conocimiento sobre los siguientes términos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura (1=ningún conocimiento; 6=elevado conocimiento)
- a. Conciencia morfológica
 - b. Conciencia léxico
 - c. Conciencia fonémica
 - d. Modelo de doble ruta

- e. Método ecléctico o mixto
 - f. Modelo Simple de lectura
 - g. Fluidez lectora
 - h. Método sintético (alfabético, fonético y/o silábico)
 - i. Dislexia
 - j. Disgrafía
 - k. Lectura fácil
 - l. Método Montessori
 - m. Método Glenn Doman
 - n. Etapas de aprendizaje (logográfica, alfabética, ortográfica)
 - o. Modelo perceptivista o maduracionista
 - p. Método analítico (global)
14. A nivel general, considero que mi conocimiento sobre cómo enseñar a leer y escribir es:
- a. Escaso o poco
 - b. Intermedio
 - c. Elevado
15. Indique su grado de satisfacción con su desempeño a la hora de trabajar la lectoescritura con su alumnado
- a. 1=Nada satisfecho
 - b. 6= Muy satisfecho
16. Si quiere, puede explicarnos su sentir
- a. _____

SECCIÓN 4

17. ¿Considera que existe una edad idónea para comenzar a trabajar la lectoescritura?
- a. Sí
 - b. No
18. En su opinión, ¿a qué edad se debe comenzar la enseñanza del lenguaje escrito?
- a. Menos de 3 años
 - b. 3 años
 - c. 4 años
 - d. 5 años
 - e. Más de 6 años

19. En mi aula la lectoescritura se enseña (total o mayoritariamente) con un método:
- Sintético o fonológico/silábico/alfabético
 - Analítico o global
 - Ecléctico o mixto
20. En mi aula la enseñanza de la lectoescritura se sustenta (total o mayoritariamente) en el enfoque
- Constructivista (partiendo de las situaciones cotidianas y potenciando el aprendizaje en propio contexto)
 - Psicolingüístico (trabajando de manera directa el conocimiento de las letras, el vocabulario, etc.)
 - Mixto
21. En mi aula trabajo (total o mayoritariamente) con:
- Libros o materiales de editoriales
 - Materiales propios
22. Si ha respondido libros o materiales de editoriales, indique cuál
- Palau
 - Letrilandia
 - Micho
 - La galaxia de las letras
 - ABCOle
 - Otra _____
23. Si ha respondido con materiales propios, indique cuál es su principal fuente de procedencia
- Webs de acceso libre
 - Redes sociales
 - Elaboración propia
 - Otra _____
24. Independientemente del material que utilice actualmente en su centro, indique su grado de interés hacia los siguientes materiales (1=nada de interés; 6=mucho interés)
- Libros de editoriales
 - Aplicaciones o juegos de ordenador de editoriales
 - Materiales propios en soporte de papel
 - Materiales propios en soporte digital

25. En su opinión, ¿cuáles son las principales ventajas de trabajar con materiales de editoriales?
- a. _____
26. En su opinión, ¿cuáles son las principales desventajas de trabajar con materiales de editoriales?
- a. _____
27. En su opinión, ¿cuáles son las principales ventajas de trabajar con materiales propios?
- a. _____
28. En su opinión, ¿cuáles son las principales desventajas de trabajar con materiales propios?
- a. _____
29. Indique qué afirmación se aproxima más a su creencia
- a. Considero que es necesario dedicar un tiempo específico a lo largo de la semana a la lectoescritura
- b. Considero que la lectoescritura no requiere de sesiones concretas, sino que se debe trabajar en todas las situaciones de aula
30. De entre los siguientes factores ¿cuál considera más importante para garantizar la enseñanza de la lectoescritura atendiendo a la diversidad del alumnado?
- a. Recursos materiales de apoyo
- b. Recursos humanos de apoyo
- c. Formación personal
- d. Dirección del centro
31. ¿Utiliza o ha incorporado el uso de las TIC para trabajar la lectoescritura en su clase?
- a. 1=Poco o nada
- b. 6= Mucho
32. ¿Cuál de los siguientes soportes TIC considera más adecuado para trabajar la lectoescritura?
- a. Ordenador
- b. Tablet
- c. Pantalla o pizarra digital
- d. Ninguno

SECCIÓN 5- Indique de 1 a 6 si utiliza alguna de las siguientes técnicas para la enseñanza de la lectura (1=no lo utilizo nada; 6=mucho)

33. Animación por la lectura (motivar al niño a que lea cuentos, juegos, etc.)
34. Lectura individual o en grupo en voz alta (cada alumno lee un cartel, palabras o frases en la pizarra, un párrafo de un cuento o libro, etc. Supervisados por el maestro)
35. Lectura silenciosa
36. Juegos de lectoescritura con diferentes materiales (dibujos, juguetes, loterías, tarjetas, juegos/actividades en el ordenador o en la red, etc.)
37. Copia de palabras frases y oraciones (el alumno transcribe en la pizarra, cuaderno, libro, ordenador)
38. Dictado de palabras frases y oraciones
39. Lectura comprensiva (solicitar al niño que explique lo que ha leído)
40. Lectura espontánea (el niño por iniciativa propia toma un libro o cuento y lo lee)
41. Creación literaria (los niños inventan cuentos, adivinanzas, poemas, revista, etc.)

SECCIÓN 6- Indique del 1 al 6 su grado de acuerdo en las siguientes afirmaciones (1=totalmente en desacuerdo; 6=totalmente de acuerdo)

42. Considero que mis alumnos pueden llegar a aprender a leer y escribir sin necesidad de una instrucción directa
43. Creo que todos mis alumnos pueden aprender a leer y escribir con un mismo método
44. Algunos métodos de enseñanza de la lectoescritura pueden limitar el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales y/o dificultades de aprendizaje
45. ¿Por qué?
 - a. _____
46. Creo que el papel de la familia es fundamental en el proceso de instrucción directa de la lectoescritura
47. Bajo mi punto de vista, el papel de la familia es importante en el proceso general del aprendizaje de la lectoescritura
48. A la hora de aprender a leer, uno de los aspectos fundamentales es el desarrollo o madurez del niño

49. Considero que, hoy en día, es imprescindible la incorporación de las TIC para enseñar a leer
50. ¿Por qué?
- a. _____
51. Considero que en la enseñanza de la lectoescritura el papel del maestro es el de crear el contexto y facilitar los materiales para que el alumnado aprenda
52. Considero que en la enseñanza de la lectoescritura los maestros deben centrarse en motivar y animar a su alumnado
53. Considero que en la enseñanza de la lectoescritura los maestros deben encargarse de una instrucción directa del código, léxico, etc.
54. Considero que recibí suficiente información sobre la enseñanza de la lectoescritura durante mis estudios universitarios (de grado o posgrado)
55. Actualmente, siento que cuento con la información suficiente para poder seleccionar el mejor método de enseñanza de la lectoescritura en función de la situación
56. Si en algún momento quisiese ampliar mis conocimientos acerca del tema, cuento con las herramientas para saber cómo
57. Dentro de mi centro educativo cada maestro puede seleccionar el método de lectura que considere oportuno
58. Cuento con los recursos suficientes (materiales y humanos) para poder seleccionar el mejor método de lectura para mi alumnado
59. Me siento presionado por parte del equipo directivo del colegio para utilizar una serie de materiales que limitan mi decisión a la hora de seleccionar el método de enseñanza de la lectoescritura
60. La decisión sobre el método de lectura idóneo se toma desde el equipo directivo sin tener en cuenta la opinión del resto del equipo docente
61. Independientemente de la política del centro, considero que estoy capacitado para elaborar materiales propios que se adecuen a mi alumnado atendiendo a su diversidad
62. Estoy conforme con los materiales que aportan las editoriales para trabajar la lectoescritura (Letrilandia, ABCole, etc.)
63. Considero que los materiales que aportan las editoriales para trabajar la lectoescritura me permiten flexibilidad como docente para aplicarlos en el aula

64. Creo que los materiales que aportan las editoriales para trabajar la lectoescritura se adaptan a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE)
65. Considero que las familias se sienten más tranquilas con los materiales que aportan las editoriales para trabajar la lectoescritura
66. ¿Por qué?
- a. _____
67. Me siento presionado por parte de las familias para utilizar los materiales comprados a comienzo de curso
68. Considero que las familias se sienten satisfechas con mi forma de enseñar a leer y a escribir a sus hijos
69. Comentarios finales
- a. _____

ANEXO II. Consentimiento informado

Un grupo de investigadores estamos interesados en profundizar en las opiniones, percepciones y motivaciones que tienen los docentes en relación a la enseñanza de la lectoescritura. Por ello, sus conocimientos y experiencia personal nos son de gran ayuda.

Le solicitamos emplee unos minutos de su tiempo para cumplimentar un cuestionario en el que se le preguntará acerca de sus propias opiniones y experiencias relacionadas con el tema.

El rellenado del cuestionario requiere que nos de su conformidad para utilizar los datos recogidos para la realización del presente estudio. Todos los datos recogidos en esta encuesta son estrictamente confidenciales y no serán utilizados para ningún otro fin que el expuesto anteriormente.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Si está de acuerdo en depositarnos su confianza e información, salvaguardando el anonimato y confidencialidad, continúe respondiendo al cuestionario.

Para cualquier duda o información adicional, puede contactar con los responsables del estudio: Irene Sánchez (sanchezleal.irene@usal.es) y Begoña Zubiauz (bzubiauz@usal.es)

¡Muchas gracias por su colaboración!