Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo

María Santamarina Sancho
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)
mssancho@ugr.es

Resumen

Pese a que desde finales del siglo XX se cuenta con abundantes avances en investigación sobre cómo funcionan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la práctica de los docentes parece seguir anclada en métodos y actividades anticuados. Para conocer a qué se debe que el profesorado no aplique estos avances de investigación que harían más eficaz el proceso, se ha diseñado este estudio. Se ha seleccionado una metodología de corte cualitativo, concretamente un estudio de caso colectivo, como la más adecuada para acceder a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano. Las evidencias halladas nos permiten poner de manifiesto que hay una urgente necesidad de mejorar y actualizar la formación inicial y permanente del profesorado de educación inicial desde el punto de vista científico y didáctico en lo relativo a la enseñanza de la lectura y la escritura y de las habilidades lingüísticas en general y, además, que las concepciones previamente adquiridas y los saberes poco actualizados impiden una práctica educativa que sea eficaz para conseguir un desarrollo más exitoso y motivador del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en el siglo XXI.
Palabras clave: lectura y escritura, prerrequisitos de los lectoescritores, estudio de caso colectivo, formación docente, educación inicial.

Abstract

Despite abundant advances in research on how the processes of learning to read and write work since the end of the 20th century, teachers' practice continues to be anchored in outdated practices and methods. To study why teachers don't use these research advances to make the process more efficient, we have designed this research. To access teachers' conceptions about the teaching of literacy, we have selected a qualitative methodology, specifically a collective case study. The instrument used to collect information has been a Piagetian semi-structured clinical interview. The evidence found in this study shows that there is an urgent need to improve and update the initial and ongoing training of teachers of initial education from a scientific and didactic point of view in relation to the teaching of literacy and literacy language skills in general. Furthermore, previously acquired conceptions and limited up-to-date knowledge prevent an educational practice that is effective in achieving a more successful and motivating development of the literacy learning process in the 21st century.
Keywords: literacy, literacy prerequisites, collective case study, teacher training, initial education.

1. EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: PROBLEMAS Y RETOS

Leer y escribir son dos de los aprendizajes más complejos que realizamos en la infancia, especialmente para quienes crecemos en sociedades alfabetizadas; el dominio de la lectura y la escritura es indispensable para desempeñarse como ciudadanos y, sobre todo, para adquirir conocimientos. Si bien es cierto que el concepto de alfabetización se ha actualizado y ampliado con la introducción de la tecnología y los medios de comunicación de masas (UNESCO, 2011), la lectura y la escritura constituyen la base de este proceso, lo que implica que una persona adquiera los conocimientos necesarios en lectura y escritura para poder comunicarse de manera efectiva con la comunidad en la que se encuentra (López Bonilla & Pérez Fragoso, 2017).

Es habitual que en la educación infantil o preescolar los niños lleguen al aula con un uso de la lengua oral más o menos rico, adquirido por imitación en el contexto familiar. Sin embargo, en el caso de la lengua escrita, la situación es diferente, pues esta debe ser expresamente enseñada y aprendida; además, esta tarea la tiene asignada la escuela. A este respecto, Tamayo (2017) coincide con la afirmación de Benedet (2013), cuando esta última señala que, a diferencia del lenguaje oral –que se adquiere por imitación, de forma natural, con facilidad y rapidez–, el lenguaje escrito debe ser aprendido mediante procesos de instrucción más o menos formales, durante los cuales, además, se van configurando las redes neuronales necesarias para que el cerebro pueda alcanzar estas habilidades.

Si bien es cierto que el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura en el sistema educativo español debe comenzar en el primer curso de la educación primaria (6-7 años), el currículo educativo detalla que, a partir de los tres años, se llevará a cabo una "aproximación al lenguaje escrito" destinada a acercar al alumnado a sus usos y funciones sociocomunicativas según el nivel de desarrollo y la madurez de cada individuo. Esto requiere, sin duda, una capacitación específica de los docentes que imparten clase en esta etapa porque, como señalan Hernández Ortega y Rovira (2018: 556):

> De los múltiples aprendizajes que el alumnado desarrolla durante la etapa de Educación Infantil, posiblemente la lectura y escritura sea uno de los más complejos, con varias vertientes metodológicas y muchas perspectivas para su desarrollo. […] desde los primeros momentos, se continúa dedicando muchas horas a trabajar actividades para el desarrollo lectoescritor. Es por ello que consideramos estos aprendizajes un campo idóneo para desarrollar la competencia profesional del alumnado de Grado en Maestro Educación Infantil.

Por todo ello, la formación de los docentes en este ámbito ha de contar con saberes sólidos –tanto teóricos como metodológicos– que deben ser constantemente actualizados a partir de las evidencias aportadas por la investigación; de esta manera, estarán capacitados para planificar y llevar a la práctica una enseñanza óptima del código escrito que tenga en consideración la multitud de complejos factores de distinto tipo que intervienen en este aprendizaje tan relevante en la vida de las personas (Constanza, 2019). En efecto, los estudios más recientes muestran que el profesorado ha de dominar, en relación con la enseñanza de la lectura y escritura, aspectos relativos a: a) el desarrollo psicológico y lingüístico del niño; b) las etapas que jalonan el aprendizaje lector y escritor (Panalés y Palazón, 2020); c) la repercusión de la conciencia

metalingüística en general –y de la fonológica en particular– en el éxito del proceso (Defior y Serrano, 2011); d) los prerrequisitos de distinto tipo que lo sustentan (Lozano y Cruz, 2017); e) los métodos y materiales (incluidas las TIC) más eficaces para lograrlo (Belda y García-Blay, 2020); así como f) la elaboración, puesta en práctica y evaluación de diseños didácticos con este fin (Castro, Casado y Pérez Pueyo, 2017).

En estos ámbitos ha sido fundamental el amplio bagaje de investigaciones previas acumuladas, como las de Ferreiro y Teberosky (1979), que establecieron con detalle las fases del aprendizaje del código escrito; las aproximaciones de tipo funcional y cognitivo al funcionamiento del proceso lector de Karmiloff-Smith (1979) o Morais (1998); las de Cuetos (1991), Vallés (1998), Defior y Serrano (2011) sobre conciencia fonológica; las de Santana y Carlino (1994) o las de Díez (1998) sobre materiales y actividades para llevar los enfoques constructivistas a la enseñanza de la lectura y la escritura o, por fin, las de Conejo y Carmiol (2017) sobre cómo las concepciones y los conocimientos docentes afectan la práctica y esta, a su vez, influye en los logros en lectura y escritura de los niños. Sin embargo, mientras cada vez son más numerosas las investigaciones sobre estos aspectos que se han identificado como directamente implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las cuales coinciden en poner de manifiesto la enorme importancia del tema, cabe destacar que los avances disponibles en este terreno apenas llegan a las aulas, donde se siguen utilizando materiales y métodos tradicionales que generan los mismos problemas en el alumnado (dislexia, disortografía, etc.) y la misma insatisfacción en el profesorado (Subaldo, 2012; Sanjuán, 2011).

Esta constatación está en la base de la investigación que aquí se presenta, pues con ella se pretende, por un lado, acceder a los saberes y concepciones del profesorado que tiene a su cargo el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, para conocer la formación de la que dispone al respecto y, por otro, saber cómo los aplica en sus prácticas de aula, así como las dificultades que afronta en esta tarea. Una comprensión más profunda de la situación permitirá formular propuestas de mejora para reducir el desfase observado entre los resultados de la investigación y las actuaciones docentes.

2. MÉTODO

2.1. Preguntas de investigación y paradigma

Con base en las inquietudes formuladas y asumiendo como base epistemológica la definición de los conceptos de *lectura, escritura, prerrequisitos, conciencia fonológica* y *habilidades metalingüísticas* que proponen Núñez y Santamarina (2014), nuestro estudio parte de las siguientes preguntas de investigación.

a) ¿Cuándo consideran los docentes de educación inicial (infantil o preescolar) que debe iniciarse el aprendizaje de la lectura y la escritura?
b) ¿Sienten los docentes presión social para iniciar cuanto antes este proceso con el alumnado?
c) ¿Qué concepciones y saberes poseen los docentes de esta etapa sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura?
d) ¿Conocen y trabajan con algunos prerrequisitos facilitadores de la adquisición de la lectura y la escritura? En caso afirmativo, ¿cuáles se trabajan y cómo? En caso negativo, ¿por qué no?

e) ¿Realizan una planificación previa al inicio de estos procesos?
f) ¿Qué tipo de actividades se realizan para iniciar y desarrollar la lectura y la escritura en el alumnado?
g) ¿Se lleva a cabo una evaluación del proceso? ¿Cómo?

Para profundizar en las concepciones que los docentes participantes en el estudio tienen acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, seleccionamos una metodología de corte cualitativo, concretamente un estudio de caso colectivo, por la demostrada valía de los datos que estos aportan para la investigación educativa (Latorre, Rincón y Arnal, 2012). Además, esta metodología etnográfica proporciona una información que, procesada a través del análisis de contenido, facilita la comprensión de los temas abordados y la detección de los aspectos clave que subyacen a los discursos. Es por ello que los estudios de caso se conforman como la herramienta más idónea para tratar de comprender en profundidad constructos y procesos de implementación e interpretación de situaciones propias de los contextos escolares, y evaluarlos para tomar decisiones.

El estudio que presentamos se conforma, asimismo, como una investigación educativa de corte descriptivo porque "estudia una realidad con la intención de interpretarla según las necesidades y objetivos planteados" (Rodríguez Arteche, Martínez Aznar & Garitagoitia, 2014: 332). En definitiva, hemos seleccionado el estudio de caso como método de investigación por la posibilidad que ofrece de adentrarnos en el conocimiento de una realidad educativa para comprenderla y, si es el caso, intentar mejorarla.

2.2. Objetivos

La meta global que orienta nuestro estudio deriva de su carácter de investigación educativa: indagar en los factores que inciden en los procesos didácticos relacionados con la lectura y la escritura, identificarlos e interpretarlos, con la finalidad principal de identificar las dificultades y retos que estos afrontan.

Para establecer los objetivos de nuestra investigación, partimos de las preguntas que los han generado.

Así, el objetivo principal responde a este enunciado:

- Conocer y analizar las concepciones, saberes y prácticas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la etapa de educación infantil o preescolar (alumnado de 3 a 6 años).

De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en los elementos formativos que los docentes consideran imprescindibles para alcanzar una práctica educativa de calidad en relación con la lectura y escritura.
- Obtener información sobre si los docentes conocen y trabajan con los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Detectar qué actividades realizan los docentes al iniciar y desarrollar la lectura y la escritura, y cómo planifican el proceso.
- Proporcionar una serie de consideraciones didácticas que ayuden a los docentes a mejorar la práctica educativa en relación con la lectura y escritura.

2.3. Población y muestra

Las personas entrevistadas son diez docentes de la etapa de 3 a 6 años que trabajan en diferentes centros públicos de Andalucía (España). Como criterios de selección se han aplicado los siguientes:

a) Que ejerzan en centros de titularidad pública para evitar experiencias y —por lo tanto— concepciones muy distintas en su formación.
b) Que el sexo de las personas entrevistadas refleje la proporción real de esta población. El predominio de mujeres (80% del total) no constituye un sesgo en la selección de la muestra; refleja la realidad de que, en esta etapa, la presencia de hombres es mucho menor que la de mujeres. Estudios recientes de la Unión Europea (Eurostat, 2015), constatan que el 95% del profesorado de Educación Infantil son mujeres.
c) Que hayan estudiado la especialidad de Magisterio en Educación Infantil en planes de estudio diferentes, para ver si algunas descoincidencias en sus percepciones podrían deberse a este factor. Seis de los maestros estudiaron con los planes de estudio del 2000 y cuatro han cursado sus estudios de Magisterio dentro de los Grados derivados del Plan Bolonia (2011), los tres de menor edad y el caso 8-I, que hizo esta carrera tras haber trabajado como sanitario y que por eso cuenta con poco tiempo de ejercicio profesional docente.

La tabla 1 recoge otros datos de los diez profesionales entrevistados para este estudio de caso múltiple.

Tabla 1
Códigos, edades y sexo de los docentes entrevistados. Fuente: elaboración propia.

Código del docente entrevistado	Edad	Sexo
1-A	39	Femenino
2-B	58	Femenino
3-C	52	Femenino
4-D	57	Femenino
5-F	27	Femenino
6-G	54	Femenino
7-H	47	Femenino
8-I	55	Masculino
9-J	55	Femenino
10-K	29	Femenino
11-L	44	Masculino
12-M	45	Femenino

2.4. Instrumento

El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano. Este tipo de entrevista es la más apropiada para lograr nuestros objetivos por su apertura (no se trata de un cuestionario de preguntas cerradas, sino de una guía para la interacción; Kvale, 2011), por las posibilidades de profundizar en las declaraciones de las personas de la muestra, además de por la flexibilidad de poder ajustarse sobre la marcha para atribuir sentido con más certeza a los conceptos y a sus conexiones, incorporando lo que vaya

emergiendo en su transcurso (Moore, Gómez y Kurtz, 2011). Gallego, García Guzmán y Rodríguez Fuentes (2015: 4) califican este tipo de entrevista como la "técnica fundamental de recogida de información e instrumento idóneo para una investigación cualitativa de estas características".

La guía de entrevista elaborada (tabla 2) se organiza en dos bloques estructurales: en el primero se incluyen ítems sobre la biografía personal y profesional de los docentes, que permiten crear un ambiente distendido y empezar más como una conversación que como una encuesta; en el segundo, se abordan los ítems básicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa educativa que nos concierne. Es importante recordar que el protocolo de entrevista es únicamente una guía para iniciar los temas, pero, por supuesto, y dada la estructura abierta de esta, durante el proceso surgen puntos que el entrevistador "captura" y sobre los que interroga, lo cual ha permitido obtener, con mayor detalle, las concepciones de los docentes al respecto a través de categorías emergentes no previstas en principio.

La entrevista se ha diseñado atendiendo a las tres dimensiones que conforman la Didáctica de la Lengua como disciplina científica, en cuyo ámbito se ubica esta investigación: formación del profesorado, prácticas de aula (diseño, ejecución y evaluación de actividades) e investigación.

Tabla 2
Protocolo de entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre el proceso de lectura y escritura. Fuente: elaboración propia.

Bloque 1. Biografía
a. Estudios primarios. b. Estudios secundarios. c. Estudios universitarios. d. Otros estudios realizados. e. Experiencia profesional: tiempo de servicio, ámbitos y niveles de la experiencia. f. Personas no docentes –esencialmente familiares– que más influyeron en sus estudios. g. Profesores que han dejado huella positiva y por qué. h. Profesores que han dejado huella negativa y por qué. i. Razones de elección de carrera. j. Materias que más le gustó estudiar y por qué. k. Materias que menos le gustaron y por qué.
Bloque 2. Lectura y escritura: concepto e inicio
1. ¿Cuáles son, en su opinión, los fines de la enseñanza de la lengua en la etapa de Educación Infantil? 2. ¿Qué entiende por lectura y escritura? 3. ¿A qué edad considera que se ha de iniciar la enseñanza formal de la lectura y escritura? 4. ¿Se siente presionado socialmente con respecto al inicio de la enseñanza de la lectura y escritura?

Bloque 3. Prerrequisitos de la lectura y la escritura

5. ¿Qué entiende por prerrequisitos para la lectura y la escritura?
6. ¿Trabaja algunos de estos prerrequisitos en su aula? ¿Cuáles? ¿Cómo lo lleva a cabo?

Bloque 4. Planificación

7. ¿Cuánto tiempo dedica al día/a la semana a trabajar la lectura y escritura en su clase?
8. ¿Trabaja la lectura y escritura en las otras áreas del currículo de Educación Infantil? ¿Qué estrategias utiliza para ello?

Bloque 5. Actividades

9. ¿Lleva a cabo actividades de enseñanza de la lectura y escritura en su clase? ¿De qué tipo? ¿Puede explicar alguna?
10. ¿Qué recursos y materiales utiliza para las actividades relacionadas con la lectura y escritura?
11. De las siguientes propuestas, ¿utiliza alguna en su aula?: lectura en voz alta, asamblea, memorización de textos y articulación de sonidos.
12. ¿Trabaja la lengua oral previamente al inicio de la lectura y escritura? ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipos de textos orales utiliza?

Bloque 6. Evaluación

13. ¿Lleva a cabo algún tipo de evaluación de las actividades de lectura y escritura en su aula? ¿Cómo lo hace?
14. ¿Utiliza rúbricas de evaluación?

Las cuestiones que se incluyen en este apartado aportan, además, la posibilidad de realizar análisis comparativos en función de algunas de ellas, lo cual permite aquilatar con más exactitud las interpretaciones, como detallaremos en posteriores epígrafes.

2.5. Procedimiento y recogida de análisis de datos

Las entrevistas, una vez grabadas, han sido transcritas y sometidas a un proceso de análisis de contenido a través de la categorización del significado y de la correspondiente asignación inductiva de códigos. Las fases del análisis de contenido de las entrevistas se han basado en los dos principios descritos por Álvarez Gayou (2003): identificar en los datos las categorías y sus propiedades (categorización de la información) e incorporar las categorías y los datos a través de un proceso de comparación constante en busca de similitudes y diferencias entre los discursos de los entrevistados. Para este segundo paso se ha usado el programa *QDA Miner,* que brinda una amplia gama de herramientas de exploración para identificar patrones en la categorización y relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales.

Se ha finalizado el análisis de la información una vez alcanzada la saturación teórica, es decir, cuando el programa muestra que las categorías no presentan diferencias ni distinciones conceptuales importantes y, por tanto, dejan de aparecer informaciones significativas o nuevas relaciones. Dado que el carácter de la medida utilizada en la investigación es cualitativo, hemos empleado la TEORÍA FUNDAMENTADA, entendida como una postura para el análisis y la reducción de las evidencias. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) surge en 1967 de la

mano de los investigadores Bernie Glaser y Anselm Strauss. Álvarez-Gayou (2003: 90) resume que "el planteamiento básico de esta revolucionaria postura de investigación en las ciencias sociales consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso". Siguiendo los principios básicos de esta teoría, hemos realizado un análisis del contenido de las entrevistas, es decir, un análisis inductivo de la información.

A partir de la categorización del contenido en el programa indicado, se han obtenido diversas gráficas, como la de las categorías establecidas para el análisis de las entrevistas. Sin embargo, para aclarar más el procedimiento seguido en el análisis del contenido, se propone la tabla 3, donde quedan recogidas las metacategorías, las categorías y los códigos empleados para la organización y el análisis inductivo del discurso de los doce docentes entrevistados.

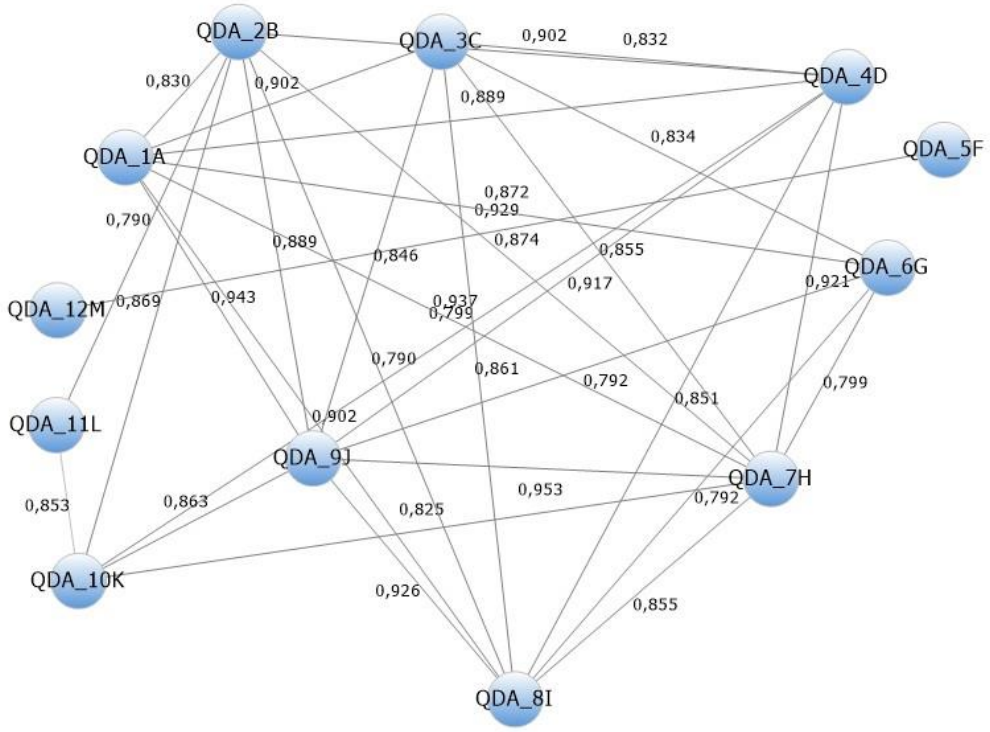
Tabla 3
Metacategorías, categorías y códigos utilizados en el análisis de contenido. Fuente: elaboración propia.

N.º	Metacategorías	Categorías	Códigos asignados
1	Biografía personal-profesional	Estudios primarios	EP
		Estudios secundarios	ES
		Estudios universitarios	EU
		Otros estudios realizados	OES
		Experiencia profesional	EXP
		Personas no docentes que influyeron en sus estudios	PND
		Docentes que le dejaron huella positiva	DHP
		Docentes que le dejaron huella negativa	DHN
		Razones elección de la carrera	REC
		Materias que le agradó estudiar	MLE
		Materias que no le agradó estudiar	MNE
2	Lectura y escritura: concepto e inicio	Fines de la enseñanza de la lengua en EI	LEI
		Concepto de lectura y escritura	CLE
		Edad de inicio de la lectura y escritura	ELE
		Presión social	PS
3	Prerrequisitos para la lectura y la escritura	Concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura	CPL
		Prerrequisitos para la lectura y la escritura en el aula	PLE
4	Planificación	Tiempo de trabajo de la lectura y escritura	TLE
		Lectura y escritura en otras áreas curriculares	LEA
5	Actividades	Actividades de enseñanza de lectura y escritura	ALE
		Recursos y materiales para las actividades	RMA
		Propuestas de actividades	PA
		Actividades de lengua oral	ALO
6	Evaluación	Tipo de evaluación	TEV
		Rúbricas de evaluación	REV

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para iniciar la presentación de los resultados obtenidos, se ofrece información sobre el estudio de la similitud de los discursos de los profesionales entrevistados, pues este parámetro refuerza la validez y la consistencia del instrumento de investigación, así como la de los propios resultados. En la imagen 1 se muestra la similitud de los discursos de todos los docentes entrevistados mediante un análisis de enlaces.

Imagen 1
Caso similitud: análisis de enlace. Fuente: *QDA Miner*.



Para medir la similitud entre los casos del estudio, se ha utilizado el ÍNDICE DE JACCARD (IJ), que se define como la relación entre el tamaño de la intersección de ambos conjuntos y el tamaño de su unión: $J(A, B)=|A\cap B||A\cup B|$ (Lorenzetti, 2012). Los valores varían de 0 a 1: 0 es el valor que indica menor similitud y 1, el que indica mayor similitud. Lógicamente, solo se obtiene un valor de 1 si se compara un caso consigo mismo. En la imagen previa se observa que todos los valores están próximos a 1; de hecho, el más bajo es 0,790. Los dos casos con mayor similitud entre sí son 1-A y 9-J, con un índice de 0,943. Estos valores muestran que en los discursos de los docentes entrevistados se abordan las mismas cuestiones, aunque se ha utilizado una entrevista clínica semiestructurada, con la posibilidad de tratar otros temas no previstos que surgen de la propia interacción durante la conversación. Además, se constata que todos los profesionales dedican una mayor parte del discurso a tratar ciertas categorías que otras. Esto sucede, adelantándonos a un análisis posterior, porque la mayoría de ellos, cuando se trata de detallar y hablar acerca del tipo de enseñanza que llevan a cabo sobre lectura y escritura en sus aulas, se centran básicamente en describir el tipo de actividades que realizan (ALE), semejantes en todas las entrevistas. Cabe añadir que, por el contrario, no concretan temas incluidos en el protocolo relacionados con los prerrequisitos, la planificación, los

elementos curriculares o la evaluación, entre otros, lo que permite inferir que no están muy presentes en su saber ni en su hacer.

A continuación, exponemos los principales resultados del análisis de contenido, siguiendo el orden de las metacategorías recogidas en la tabla 2, acompañados de su comparación con los de estudios similares recientes, en busca de similitudes y diferencias que puedan ayudar a establecer líneas de actuación para afrontar los problemas y los retos pendientes.

3.1. Biografía personal-profesional

La metacategoría "Biografía personal-profesional" es de suma importancia porque no solo sirve para establecer el clima del encuentro como una conversación entre colegas profesionales más que como un interrogatorio, sino que posibilita el acceso de forma más detallada a la realidad escolar; García Fernández (2004: 91) resume esta cuestión en la siguiente cita.

> La utilización de la indagación Biográfica en Educación, nos permite conocer diversos factores que influyen en la micropolítica escolar. La edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligadas con cada historia personal y parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que permiten discernir fases, ciclos o etapas. Estas teorías han encontrado repercusión en la investigación educativa, en trabajos como los de Sikers (1985) y Huberman (1989).

En esta primera metacategoría destacan varios aspectos. En primer lugar, el hecho de que, además del profesorado universitario, para la totalidad de los entrevistados sus profesores de Primaria y Secundaria tuvieron impacto en la elección de sus estudios, ya fuera de forma positiva o negativa. Así, el entrevistado 11-L comenta: "Hubo uno, pero esto fue por culpa de él. Era profesor de Química, y el hombre era la primera vez que daba clase […]. Lógicamente, a mí dejó de gustarme esa asignatura y eso también, pues, influyó en la elección de mi carrera universitaria", manifestando implícitamente sus concepciones sobre la influencia de los modos de actuar de los docentes en las decisiones de su alumnado y sobre la idea de que los docentes noveles son peores que los veteranos en su trabajo.

En segundo lugar, se observa que los docentes entrevistados presentan una diferencia de edad notable (entre los 27 y los 58 años), lo que explica la disparidad en los estudios realizados y en los años de experiencia profesional: entre algo más de un año (profesional 4-D) y 36 años (profesional 2-B). Sin embargo, este factor apenas influye, pues todos concuerdan en numerosos puntos de la entrevista; por ejemplo, en que la formación universitaria les ha resultado inadecuada en algunos aspectos, sobre todo en lo relacionado con la didáctica de la lengua oral y escrita. Este resultado respalda los de otras investigaciones que concluyen que, a pesar de la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa y de las destrezas lingüísticas en la educación escolar, en los planes de estudio actuales para la formación de maestros la presencia de estos contenidos es insuficiente (Santamarina & Núñez, 2018).

Los docentes también coinciden en la escasa presencia de aprendizajes prácticos y en la desactualización de los contenidos, pues afirman que estudiaron las asignaturas de forma tradicional, con exceso de clases magistrales y temarios poco orientados didácticamente. Llama la atención que esa percepción sea compartida por todos los entrevistados, incluso por los que han cursado un grado, es decir, con los planes de estudio más recientes, de 2011. En suma, el

análisis de contenido acerca de esta cuestión revela que, para la mayor parte de los entrevistados, la formación universitaria no ha sido de calidad porque los elementos prácticos son escasos y los teóricos no son válidos por obsoletos en contenido y metodología. Remarcan con insistencia que los primeros los han adquirido con la experiencia profesional: "Al final, donde más se aprende a enseñar es en el aula, con tu día a día, al resolver los problemas que te surgen" (Entrevistado 10-K). El problema que se pone aquí de manifiesto es que, si este aprendizaje basado en la propia actividad profesional no tiene bases sólidas y actualizadas, se perpetúan modos tradicionales de trabajo que dejan fuera las novedades aportadas por la investigación e impiden la innovación y la mejora.

El 58,3 % (Imagen 2) de los entrevistados, sobre todo aquellos con menor experiencia profesional, se sienten presionados socialmente (por las familias, sobre todo, pero también por compañeros que ejercen en la etapa posterior, la primaria o básica) para introducir la lectura y la escritura desde los primeros momentos de la etapa, a los 3 años. La docente 7-H apunta sobre esta cuestión: "Sin duda, nosotros, vamos, por lo menos yo y muchas de mis compañeras, sentimos bastante presión social porque, claro, los padres siempre te preguntan: "¿Y cuándo les va a enseñar a leer y a escribir? ¿Y mi niño todavía no lee?", sobre todo si ven que algún otro niño va más adelantado en eso. Pero es que no todos los niños aprenden al mismo tiempo. Eso es bastante estresante". Mientras, el maestro 11-L apunta: "Los compañeros de primaria se han acostumbrado a que los niños lleguen a 1.º sabiendo más o menos leer y escribir, y parece que, si alguno no va bien preparado, la culpa es de los de infantil, que no hacemos bien nuestra tarea». Un reciente trabajo de Escobar (2017: s/n) confirma que, en efecto, se está olvidando cuándo y cómo hay que abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura según el marco normativo.

> En una sociedad letrada como la nuestra, es imposible que los chicos no muestren interés por los textos escritos que están presentes en el aula, es impensable que en un ambiente de calidez no deseen participar de las situaciones de lectura que se les propongan, salvando el hecho de que —en contra de lo que expresan los criterios de evaluación aludidos— leer letras no es leer. Y es que el salto cualitativo que se exige en estos epígrafes no podemos dejar de considerarlo una auténtica aberración. Es más, sería más adecuado pensar que se trata de objetivos de primer ciclo de Primaria o, incluso, de Secundaria. […] Los objetivos de aprendizaje de la lectura y escritura corresponden a la educación primaria, a pesar de lo cual, en el Grado correspondiente no se enseña su didáctica.

Acerca de la formación continuada o permanente (la que se adquiere una vez que se empieza el ejercicio de la profesión), hemos de reseñar que todos los entrevistados admiten que quizá necesitan actualizar ciertos aspectos de su formación inicial y, paradójicamente, mencionan los contenidos teóricos, que se han quedado anticuados, pero declaran que no lo hacen por varios motivos: falta de tiempo, exceso de trabajo y porque consideran que la teoría no es muy útil. Prefieren renovarse a partir del ejercicio de la profesión y del intercambio cotidiano de experiencias con los compañeros antes que hacer cursos, pues es lo práctico lo que más valoran. Tan solo el docente 8-I actualiza su formación participando en proyectos de su centro y realizando lecturas especializadas fuera del horario de trabajo; las otras nueve personas están satisfechas con la aplicación de los conocimientos adquiridos en los primeros años de su ejercicio profesional y declaran que no mantienen actualizada su formación, lo cual refuerza el peso del problema de la desconexión entre las aportaciones de la investigación y su aplicación

en las aulas. Afirman que estas actividades formativas tendrían que impartirse en las propias escuelas y que al profesorado deberían dársele más facilidades a la hora de participar en ellas; la entrevistada 2-B lo expresa así: "Es que, claro, no tenemos tiempo, ¿cuándo te pones si también tienes que hacer papeleo, que si las notas…? […] Cuando llegas a tu casa, pues, te lo digo con sinceridad, ponerte a hacer también actividades de cursos no te apetece mucho".

Esta situación de falta de conocimiento actualizado se confirma al ver que estos nueve maestros y maestras no concretan en su discurso qué cambios aplican en sus clases derivados de la formación permanente. Sí, afirman que, aunque en esto no están muy actualizados, cuando acuden a cursos, la información teórica les parece secundaria e incluso innecesaria; ninguna de las personas entrevistadas hace mención a los fundamentos teóricos de sus actividades o programaciones.

Sin duda, la formación actualizada en el tema que nos atañe adquiere un rol crucial, ya que con frecuencia aparecen nuevas investigaciones y formas de abordar su enseñanza desde perspectivas que pueden mejorar este aprendizaje. Así ocurre, por poner un ejemplo, con la reciente investigación de Rodríguez Gambín (2020), que explora y demuestra las ventajas del uso de la tecnología para la enseñanza de la lectura y de la escritura a alumnado de 5 años. Nuestros entrevistados no hacen mención alguna, al hablar de las actividades y los recursos, a la utilización de las TIC, por lo que cabe deducir que —a diferencia de los docentes estudiados por Rodríguez Gambín— no las usan en sus aulas para estos fines, quizá por falta de formación actualizada.

3.2. Lectura y escritura: concepto e inicio

Acerca de los conceptos de lectura y escritura, once de los entrevistados coinciden en la definición. Únicamente el entrevistado número 9 varía e introduce una definición más actualizada debido, en gran parte, a la formación permanente a la que asiste y a las lecturas que realiza de forma voluntaria. La definición en la que concuerdan el resto de los entrevistados es escueta, puesto que solamente atiende al concepto de lectura como proceso de descodificación del texto y al de escritura como proceso de codificación. La entrevistada 5-F manifiesta: "Pues, el concepto está formado, claramente, por la lectura y la escritura. Leer consiste en tener la capacidad para saber qué significan las letras que estás viendo escritas y escribir, pues, el proceso justo al contrario: convertir los sonidos en letras". En este sentido, cabe destacar que, de forma tradicional, el concepto de lectura solía definirse como la capacidad de una persona para decodificar un texto. Sin embargo, y como acertadamente sostienen Gómez Villalba y Núñez (2007), gracias a las aportaciones de diversas disciplinas, como la Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva o la Sociolingüística, hoy en día el término aparece unido al de comprensión de lo escrito (Núñez y Santamarina, 2014). El entrevistado 8-I varía con respecto a la definición tradicional y añade, precisamente, la comprensión lectora como algo intrínseco al concepto de lectura: "Bueno, es que, a ver, leer no es solo trasladar esos signos que ves escritos, sino entender, comprender, lo que te dice el texto. Esa parte es la más difícil, creo yo, porque es la que más cuesta a los alumnos de todos los niveles educativos". Solo este profesor atribuye a la lectura el valor de la comunicación y la comprensión del contenido, por lo que cabe suponer que el resto desaprovecha el enorme poder de motivación que tiene para el alumnado que constantemente se le recuerde para qué aprende a leer y a escribir: para comunicarse.

La edad de inicio más apropiada para este aprendizaje, según los docentes entrevistados, corresponde a los cinco años (33,3 %), aunque no es un porcentaje muy distante del resto de las edades inferiores. "Es en Infantil, fundamentalmente; o sea, que cada uno tenemos una función. Jamás, hasta ahora, los compañeros de Primaria han protestado porque los niños no vayan escribiendo o leyendo, la mayoría, que no es obligatorio en Infantil, pero está dentro de las capacidades y nosotros lo hacemos. Entonces, de lo que jamás han dicho que falte es sobre lenguaje oral. Jamás han podido decir tampoco que no han escrito en cuadrícula, que no leen, ¿no? Pero jamás que los niños no tengan buena comunicación oral, de lo que yo he vivido en mis 25 años de maestra, ¿eh?", comenta la entrevistada 3-C.
La imagen 2 muestra los resultados que arroja *QDA Miner* en relación con los factores implicados en esta pregunta del protocolo.

Imagen 2
Frecuencia de codificación en función de la edad de inicio de la lectura y la escritura. Fuente: *QDA Miner.*

	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
Edad de inicio				
3 años	3	1,4%	3	25,0%
4 años	3	1,4%	3	25,0%
5 años	4	1,8%	4	33,3%
6 años	1	0,5%	1	8,3%
Educación Primaria	2	0,9%	2	16,7%
Presión social	15	6,8%	7	58,3%

Llama la atención que, pese a que los docentes participantes en nuestro estudio se sienten presionados por los compañeros de primaria, parecen haber terminado por asumir que es muy poco apropiado dejar el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura hasta los seis años (solo el 8,3 % opina que esta es la edad adecuada), lo cual nos permite realizar una constatación importante: aunque en la mayoría de los discursos los docentes defienden la importancia del aprendizaje de aspectos previos fundamentales antes de iniciar al alumnado en la lectura y la escritura, acaban por ceder a la presión que sobre ellos se ejerce y abordan este aprendizaje, aun a costa de quitarle tiempo a contenidos y destrezas más propios de la etapa y que, además, forman parte de los prerrequisitos que la investigación muestra como claves para el éxito en la adquisición del lenguaje escrito. En este sentido, nuestros hallazgos coinciden con los de otros muchos estudios al respecto (Lozano Fernández & Cruz Cruz, 2017; Monarque-Sáenz, 2018; Villoria, 2019), que muestran que trabajar al menos algunos de los prerrequisitos, sobre todo las habilidades orales, debe ser irrenunciable para garantizar un proceso educativo de calidad y para evitar y detectar posibles dificultades en la lectura y la escritura.

3.3. Prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura

El concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura hace referencia al conjunto de condiciones previas necesarias para que se puedan iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos (Gallego, 2006). La importancia de identificar y describir cuáles son estos prerrequisitos (Núñez & Santamarina, 2014) reside en que nos permitirán conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición y, de esta manera, se podrá orientar la enseñanza de las habilidades lingüísticas hacia un aprendizaje comunicativo y

funcional, que es el que demanda el enfoque competencial, ajustar más los diseños didácticos en el aula, así como identificar a los estudiantes que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que, por tanto, necesitarán una intervención temprana que prevenga futuras dificultades lectoras y de escritura (Beltrán, López-Escribano & Rodríguez, 2006; Belda & García-Blay, 2020).

No existe todavía un consenso claro acerca de cuáles son estos prerrequisitos y la lista varía en las investigaciones realizadas por diversos autores (García Vidal & González Manjón, 1993; González Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darias & Fuertes, 2010). En algunos casos se priorizan los factores emocionales y cognitivos; en otros, se hace mayor hincapié en el desarrollo de la motricidad o en la adquisición de la conciencia fonológica. Lo cierto es que los estudios han aumentado notablemente (García-Blay, 2020). En nuestra investigación mantenemos lo establecido por Núñez & Santamarina (2014): desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos (memoria a largo y a corto plazo), habilidades o destrezas orales de la lengua (expresión, comprensión e interacción orales) y desarrollo de la conciencia fonológica.

En la siguiente imagen podemos distinguir qué porcentaje de los casos estudiados en esta investigación alcanza las diferentes categorías del bloque 3, "Prerrequisitos para la lectura y la escritura".

Imagen 3
Frecuencia de codificación en la metacategoría 3: "Prerrequisitos para la lectura y la escritura". Fuente: *QDA Miner.*

	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
Prerrequisitos lectoescritores				
Concepto de prerrequisitos lectoescritores	11	5,0%	8	66,7%
Listado de prerrequisitos lectoescritores	13	5,9%	9	75,0%
Motricidad (P1)	30	13,5%	12	100,0%
Memoria a largo plazo (P2)	18	8,1%	11	91,7%
Memoria a corto plazo (P3)	11	5,0%	8	66,7%
Comprensión oral (P4)	21	9,5%	9	75,0%
Expresión oral (P5)	56	25,2%	12	100,0%
Interacción oral (P6)	11	5,0%	6	50,0%
Consciencia fonológica (P7)	23	10,4%	8	66,7%

Como vemos, el 100 % de los entrevistados menciona en su discurso el trabajo de la motricidad como un prerrequisito fundamental para el inicio de la lectura y la escritura (señalan la motricidad fina, la lateralidad y la coordinación óculo-manual), aunque no todos los docentes le atribuyen el mismo peso ni todos la trabajan de la misma forma: "Nosotros en clase siempre trabajamos cómo se tiene que coger el lápiz, hacemos actividades con el punzón, por ejemplo" (entrevistada 6-G). "A mí me parece que todos los niños tienen que trabajar la lateralidad, la motricidad, sobre todo antes de empezar a leer y a escribir. En el colegio tenemos una sala de motricidad y allí, pues, nos vamos un par de veces a la semana y trabajamos con materiales diferentes que ayudan a mejorar la motricidad de los niños. En Educación Física también se trabaja" (entrevistada 12-M).

El siguiente prerrequisito más mencionado en las entrevistas es el 5, es decir, "expresión oral", si bien los docentes no nombran aspectos concretos hasta que se les pregunta directamente en las cuestiones 11 y 12:

- De las siguientes propuestas, ¿utiliza alguna en su aula? Lectura en voz alta, asamblea, memorización de textos y articulación de sonidos.
- ¿Trabaja la lengua oral previamente al inicio de la lectura y escritura? ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipos de textos orales utiliza?

En la mayoría de los discursos, se confunde hablar en clase, por ejemplo, durante la asamblea, con la enseñanza sistemática y programada de la lengua oral. En el caso de la interacción oral, la menciona el 50 % de los entrevistados; el resto no la trabaja en el aula. No atribuyen la misma importancia a las habilidades orales; de esta forma, hay docentes que otorgan prioridad a la expresión oral, al habla, y otros, aunque en menor número, a la comprensión oral y a la escucha. No se hace mención explícita a cómo se trabaja la interacción ni se la caracteriza como una destreza específica; varios docentes consideran que se trabaja más bien de forma espontánea (de los seis que la citan en su discurso, cinco coinciden en esta idea).

El resto de prerrequisitos posee una frecuencia de aparición mayor al 50 % en los discursos de nuestros entrevistados, pero también lo veremos en la metacategoría "actividades"; no se trabajan de forma sistemática y actualizada. De todos ellos, queremos destacar, por su importancia demostrada en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las habilidades orales de la lengua y su relación con la conciencia fonológica. Se aprecia en el discurso de los docentes que no suelen hacer actividades que ayuden a los niños a establecer relaciones entre el código oral y el escrito, con lo cual se pierde la potencialidad de esta conexión y no se favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, aspecto clave del aprendizaje de la lectura y la escritura, según demuestran múltiples estudios, como los de Sánchez Rivero y Fidalgo (2020) o los de Defior y Serrano (2011: 2), que ya señalaban: "El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica, en sus distintos niveles, (…) tiene un valor predictivo respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura»

Para trabajar las habilidades lingüísticas orales en sí mismas y como base de las destrezas escritas, son necesarias diversas estrategias que favorezcan la comprensión, la expresión y la interacción del alumnado. En este sentido, las utilizadas por los docentes entrevistados son escasas y poco variadas, y se limitan a aquellas que, aunque sin duda son necesarias en esta etapa, no profundizan lo suficiente en aspectos fundamentales de la lengua oral, tales como la intensidad de la voz, la entonación, la coherencia, la adecuación, los distintos géneros discursivos, el tiempo del habla y otros elementos. En los relatos de los casos investigados en este trabajo no aparece ningún modelo de competencia oral que sirva de marco para las actuaciones educativas destinadas a desarrollar de forma planificada y sistemática las destrezas orales de la lengua. Si bien es cierto que algunos de los docentes —el último, por ejemplo— trabajan las habilidades metalingüísticas a través de ejercicios fonoarticulatorios derivados de los aprendizajes adquiridos durante su formación permanente, de modo general se puede afirmar que el proceso de enseñanza de la lengua oral en el aula de Infantil de estos maestros está presente, pero carece de sistematicidad y planificación: "Sí, nosotros siempre estamos trabajando la lengua oral, leemos cuentos, aprendemos poesías, la asamblea la hacemos todos los días, y es un momento muy importante para trabajar la oralidad", sostiene el entrevistado 11-L, sin aportar más concreciones. Algunos de los entrevistados tienen claros los objetivos y

el valor de la competencia oral en los aspectos personales y sociales del desarrollo del niño, pero no saben diseñar actividades específicas con objetivos claros y graduados que marquen un trayecto de progresión ni evaluar el avance de los alumnos. Todo ello evidencia, en definitiva, la clara necesidad de enseñar adecuadamente los usos formales de la lengua en las aulas y de formar mejor al profesorado en este campo.

3.4. Planificación

Otro aspecto importante sobre el que hemos preguntado y del que –como acabamos de ver– también adolece la enseñanza de las destrezas orales es la planificación de la enseñanza de la lectura y la escritura, aspecto fundamental para garantizar el éxito y la calidad de las acciones en la educación, como afirman Carriazo, Pérez Reyes y Gaviria (2020: 87-88):

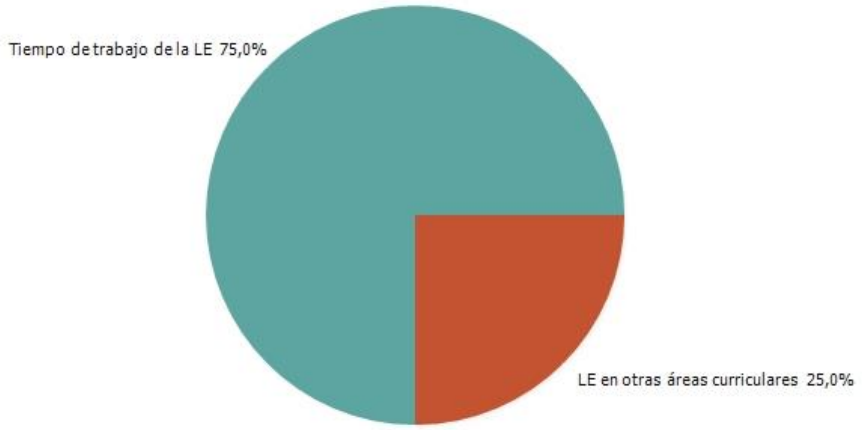
> Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. […] La planificación estratégica en la educación consiste en un plan el cual sistematiza los objetivos a mediano plazo de una institución educativa. La planificación estratégica representa una herramienta de gestión muy eficaz y útil para trabajar con perspectiva de futuro.

En el caso de los docentes entrevistados, un 75 % menciona la planificación en su discurso, aunque hay diferencias en las formas de entenderla. Desde el concepto más abierto que manifiesta la entrevistada 1-A: "Pues tanto en trabajo, trabajar profesionalmente la lengua y la literatura, yo creo que la lengua siempre se trabaja, no enfocado en cómo concibe uno la lengua y la literatura en ámbitos más de mayor, pero la lengua siempre intentas trabajarla a nivel de que se expresen los niños, de la comunicación, ¿no? La literatura, pues, siempre canciones, poesías, siempre está también reflejada en la Educación Infantil, creo yo. Entonces creo que siempre se trabaja, aunque creas que no la trabajas de una manera u otra, ¿no?" (1-A); hasta la mayor sistematización expresada por la entrevistada 2-B, que apunta: "[habla sobre la asamblea], ya empiezo yo a meter en la asamblea aquellos temas que yo quiero hablar ese día, que, por supuesto, está programado porque yo tengo la programación de lo que voy a trabajar en el día, y, entonces, en función de lo que vaya a trabajar ya enfoco yo también la asamblea". La entrevistada 3-C afirma que "desde el primer momento que entran por la puerta, ya están usando el lenguaje oral; terminamos este momento calendario para situarnos en el día, para que ellos controlen en qué día estamos, dónde estamos; alguna canción, sobre todo con los pequeñitos, los días de la semana para ir situándose; y luego empezamos presentación del trabajo, ¿vale? Un día toca cuento, otro día toca bits de inteligencia, otro día toca libro, como ha tocado hoy… Pues cada día empezamos el trabajo de una forma, pero todo verbal: la poesía. Por quincena también tenemos poesías de cada centro de interés; entonces, memorización, lenguaje oral y entonación, ¿eh? Los signos de admiración saben lo que significan: es que mi voz tiene que ser más fuerte por eso; el signo de interrogación es porque te estoy preguntando; es que es todo". En los tres casos, parece haber una identificación de las rutinas y dinámicas ya establecidas en el aula con la planificación o, quizá, con la falta de ella por no considerarla necesaria.

En suma, en los discursos de los casos investigados, no se parte de un modelo en el que se incluyan actuaciones educativas que desarrollen de forma planificada y sistemática las destrezas de lectura y escritura, así como los aspectos que estas llevan asociados (los prerrequisitos).

Todos mencionan que la programación que siguen es la que aporta la editorial cuyos libros de texto utilizan, sin hacer modificaciones, salvo el docente 8-I, que añade actividades de conciencia fonológica aprendidas durante su formación continuada. Los tiempos dedicados a estas actividades quedan recogidos en la imagen 4, que distingue entre el tiempo empleado en enseñar a leer y a escribir y la aparición de tareas de lectura o escritura en otros momentos del desarrollo de las clases.

Imagen 4
Frecuencia de "Tiempo de trabajo de la lectura y escritura" y "Lectura y escritura en otras áreas curriculares": Planificación. Fuente: *QDA Miner.*



El dato recogido en el gráfico, es decir, que el 75,8 % del tiempo dedicado a actividades relacionadas con la competencia en comunicación lingüística corresponde a lectura y escritura, es sumamente esclarecedor, pues, por una parte, ayuda a entender la forma insuficiente en que se trabajan las destrezas orales, pero, sobre todo, hace pensar que el tiempo necesario para enseñar a leer y a escribir en edades tempranas es excesivo y termina por restar espacios a otros tipos de tareas relevantes en esta etapa y por crear sensaciones negativas en los niños en relación con los frutos de su esfuerzo.

3.5. Actividades

Las actividades de lectura y escritura están determinadas por las fichas de trabajo de los materiales utilizados, publicados por editoriales con gran presencia en el país, ya que ninguno de los docentes de nuestro estudio menciona otros, salvo en el caso, ya mencionado, de las actividades de conciencia fonológica añadidas por el maestro 8-I. Todos los entrevistados poseen este tipo de materiales en sus aulas; cada niño tiene su propio ejemplar. Se suelen organizar en tres libros, uno para cada trimestre del curso escolar. La metodología para la enseñanza inicial de la lectura es la del método sintético (silábico o fono-silábico), cuyo objetivo principal es el dominio mecánico del código escrito en un proceso que, comenzando por las vocales y las sílabas directas (CV), permite deletrear, silabear, entender palabras y frases aisladas en lugar de priorizar la comprensión de los textos. La práctica es diaria y se basa en el

entrenamiento mediante repetición. Los niños dedican la mayor parte del tiempo a oralizar fragmentos escritos, guiados por el maestro, quien corrige los errores y les hace repetir una y otra vez si los cometen.

En el caso de la escritura, hay casi unanimidad (el maestro 8-I es la excepción) en cuanto a la importancia que los maestros entrevistados conceden a la caligrafía: "Es que, claro, no pueden pasar a la siguiente etapa con una letra horrorosa", sostiene, por ejemplo, la entrevistada 5-F. Por su parte, la entrevistada 3-C detalla: "Empezamos con mayúsculas, pero antes de hacer las mayúsculas ya sabemos qué dirección es para arriba, para abajo, para la derecha; se va trabajando todo a la vez porque al niño, al hacer la P, se le dice: "Es para abajo y barriguita"; o, para hacer la M, "para arriba y para abajo, para arriba y para abajo". ¡Contra! "¡Que me ha salido una letra, pero si es una letra!". ¿Vale? Es una asociación continua de contenido y trabajo; por eso te digo que las cosas no salen de la nada. Al niño se le dice: "Venga, el puntito de la letra para dentro". La referencia del puntito es muy importante para la escritura, pero es que va todo unido porque… "Seño, es de la M de Manuel". Claro, pues ya estás trabajando lectura, escritura, fonética". No hay en el discurso de ninguno de los maestros alusión alguna a las conceptualizaciones más recientes de la escritura como comunicación, ni a los componentes o fases de los procesos de composición de textos escritos de diversos géneros, ni al aprendizaje basado en los principios del constructivismo establecidos por Teberoski y otros muchos especialistas.

Los materiales que utilizan para la enseñanza de la lectura y la escritura son fichas de una página, bien para practicar trazos de distinto tipo (rectos, curvos, etc.) y orientación, antes de pasar a copiar palabras, o para leer conjuntos de palabras que comparten el fonema o grafía que toca en cada momento. No se mencionan las TIC. El profesorado tiene la percepción de que trabaja la lectura y la escritura de forma adecuada; además, todos coinciden de forma unánime en que es uno de los aprendizajes que más desarrollan en el aula.

Cabe destacar que, si bien es cierto que estos métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura alcanzan, en la mayoría de los casos, el objetivo propuesto, no debemos olvidar que los principios metodológicos que guían el proceso de aprendizaje del alumnado de tres a seis años aconsejan convertir al niño en constructor de su aprendizaje y buscar la motivación mostrándole el sentido de lo que aprende. El método elegido ha de considerar todos los aspectos lingüísticos (fonéticos, morfosintácticos y semánticos) de la lengua y las funciones de esta, es decir, la comunicativa, la expresiva y la de acceso a cualquier tipo de información, por lo que, en las prácticas declaradas por los maestros de nuestra investigación, se echan en falta actividades derivadas de uno de los enfoques que más han contribuido a situar al infante en un papel protagonista y a la innovación en este ámbito: el constructivista, pues, en palabras de Álvarez Gil (2020: 246):

> […] aprovecha todos esos contenidos que son percibidos por los niños, generalmente sin ser conscientes de ello, como estímulo para favorecer un aprendizaje de la lectura y escritura sin realizar grandes esfuerzos, sin traumas y sobre todo sin que perciban el proceso como un deber u obligación sino al contrario, que conciban el proceso de aprendizaje como algo totalmente natural.

Únicamente el entrevistado 8-I hace uso de actividades incluidas en este enfoque, que posee una visión más actual: "A mí me parece que es importante partir, sobre todo, de lo que los

alumnos ya conocen. Ellos, desde pequeños, ya tienen contacto con la lectura y la escritura porque lo están viendo en su casa, en los libros, en todo… […] Me gusta mucho trabajar antes con ellos actividades sonoras". Distintas investigaciones, como las de Magán y Barrio (2017) o Ibáñez Corales (2017), han demostrado que las actividades audiomusicales, motrices y relacionadas con la conciencia fonológica influyen de forma satisfactoria y son muy rentables educativamente en la adquisición de la lectura y la escritura.

3.6. Evaluación

La evaluación educativa demanda diversos instrumentos y estrategias que posibiliten el acceso al conocimiento acerca de lo que ocurre a lo largo de cada secuencia didáctica y al final de esta, observando aquello que se pretende conseguir y lo que realmente se logra, con la finalidad de tomar decisiones de mejora.

Los docentes entrevistados no detallan en exceso el sistema que emplean para evaluar en sus clases. Reconocen sus carencias y las achacan, como la entrevistada 3-C, a la falta de "recursos y aspectos prácticos que me dio mi formación universitaria". Destacan especialmente la entrevistada 7-H, quien elabora una rúbrica para evaluar si el alumnado ha logrado los objetivos propuestos al inicio del trimestre, y la 1-A, que lleva a cabo una "evaluación final" a través de un juego con el que puede comprobar si los alumnos han conseguido los objetivos prefijados. Priman dos aspectos que menciona la maestra 7-H: "A ver, claro, siempre tienes que evaluar lo que han conseguido los alumnos para saber, sobre todo, si van bien o no. Nosotros hacemos un examen final, entonces, yo les voy preguntando, pues, que lean esta letra, la otra, o, incluso, algunos ya a final de curso se atreven a escribir su nombre. Para eso es muy importante también la observación porque yo sé cómo va cada uno". En el resto de los casos, la observación también se erige como la principal herramienta de evaluación, pero no es sistemática ni suele recogerse en ningún instrumento *ad hoc*. No hay un criterio planificado y elaborado para evaluar el progreso y los conocimientos adquiridos por parte del alumnado y, en general, los docentes entrevistados utilizan la evaluación ante todo para diagnosticar alteraciones.

Esta evaluación es insuficiente si no se acompaña, además, de otros tipos que incluyan la revisión de la actuación del docente, de los materiales, los tiempos, etc. Como señalan los estudios al respecto, ha de conformarse como una labor intrínsecamente vinculada a las tareas de enseñanza y a las prácticas de aprendizaje de la lectura y la escritura. Paris *et al.* (2014: 15) proponen un marco de referencia para la evaluación de la lectura y la escritura basado en cinco fases: "1) decidir qué atributos o aspectos de la lectura y la escritura es necesario evaluar; 2) identificar estos atributos con indicadores específicos; 3) recopilar todas las muestras de trabajo en lectura y escritura producidas durante un período y realizar una entrevista individual sobre el material recogido; 4) puntuar cada atributo; y 5) interpretar los datos". Seguir una serie de fases encaminadas específicamente a evaluar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es crucial en esta etapa; sin embargo, ninguno de los docentes lo menciona. El entrevistado 8-I comenta acerca de esta cuestión: "Bueno, es que, verás, también te digo que, a no ser que tú luego te formes y aprendas, por ejemplo, recursos para evaluar, yo, desde luego, no es algo que recuerde que me hayan enseñado en mi formación universitaria»

El no contar con un modelo de competencia escrita que genere, de forma graduada, los objetivos y contenidos que se persiguen en los aspectos clave para la enseñanza de la lectura y la escritura implica que tampoco se posee un referente para evaluar de forma rigurosa y sistemática en qué

y cuánto han avanzado los discentes en su dominio de estas habilidades. Sin duda, las rúbricas de evaluación son muy efectivas para este propósito, pues ayudan a valorar los aprendizajes y los productos realizados desde la perspectiva competencial y aportan, según señalan Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012: 61), «los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes".

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Si partimos de las preguntas y objetivos iniciales planteados en esta investigación, podemos formular sus conclusiones más destacadas.

En relación con el objetivo global de nuestro estudio, destaca la constatación de que los profesores de la muestra están anclados, en buena medida, en pautas, métodos y materiales tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que ello se debe a que, tal y como declaran, no poseen una formación actualizada en este tema.

En lo referente a las concepciones y los conocimientos de los docentes entrevistados acerca del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y de su didáctica, cabe destacar que se ajustan más a modelos tradicionales de enseñanza de la lengua que a los requerimientos de los actuales enfoques comunicativos y funcionales exigidos por los currículos basados en competencias. Esto se refleja tanto en los procesos de planificación, faltos de sistematicidad y de aplicación de criterios de progresión basados en aportaciones de la investigación, como en las actividades realizadas en el aula y en la evaluación. Esta última adolece de falta de sistematicidad y de utilización de técnicas e instrumentos rigurosos, debido también, en parte, a la formación poco actualizada de la mayoría de los docentes entrevistados. La mayoría de los participantes utilizan como materiales únicos o prioritarios los proporcionados por las editoriales comerciales, que aplican métodos silábicos sintéticos sin incluir actividades u otros recursos que promuevan aspectos como, por ejemplo, el desarrollo de la conciencia fonológica o una mayor motivación de los aprendices.

Con respecto al objetivo de obtener información sobre si los docentes conocen y trabajan los prerrequisitos de la lectura y la escritura, la atención y el tiempo dedicados a estos y, sobre todo, a las habilidades orales de la lengua y a la conciencia fonológica son escasos en relación con las necesidades del alumnado de este nivel educativo. Es más que evidente que existen disparidades notables en las formas de entender, planificar y llevar a la práctica la enseñanza de la lengua en el aula, más aún si atendemos a las edades y trayectorias de los profesionales estudiados. No hay, en suma, una unidad formativa al respecto. Se evidencian diferencias notables entre quienes mantienen su práctica educativa actualizada y quienes no desarrollan su formación permanente y reproducen las pautas habituales. La formación de los docentes de Educación Infantil en relación con las competencias básicas, y específicamente con la competencia en comunicación lingüística y la forma de lograr su desarrollo en el alumnado, es anticuada e insuficiente, y el cambio de este estado de cosas debe abordarse como un reto urgente tanto en los centros de formación inicial (facultades y escuelas normales) como en las instancias que se ocupan de la formación continuada. En todos los aspectos, los maestros y maestras investigados reconocen la necesidad de actualizar su formación, pero afirman que el exceso de trabajo y las cargas familiares les impiden hacerlo.

Por último, llama la atención un hallazgo curioso por lo paradójico: los docentes participantes en esta investigación han asumido, pese a lo establecido por la normativa y por ciencias como la psicología evolutiva, que la adquisición de la lectura y la escritura debe comenzar en las primeras edades de escolarización: tres, cuatro y, sobre todo, cinco años; más de la mitad de nuestros entrevistados confiesa sentir una presión social por iniciar este proceso cuanto antes. Esto supone que no se está realizando el comienzo del proceso en el momento madurativo óptimo y que los prerrequisitos, que son los que en realidad deberían trabajarse a fondo en esta etapa, no se están abordando de manera suficiente, lo cual implica "saltos" de consecuencias sin duda negativas para muchos niños y niñas. La presión de enseñar a leer y a escribir acaba pervirtiendo la totalidad de los fines y contenidos de la etapa anterior a la primaria, que es donde se debe realizar el aprendizaje de la lectura y la escritura. El coste de no respetar los momentos evolutivos puede traducirse, además de en la aparición de dificultades y trastornos, en actitudes de rechazo ante tareas en las que los niños no obtienen un éxito proporcional a su esfuerzo, y ese rechazo a escribir y a leer no es en modo alguno admisible. Sin duda, los docentes deben reflexionar sobre esto.

En suma, como consecuencia de las evidencias encontradas, queremos poner de manifiesto, por una parte, que hay una urgente necesidad de mejorar y actualizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado de la educación infantil o preescolar en lo relativo a la enseñanza de la lectura, la escritura y las habilidades lingüísticas en general; y, por otra parte, que las concepciones previamente adquiridas y los saberes poco actualizados impiden una práctica educativa que realmente sea eficaz para conseguir un desarrollo más exitoso y motivador del proceso de aprendizaje del código escrito en pleno siglo XXI. Lograr que llegue a las aulas todo lo que la investigación está en condiciones de aportar a la innovación sigue siendo un reto complejo, inaplazable y, en cualquier caso, siempre apasionante, en tanto que forma parte del compromiso ético que asumimos todos los que trabajamos por mejorar la educación.

5. Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, José Luis. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Álvarez Gil, Francisco José. 2020. Estudio de la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque constructivista. En David Cobos et al. (eds.*), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. 246-253. Octaedro.

Belda, Mónica & M.ª Gloria García-Blay. 2020. Lectura y escritura en tiempos de COVID. Libros interactivos de las letras: propuesta de innovación en el Grado de Educación Infantil. *Edunovatic*. 532-535. Disponible en https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/12826 [Consulta 22/05/2021]

Benedet, María Jesús. 2013. *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia*. Madrid: CEPE.

Carriazo, Cindy, Maura Pérez Reyes & Kathelyn Gaviria. 2020. Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana,* 25(3). 87-95. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524690 [Consulta 13/04/2021]

Castro, Beatriz, Óscar Casado & Ángel Pérez Pueyo. 2017. La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil. En Víctor M. López Pastor y

Ángel Pérez Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, 128-139. Universidad de León.

Conejo, L. Diego & Ana M. Carmiol. 2017. Conocimientos sobre la lectura y escritura emergentes y prácticas en las aulas para su promoción: un estudio con docentes de educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2). 105-121.

Constanza, María. 2019. Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y habla*, 23. 224-242. Disponible en https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657012/html/ [Consulta 12/05/2021]

Cuetos, Fernando. 1991. *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.

Darias, José Luis & Yolanda Elvira Fuertes. 2010. Algunas consideraciones sobre la lectura y escritura significativa en la educación básica. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65.

Defior, Sylvia & Francisca Serrano. 2011. La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1). 2-13.

Díez, Ascen. 1998. *El aprendizaje de la escritura desde una perspectiva constructivista*. 2 vols. Barcelona: Graó.

Escobar, Mercedes. 2017. El conflicto de enseñar a leer y escribir en educación infantil. *El diario de la educación.*

Gallego, Carlos. 2006. *Los prerrequisitos lectores*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectura y Escritura. Morelia: México.

Gallego, José Luis, Antonio García Guzmán & Antonio Rodríguez Fuentes. 2014. Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 66(4). 39-53.

García Fernández, M.ª Dolores. 2004. El maestro de Educación infantil. En M.ª Dolores García Fernández y Verónica Marín (coords.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, 87-96. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

García Vidal, Jesús & Daniel González Manjón. 1993. Cuaderno para mejorar la comprensión de la lectura. España: EOS.

Gatica-Lara, Florina & Teresita del Niño Jesús Uribarre. 2012. ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1). 61-65.

Gómez-Villalba, Elena & M.ª Pilar Núñez Delgado. 2007. La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura,* 44. 19-33.

González-Manjón, Daniel. 2004. *Taller de comprensión de la lectura I: ámbito óptimo de aplicación, 1er ciclo de la E.S.O*. España: EOS.

Hernández Ortega, Pilar & José Rovira. 2018. Enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil y desarrollo de la competencia profesional del alumnado para el maestro. En Rosabel Roig-Vila (coord.), *Redes de investigación en docencia universitaria*, pp. 555-565. Universidad de Alicante.

Ibáñez Corales, Rosa Isabel. 2017. Las actividades lúdicas mejoran la lectura y escritura en los niños de 4 años de la institución educativa. *Ruso*, 302.

Karmiloff-Smith, Annette. 1979. *A functional approach to child language*. Cambridge: University Press.

Kvale, Steinar. 2011. *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata.

Latorre, Antonio, Delio Rincón y Justo Arnal. 2012. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

López Bonilla, Guadalupe & Carmen Pérez Fragoso. 2017. Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, 21-50. México: SM.

Lozano, M.ª Carmen & Purificación Cruz Cruz. 2017. Leer con emoción. Claves para el proceso lectoescritor: importancia de los prerrequisitos desde un enfoque de la neuroeducación. En David Caldevilla (ed.), *Libro de actas del Congreso CUICIID 2017.* Universidad de Castilla-La Mancha.

Magán, Alexandra & Felipe G. Barrio. 2017. Influencia de las actividades audiomusicales en la adquisición de la lectura y la escritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare,* 21(1). 288-309.

Monarque, Claudia. 2018. *Aproximación a la lectura y escritura mediante técnicas de atención temprana en educación infantil*. Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja.

Moore, Philipa, Gricelda Gómez & Suzanne Kurtz. 2011. Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas pero diferente. *Atención primaria*, 44. 358-365.

Morais, José. 1994. *El arte de leer*. Madrid: Visor.

Núñez Delgado, M.ª Pilar y María Santamarina. 2014. Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18. 72-92. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006 [Consulta 23/04/2021]

Panalés, M.ª Dolores & Julián Palazón. 2020. Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectura y escritura. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, 62-80. Disponible en https://www.educarm.es/reif/doc/2/reif2_4.pdf [Consulta 14/05/2021]

Paris, Scott et al. 2014. Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectura y escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5. 15-29.

Rodríguez Arteche, Íñigo, M.ª Mercedes Martínez Aznar & Aránzazu Garitagoitia. 2014. La competencia sobre planificación de investigaciones en 4º de ESO: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(1). 329-351.

Rodríguez Gambín, Rebeca. 2020. Lectura y escritura empleando nuevas tecnologías en Educación Infantil. Trabajo final de grado. Universidad de La Laguna.

Sánchez Rivero, Ruth & Raquel Fidalgo. 2020. La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil: un estudio observacional. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2). 184-200.

Sanjuán, Marta. 2011. De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura,* 7. 85-99.

Santamarina, María & M.ª Pilar Núñez Delgado. 2018. Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.* 22 (1). 193-212. Disponible en https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640 [Consulta 05/03/2021]

Santana, Denise & Paula Carlino. 1994. La enseñanza constructivista del lenguaje escrito. *Textos*, 2. 113-121.

Simons, Helen. 2011. *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Subaldo, Lucía. 2012. *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Tamayo, Susana. 2017. La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectura y escritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1). 423-432.

UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e institucional. Currículum para profesores [Institutional and media literacy]. Curriculum for teachers].* Paris: UNESCO.

Vallés Arándiga, Antonio. 1998. *Conciencia fonológica*. Valencia: Promolibro.

Villoria, Lucía. 2019. *Propuesta de intervención en los prerrequisitos lectoescritores: diseño de una prueba de observación e intervención*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid.