



Universidad de Valladolid

**LA METODOLOGÍA DE LECTOESCRITURA
EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SU
INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE
LECTOESCRITOR DE LOS ALUMNOS**

Autora: Sara Cristóbal Muñoz

Tutor académico: Andrés Palacios Picos

RESUMEN

El objeto de la investigación pretende conocer qué metodologías de lectoescritura están llevándose a cabo en España. Asimismo, se investiga en tres centros escolares con diferente metodología lectoescritora, realizándose encuesta de respuesta abierta a maestras de educación infantil, a los alumnos un test de lectoescritura y un cuestionario cerrado a sus padres. Posteriormente, se realiza un análisis de los datos por medio de un programa informático, para comprobar si la metodología utilizada en educación infantil influye en su aprendizaje de la lectura y la escritura.

PALABRAS CLAVES

Metodología, lectoescritura, método mixto, método sintético y método global.

ABSTRACT

The purpose of the research aims to know that reading and writing methodology are being carried out in Spain. Furthermore, we investigate three schools with different reading and writing methodology, doing an open response survey form to kindergarten teacher, to students a reading and writing test and a close questionnaire to their parents. Later, we carry out an analysis of data software to check whether the methodology used in early childhood education influences their reading and writing learning.

KEYWORDS

Methodology, reading and writing, mixed method, synthetic method, global method.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS GENERALES	2
3. JUSTIFICACIÓN	3
4. MARCO TEÓRICO	4
4.1. Concepto de lectoescritura.....	4
4.1.1. ¿Qué es leer?.....	4
4.1.2. ¿Qué es escribir?.....	5
4.2. Importancia de la lectoescritura.....	7
4.3. Edad idónea para enseñar a leer y a escribir.....	8
4.4. El papel de la familia en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos.....	9
4.5. El currículum y la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.....	11
4.6. Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.....	12
4.7. Medición y evaluación de los procesos y los productos de la lectoescritura.....	15
4.7.1. Evaluación mediante pruebas estandarizadas.....	16
4.7.2. Evaluación de las dificultades de comprensión lectora.....	18
4.8. Métodos de lectoescritura.....	20
4.8.1. Método sintético.....	21
4.8.2. Método global o analítico.....	23
4.8.3. Método ecléctico o mixto.....	26
5. METODOLOGÍA	29
5.1. Paradigmas de investigación en Ciencias Sociales.....	29
5.1.1. Definición de paradigma.....	29
5.1.2. Características y tipos de paradigmas en Ciencias Sociales.....	29
5.1.3. Paradigma en que se basa el estudio.....	31
5.2. Muestra.....	31
5.3. Procedimiento de muestreo.....	35
5.4. Instrumentos de medida.....	36
5.5. Procedimientos de recogida de información.....	40
5.6. Análisis de información.....	41
5.7. Implicaciones ético-metodológicas.....	41
6. RESULTADOS	43
6.1. Resultados obtenidos de los test de los alumnos.....	43
6.2. Resultados obtenidos de los cuestionarios de los padres.....	56
6.3. Resultados obtenidos de las entrevistas a las maestras.....	71
6.4. Resultados: comparación de métodos de lectoescritura.....	73
6.5. Comparación medias: resultados total alumnos y nacionalidad padres.....	75
6.6. Comparación medias: resultados total familia y estudios.....	75
6.7. Comparación medias: resultados total alumnos y estudios padres.....	76
7. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	78
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	85
ANEXO I. Transcripción de los cuestionarios a las docentes.....	

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Concepción de la lectura como comprensión del texto escrito	5
Cuadro 2. Etapas para adquirir la lectoescritura	9
Cuadro 3. Investigaciones realizadas en relación con las familias	10
Cuadro 4. Influencia de la comprensión lectora en las competencias básicas	12
Cuadro 5. Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje	13
Cuadro 6. Prueba de escritura	17
Cuadro 7. Tipos de métodos sintéticos	23
Cuadro 8. Programa diario del método Doman	25
Cuadro 9. Programa semanal método Doman	25
Cuadro 10. Actividades y finalidades del método ecléctico	27
Cuadro 11. Instrumentos de medida de la investigación	36
Cuadro 12. Preguntas y posibles respuestas del cuestionario a las familias	37
Cuadro 13. Preguntas realizadas a las maestras	38
Cuadro 14. Test y evaluación de los alumnos	40
Cuadro 15. Descriptivos resultados dictado de palabras	43
Cuadro 16. Descriptivos resultados dictado de frases	45
Cuadro 17. Pregunta de velocidad lectora	46
Cuadro 18. Descriptivos resultados de los alumnos en velocidad lectora	47
Cuadro 19. Preguntas sobre comprensión lectora realizados a los alumnos	48
Cuadro 20. Descriptivo de los resultados en comprensión lectora	48
Cuadro 21. Pregunta “dibuja lo que se indica” realizada a los alumnos	50
Cuadro 22. Descriptivo de los resultados de dibuja lo que se indica	50
Cuadro 23. Pregunta sobre colorea la ilustración correcta	52
Cuadro 24. Descriptivos resultados de la pregunta colorea la ilustración correcta	53
Cuadro 25. Descriptivos resultados de la redacción	54
Cuadro 26. Descriptivos resultados totales de los alumnos	55
Cuadro 27. Descriptivos resultados de la pregunta a los padres ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?	56
Cuadro 28. Descriptivos resultados de la pregunta a los padres ¿Cuándo era niño leía libros y revistas?	57
Cuadro 29. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Tenía muchos libros en casa?	58
Cuadro 30. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es su nivel de lectura?	59
Cuadro 31. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Ayuda a su hijo con las tareas escolares?	60
Cuadro 32. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Lee cuentos a su hijo?	61
Cuadro 33. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Su hijo lee libros y revistas?	62
Cuadro 34. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Compra libros y revistas?	63
Cuadro 35. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Acude con su hijo a la biblioteca pública?	65
Cuadro 36. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de lectura de su hijo de acuerdo a su edad?	66

Cuadro 37. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de escritura de su hijo de acuerdo a su edad?	67
Cuadro 38. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres “actualmente su gusto por la lectura es...”	68
Cuadro 39. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Usted utiliza la biblioteca pública para coger libros?	69
Cuadro 40. Descriptivos de los resultados totales de la familia	69
Cuadro 41. Porcentaje de cada una de las preguntas	70
Cuadro 42. Métodos lectoescritura investigados	72
Cuadro 43. Método que ha obtenido la nota más alta en cada actividad	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Edad en años y meses: alumnos	32
Tabla 2. Nacionalidad alumnos	32
Tabla 3. Frecuencia de estudios de los familiares	34
Tabla 4. Frecuencias de la nacionalidad de los padres	35
Tabla 5. Frecuencia resultados dictado de palabras	43
Tabla 6. Frecuencia resultados dictado de frases	45
Tabla 7. Frecuencia de los resultados de los alumnos en velocidad lectora	46
Tabla 8. Frecuencia de los resultados en comprensión lectora	48
Tabla 9. Frecuencia de los resultados de dibuja lo que se indica	50
Tabla 10. Frecuencia de resultados de la pregunta colorear la ilustración correcta	53
Tabla 11. Frecuencia de resultados de la redacción	54
Tabla 12. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?	56
Tabla 13. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuándo era niño leía libros y revistas?	57
Tabla 14. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Tenía muchos libros en casa?	58
Tabla 15. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es su nivel de lectura?	59
Tabla 16. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Ayuda a su hijo con las tareas escolares?	60
Tabla 17. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Lee cuentos a su hijo?	61
Tabla 18. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Su hijo lee libros y revistas?	62
Tabla 19. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Compra libros y revistas?	63
Tabla 20. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Acude con su hijo a la biblioteca pública?	64
Tabla 21. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de lectura de su hijo de acuerdo a su edad?	65
Tabla 22. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de escritura de su hijo de acuerdo a su edad?	66
Tabla 23. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres “actualmente su gusto por la lectura es...”	67
Tabla 24. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Usted utiliza la biblioteca pública para coger libros?	68
Tabla 25. Comparación de medias de los tres métodos de lectoescritura	73
Tabla 26. Tabla ANOVA: comparación método de lectoescritura y aprendizaje	74
Tabla 27. Tabla ANOVA comparación resultados test de los niños y nacionalidad de los padres	75
Tabla 28. Media de los resultados obtenidos en el cuestionario de los padres según estudios	75
Tabla 29. Tabla ANOVA relación entre estudios y puntuación total cuestionario padres	76

Tabla 30. Media de los resultados obtenidos total alumnos y estudios de los padres 76

Tabla 31. Tabla ANOVA sobre estudios de los padres y los resultados de lectoescritura de los niños 77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de los métodos utilizados	33
Gráfico 2. Histograma de la frecuencia de edad	33
Gráfico 3. Gráfico de barras del parentesco	34
Gráfico 4. Representación de resultados de dictado de palabras	44
Gráfico 5. Representación de resultados de dictado de frases	46
Gráfico 6. Representación de resultados de velocidad lectora	47
Gráfico 7. Representación de los resultados en comprensión lectora	49
Gráfico 8. Representación de resultados de dibuja lo que se indica	51
Gráfico 9. Representación de resultados de la actividad colorear la ilustración correcta	53
Gráfico 10. Representación de resultados de la redacción	55
Gráfico 11. Representación de los resultados totales de los alumnos	56
Gráfico 12. Representación de resultados de la pregunta a los padres ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?	57
Gráfico 13. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuándo era niño leía libros, revistas, etc.?	58
Gráfico 14. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Tenía muchos libros en casa?	59
Gráfico 15. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es su nivel de lectura?	60
Gráfico 16. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Ayuda a su hijo con las tareas escolares?	61
Gráfico 17. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Lee cuentos a su hijo?	62
Gráfico 18. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Su hijo lee libros, revistas, etc?	63
Gráfica 19. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Compra libros y revistas a su hijo?	64
Gráfico 20. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Acude con su hijo a la biblioteca pública?	65
Gráfico 21. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de lectura de su hijo de acuerdo a su edad?	66
Gráfica 22. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de escritura de su hijo de acuerdo a su edad?	67
Gráfico 23. Representación de los resultados de la pregunta a los padres “actualmente, su gusto por la lectura es...”	68
Gráfico 24. Representación de los resultados de la pregunta a los padres	69

¿Usted utiliza la biblioteca para coger libros?

Gráfico 25. Representación de los resultados totales a las preguntas de los padres 70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Procesos que intervienen en la composición escrita	6
Figura 2. Usos de la lectoescritura	8
Figura 3. Instrumentos o pruebas de test psicopedagógicos de lectura	16

1. INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son dos acciones exclusivamente humanas, y muy importantes para desenvolverse en la sociedad actual puesto que continuamente estamos rodeados de palabras, por lo que una persona que no sabe leer y escribir puede tener problemas en su vida cotidiana. El aprendizaje de la lectoescritura requiere un tratamiento específico porque se trata de introducir a los escolares, de forma progresiva, en un sistema de códigos convencionales que les permita entender, interpretar y producir informaciones sencillas. A lo largo del trabajo comprobaremos el porqué de su importancia. Asimismo, este tema se implica con la Ley Orgánica de Educación y los currículos propios de cada comunidad autónoma, puesto que todos ellos dan una gran importancia a la enseñanza y al aprendizaje de la lectoescritura. Por otro lado, abordaremos los diferentes métodos de lectoescritura que se están utilizando en España: método sintético, método global o analítico y el método ecléctico o mixto, así como diferentes maneras de evaluar la lectoescritura. Finalmente, trataremos de averiguar si hay un método de lectoescritura con el que se obtiene un mayor rendimiento.

Es destacable que a la hora de elaborar el trabajo nos hemos inspirado en diferentes fuentes que contextualizan nuestra respuesta educativa: una fuente sociológica que contempla las demandas sociales y sus necesidades, una fuente psicológica que explica los procesos de desarrollo del niño, una fuente pedagógica que nos orienta sobre la práctica educativa, una fuente epistemológica que organiza el mundo de los saberes y una fuente legislativa.

En el presente trabajo presentamos en primer lugar los objetivos planteados en la investigación y una justificación del tema escogido; seguido, de un marco teórico sobre lectoescritura y la metodología empleada. Por último se presentan los resultados obtenidos en la investigación y las conclusiones y consideraciones finales, así como el listado de referencia bibliográfico utilizado.

2. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de la investigación consisten en:

- Analizar las diferentes metodologías de lectoescritura utilizadas en Educación Infantil y su influencia en el aprendizaje de los alumnos.
- Conocer la percepción de las maestras en relación a sus propias prácticas y la influencia que éstas tienen en el aprendizaje de sus alumnos.
- Comprobar si influye la familia en el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos.

3. JUSTIFICACIÓN

He elegido este tema, en primer lugar, por mis propias motivaciones personales; desde niña me ha encantado que me leyeran cuentos. Cuando aprendí a leer era yo quien los leía y siempre me ha gustado mucho la asignatura de lengua y literatura. Por otra parte, me parece fascinante enseñar en un aprendizaje tan importante como es el de aprender a leer y escribir.

Como maestra de Educación Infantil, no he podido ahondar demasiado en este mundo de la lectoescritura, ya que cuando hice las prácticas con los niños de tercero de educación infantil todos los niños sabían leer y escribir. El curso pasado tuve la oportunidad de iniciarme en solitario, siendo maestra de educación física y tutora de educación infantil en un Colegio Rural Agrupado (CRA), en el que había cuatro niños, dos niñas de cinco años que leían y escribían en un nivel muy alto y dos niños de tres años con los que inicié la lectoescritura sin saber muy bien si lo que estaba haciendo con ellos era lo correcto (pensaba que igual había iniciado muy pronto con ellos a enseñarles las letras). De esos meses como maestra recuerdo la cara de satisfacción de los niños cuando aprendieron a escribir su nombre, queriendo escribirlo continuamente. Se lo enseñaban a los otros niños de primaria y se les veía muy felices por poder hacerlo; esto hizo nacer en mí unas ganas enormes de aprender sobre la lectoescritura. Todo esto ha hecho que quiera conocer y acercarme a los diferentes métodos de lectoescritura. A su vez pretendo comprobar si la metodología utilizada en lectoescritura influye en unos mejores o peores resultados, para ver si existe una metodología más eficaz que otra.

Además considero que socialmente es un tema que atrae mucha atención, muchos padres a día de hoy, piensan que a la escuela se va exclusivamente a aprender a leer y a escribir. También es un asunto que interesa y preocupa a los docentes cuando tienen niños que no consiguen que despeguen con la lectura y la escritura.

Por tanto, los motivos de realizar esta investigación han sido tanto personales como sociales.

4. MARCO TEÓRICO

Exponemos las ideas principales que interesan en nuestra investigación. Estas ideas se han estructurado en ocho apartados: concepto de lectoescritura; importancia de la lectoescritura; edad idónea para enseñar a leer y a escribir; el papel de la familia en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos; el currículum y la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura; dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura; medición y evaluación de los procesos y productos de la lectoescritura; métodos de lectoescritura.

4.1. CONCEPTO DE LECTOESCRITURA

La lectoescritura es el proceso por el que se integran las habilidades referidas a la lectura y a la escritura. Por medio de la lectoescritura somos capaces de construir y desarrollar nuestro conocimiento, y sin duda, la lectoescritura nos permite transmitir y comunicar información.

Fons (2010) resalta la importancia que tiene considerar a la lectura y a la escritura como un todo, ya que son dos aprendizajes que se necesitan y se interrelacionan. No obstante, las investigaciones nos dicen que en realidad deben tratarse de actividades independientes porque en ocasiones, como explica Cuetos (2009), nos encontramos con buenos lectores y que tienen problemas al escribir y viceversa. A pesar de ello, resalta que tanto la lectura como la escritura comparten muchos procesos y conocimientos comunes a ambas actividades.

Todos estos autores nos hablan de la lectoescritura desde un punto de vista general, pero otros autores, por ejemplo Estalayo y Vega (2007) no creen oportuno el término de lectoescritura porque estiman que leer y escribir son capacidades muy diferentes aunque consideran que escribir sólo es posible si se ha aprendido a leer. Por ello, nos parece fundamental desglosar la lectoescritura en dos partes diferenciadas, por un lado la lectura y por otro lado la escritura.

4.1.1. ¿Qué es leer?

Como dice Vallés (2006:19) “leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto”

Estamos totalmente de acuerdo con Doman (2008:25) cuando afirma “leer es una de las funciones más importantes de la vida, dado que prácticamente todo aprendizaje se basa en la habilidad para leer”.

En el siguiente cuadro recogemos diferentes concepciones sobre la lectura como comprensión del texto escrito:

Cuadro 1. Concepción de la lectura como comprensión del texto escrito.

¿QUÉ ES LEER?	SIGNIFICADO
Leer es un proceso activo	Quien lee debe dar un significado al texto escrito.
Leer es conseguir un objetivo	Leemos por algún motivo y su interpretación variará en función de las aportaciones del texto.
Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto.	Influyendo en la lectura los conocimientos previos en función de las aportaciones del texto.
Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continúa.	Basándose en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permite afirmar o rechazar las predicciones e inferencias realizadas.

Fuente: Fons (2010:21,22)

Nos parecen destacables las definiciones que da Nieto (2011:16) por tener un carácter más literario, afirmando “leer es desear que un libro no se acabe nunca” o cuando dice:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p.27).

4.1.2. ¿Qué es escribir?

Durante años se ha entendido el concepto de escribir como las huellas o signos gráficos (mediante letras o signos) que se dejaban en un papel. Lógicamente, actualmente se ha dado un paso más allá y se tiene en cuenta que la escritura implica la elaboración de un significado para poder expresar algo. Aunque la escritura ya fue creada con tal fin como nos explica Solé (2000:6) ya que ésta surgió “como un medio para liberar a la memoria de cargas excesivas, así como para dejar constancia perdurable de intercambios y operaciones que de otro modo, quedarían al albur del carácter fugaz de la oralidad”.

Para Cuetos (2009) escribir es la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc. a través de signos gráficos. Los procesos que intervienen en la composición escrita son los siguientes:

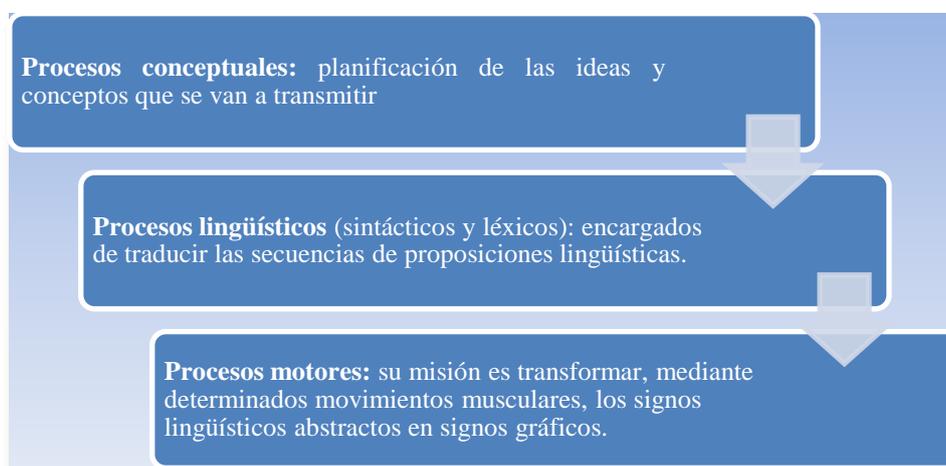


Figura 1. Procesos que intervienen en la composición escrita. Fuente: elaboración propia. Basado en Cuetos (2009:23)

En muchas ocasiones en la escuela se realizan dictados y copias y vemos cómo los procesos que intervienen son diferentes a los expuestos anteriormente. Siguiendo a Cuetos (2009:44), los procesos que intervienen en la escritura del dictado son los siguientes:

- 1) Análisis acústico de esos sonidos; lo que nos permite identificar los fonemas componentes de las palabras.
- 2) Una vez identificados los fonemas, se pone en marcha el léxico auditivo que es el almacén de las palabras orales, de las palabras que hemos escuchado en ocasiones anteriores.
- 3) Desde el sistema semántico se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico.
- 4) Procesos motores.

En el caso del dictado de palabras no oídas anteriormente o pseudopalabras no participaría el sistema semántico y comenzaría por la identificación de fonemas. Y en el proceso de la copia entraría en juego el análisis visual, la representación léxica y el léxico ortográfico.

4.2. IMPORTANCIA DE LA LECTOESCRITURA

La lectoescritura, como bien nos dice Ruiz Flores (2009), ha pasado de ser un conocimiento de unos privilegiados a un aprendizaje fundamental para la integración social. Por medio de la lectoescritura accedemos al conocimiento, es por este motivo que es uno de los principales objetivos educativos. Por esta razón Segers (1950:7) decía: “en la sociedad actual, la lectura es una cosa tan corriente que no se exagera al decir que el analfabeto es un inadaptado, un disminuido. Y, precisamente el papel capital que desempeña en la vida de los pueblos civilizados, justifica los enérgicos y continuos esfuerzos realizados para combatir el analfabetismo”. En esta misma línea se encuentran Bernabeu (2003:152) que dice que “saber leer es algo tan imprescindible y necesario que quien no posee este conocimiento es considerado un inadaptado”. Es curioso, observar estas dos definiciones tan similares, a pesar de los años de diferencia que han transcurrido entre una y otra. Siendo, por lo tanto una de las funciones de la escuela alfabetizar la población; entendiéndose la alfabetización según el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Venezki, 2005 en Nemirovski et al, 2009:11) como “la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura de la vida diaria”.

La importancia que tiene la lectoescritura radica, como establece Bernabeu (2003), en que actualmente es un tema de actualidad y se estudia desde diferentes puntos de vista como la psicología, la pedagogía, la didáctica, la lingüística, etc, ya que ésta es fundamental para la socialización, la transmisión de la cultura y el aprendizaje. Otros usos de la lectoescritura quedan recogidos en la figura 2:

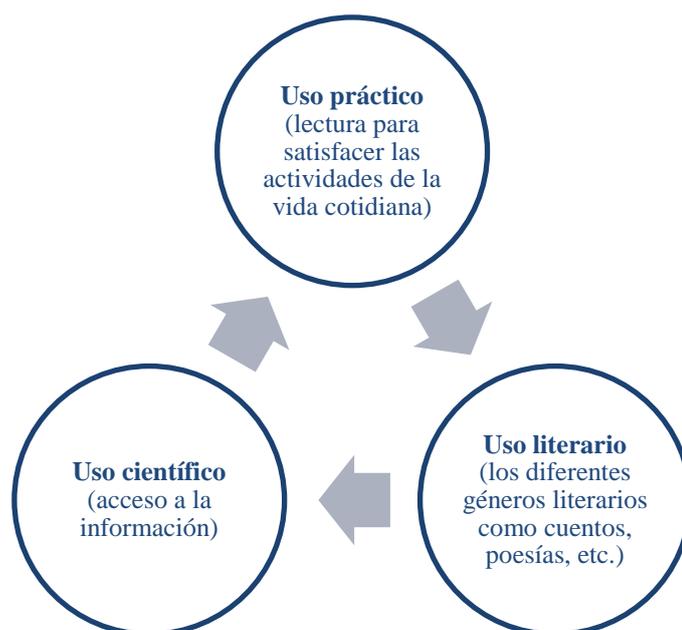


Figura 2. Usos de la lectoescritura. Fuente: elaboración propia. Basado en Fons (2010)

4.3. EDAD IDÓNEA PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

Fons (2010) considera que el docente debe saber esperar para no precipitar las enseñanzas porque es mucho más interesante la pregunta o la duda que surge del alumno que la enseñanza que parte del maestro. Tradicionalmente, se ha considerado el primer curso de Educación Primaria como el curso en el que los niños tienen que demostrar que saben leer y escribir. En contra de esto, se encuentran Domínguez Chillón y Barrio Valencia (1997) que no están de acuerdo con los que opinan que se debe enseñar a leer y a escribir cuando el niño ya está maduro; estos autores adoptan la posición de Vygotsky quién consideraba que el aprendizaje debe ir por delante del desarrollo. En la misma línea se encuentra Doman (2008) quien piensa que los niños pequeños pueden aprender a leer y además debemos aprovechar la curiosidad que tienen por querer conocer el mundo que les rodea. Además, según Doman (2008:87), “los niños que aprenden a leer cuando son pequeños tienden a comprender mejor que los jóvenes que no aprendieron”. Para Doman el mejor momento para empezar a leer es con un año o menos. Los aspectos a tener en cuenta, según Doman (2008) sobre por qué enseñar a leer a los niños menores de cinco años son los siguientes:

- Porque “pueden asimilar fácilmente cantidades tremendas de información” (p.103) y esa información puede ser asimilada rápidamente.
- Porque “cuanta más información asimila el niño antes de los 5 años, más retiene” (p.104).

- Porque tiene mucha energía y ganas de aprender.
- Y porque “puede aprender a leer y quiere aprender a leer”

Por esos motivos, cuando el niño acude a Educación Infantil es necesario conocer y respetar el momento en el que se encuentra, como dice Diez de Ulzurrun et al. (2007). El docente debe partir de los conocimientos que posee el niño y a partir de ahí ayudarle a avanzar ofreciéndole los medios necesarios. Esto supone intentar movernos por la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), dando cabida a lo que el niño puede realizar solo o con ayuda.

No obstante, los niños suelen pasar por una serie de etapas para poder adquirir la competencia en lectoescritura, tal y como consideran García y Escrig (2006, párraf.4), que establecieron las siguientes etapas, que quedan recogidas en el cuadro 2:

Cuadro 2. Etapas para adquirir la lectoescritura.

ETAPAS	DEFINICIÓN
Etapa del garabateo	El niño raya el papel y posteriormente interpreta de forma oral aquello que ha querido escribir.
Etapa de las letras sueltas	El niño comienza a escribir sin orden, repitiendo aquellas que están en su nombre o que son más familiares para él como por ejemplo las letras de los nombres de sus compañeros de clase.
Etapa de los sonidos oídos	El niño comienza a escribir letras, sobre todo vocales de manera ordenada, a como las escucha o pronuncia. Sin llegar a escribir la palabra o frase completa; por ejemplo, escribe EOA en lugar de PELOTA.
Etapa de la escritura convencional	El niño dice las palabras que escribe y viceversa, tomando conciencia silábica y de cómo funciona más o menos el lenguaje aproximándose a la escritura de los adultos.

Fuente: elaboración propia. Basado en García y Escrig (2006)

4.4. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA DE SUS HIJOS

Como nos dice Chaves (2002:4):

La función pedagógica es la más importante en el nivel inicial, pues se ocupa de optimizar el desarrollo integral del infante, ya que considera los aspectos socioafectivos, cognoscitivos y nutricional, tomando como punto de partida la familia, primer agente educativo del contexto sociocultural que rodea al niño.

El papel de la familia es fundamental para los niños, puesto que los niños pequeños tienden a imitar las conductas de los padres y hermanos mayores, por ello en

familias con buenos hábitos lectores, los hijos tienden a serlo también. Se han realizado investigaciones relacionadas con la familia y la lectoescritura que reflejamos en el cuadro 3:

Cuadro 3. Investigaciones realizadas en relación con las familias.

INVESTIGACIÓN	DESARROLLO
Bazán, Sánchez, Castañeda (2007)	En el estudio se comprueba que el apoyo familiar y las características del maestro influyen significativamente en el dominio de la lengua escrita.
Jiménez, Ballesteros, Smith (2005)	En México se realizó un estudio en escuelas con diferente filosofía educativa: escuela semiprivada, escuela pública y escuela privada. Las tres escuelas: <ul style="list-style-type: none"> - Se basaban en dictados, copias, reglas ortográficas. - No preocupa el aspecto comunicativo de la escritura sino el aspecto formal de la misma. - Dejan poco tiempo a la lectura, solían realizarse de manera individual al final de la clase o ante la ausencia de algún docente. En el estudio no se notaron diferencias entre unas familias y otras a pesar de los diferentes niveles socio-económicos, lo que más preocupaba a las familias era la ortografía y apenas leían con sus hijos.
Lozano y Gómez (2003)	Consideran fundamental que desde la familia se les lea cuentos a los niños, para que de esta manera vean el sentido que tiene la escritura.
Vance, C (2007)	Estudio realizado en México. Se observa la importancia que tiene la familia en la mejora de la lectoescritura. Los padres de los niños que son calificados como excelentes lectores por la maestra, son aquellos que les compran libros de interés para los niños y aquellos que ven a uno de los padres leer regularmente.

Fuente: elaboración propia.

Tal como dice Doman (2008), es preferible que el niño esté expuesto pobremente a la lectura a que no lo esté nada en absoluto, puesto que siempre se ganará más. Bazán, Sánchez, Castañeda (2007:703) señalan cuatro razones principales para que los padres se involucren en el aprendizaje de la lengua escrita:

- Sus expectativas y creencias de que pueden apoyar significativamente en la escolarización de sus hijos, que consideren la importancia de ayudarlos con sus tareas y el interés de aprender mejores estrategias para apoyarlos.
- La creencia de que su apoyo pueda hacer una diferencia positiva en la escuela a favor de sus hijos.
- La eficacia parental (competencia o capacidad de los padres) para involucrarse en las actividades escolares de sus hijos.
- Su percepción de que se les invita (solicita) a participar o involucrarse.

4.5. EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Según Romero (2009:191) los planes de estudio siempre convierten a la lectura “en un elemento nuclear que posibilita el acceso a la información de los diferentes materiales y disciplinas que componen el currículum”.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (que contextualiza las enseñanza a partir de la LOE en cada Comunidad Autónoma) en el capítulo I nos habla de la Educación Infantil y entre sus objetivos generales de etapa (artículo 13) en relación a la lectoescritura cita los siguientes:

- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en la lectoescritura.

En su artículo 14, “ordenación y principios pedagógicos”, dice que corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura.

En el capítulo II de la citada Ley, nos habla de la Educación Primaria. En el artículo 16 “principios generales” respecto a la lectoescritura nos explica que la finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita adquirir las habilidades relativas a la lectura y a la escritura.

En el artículo 17 “objetivos de la educación primaria” se cita el siguiente:

- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiera, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

La LOE nos habla por primera vez de las competencias básicas y Romero (2009:202) establece que el desarrollo “de la comprensión lectora ha posibilitado el acceso a las diferentes competencias educativas”, quedando recogido en el cuadro 4:

Cuadro 4. Influencia de la comprensión lectora en las competencias básicas.

ACCESO A LA COMPETENCIA...	PORQUE...
... en comunicación lingüística...	Se han desarrollado las cuatro destrezas comunicativas de la oralidad y la escritura, tanto desde la expresión como de la comprensión.
... matemática...	Se han puesto en práctica procesos de razonamiento mediante estructuras causa-efecto, que conllevan al alumno a la solución de problemas o a la obtención de información deducida.
...en el conocimiento y la interacción con el mundo físico...	Se ha pretendido partir del mundo circundante del niño, de su entorno, y se le amplía el campo de visión mediante la búsqueda de información y su compromiso con el mundo en el que vive.
...en el tratamiento de la información y competencia digital...	Se ha fomentado el juicio ante la información, al tratarla desde sus propios conocimientos y, además, se han confeccionado actividades en las que se ha manejado las nuevas tecnologías de la información.
...social y ciudadana...	A través de las dinámicas de grupo se ha enseñado a cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática; se ha fomentado habilidades para saber cómo comportarse en determinadas situaciones; y, con las dinámicas de expresión oral, se ha animado a expresar las propias ideas y, escuchar las ajenas, a ponerse en el lugar del otro y a comprender puntos de vista diferentes al propio.
...cultural y artística...	Se ha buscado fomentar la creatividad en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diversos tipos de textos y producciones artísticas. Asimismo se ha valorado la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
...para aprender a aprender...	Se ha dotado al alumno de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y para ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
...en autonomía e iniciativa personal...	Se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Fuente: Romero (2009:202,203)

4.6. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Como dicen Gallego y Rodríguez (2001:158), “la lectura y la escritura son habilidades instrumentales cuya importancia es evidente; por tanto, las dificultades que puedan surgir en ellas serán consideradas como necesidades educativas especiales básicas, que han de ser detectadas lo más precozmente posible y tratadas adecuadamente”. Hay que transformar la organización escolar para conseguir que todos trabajen y aprendan a partir de sus propias posibilidades; como dicen Maruny, Ministrál y Miralles (1997); esto no significa que todos deban aprender por igual, sino que nadie se sienta fracasado ni marginado. El maestro debe tener en cuenta el ritmo de cada niño

y el bagaje con el que parten, y mostrar una actitud motivadora frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

Respecto a las dificultades de aprendizaje, se han realizado diferentes investigaciones, algunas de las cuales quedan recogidas en cuadro 5:

Cuadro 5. Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje.

INVESTIGACIÓN	DESARROLLO
Lewis, S., Cuadrado, A., Cuadros, J. (2005)	El estudio se realizó en Barranquilla (Colombia) sobre el conocimiento que poseen los docentes en relación a las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. Se descubrió que la mayoría de los docentes poseen conocimientos acertados sobre la definición, las causas y los métodos de enseñanza sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, pero estos conocimientos no están actualizados. Asimismo, hay que destacar que no se encontraron diferencias al respecto entre los docentes con más años de experiencia y los que poseen menos en relación a las dificultades de aprendizaje de lectoescritura.
González, Martín, Delgado (2011)	Investigación longitudinal realizada en España con 56 alumnos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje para analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en edades tempranas, comprobándose unos resultados significativos en los niños evaluados, habiendo un grupo de control y un grupo experimental.
Folco (2010)	Estudio en el que habla del recurso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Viéndose como las TIC facilitan e incentivan la lectoescritura como paso inicial para el desarrollo integral de los alumnos en sus clases con alumnos sordos e hipoacúsicos.
Gallego y Rodríguez (2001)	Las investigaciones con niños deficientes visuales demuestran que éstos presentan dificultades en la lectura y la escritura, concretamente en la decodificación y la comprensión lectora, y dificultades de la grafía al escribir (forma incorrecta de letra, tamaño excesivo, etc.). Para paliar esas dificultades se han utilizado las TIC, programas de estimulación visual, actividades para el desarrollo de habilidades prelectoras y preescriptoras, selección de recursos ópticos apropiados, etc.

Fuente: elaboración propia.

En relación a las dificultades de aprendizaje de lectoescritura más comunes se encuentran la dislexia y la disgrafía.

La dislexia, según la Agencia de Educación de Texas (2001, citado por Lewis, Cuadrado y Cuadros, 2005:22) “es un desorden de tipo lingüístico de origen constitucional que se caracteriza por la dificultad para decodificar una sola palabra, lo que usualmente refleja carencia del proceso fonológico. [...] La dislexia se manifiesta a

través de diferentes tipos de dificultades con las formas del lenguaje, como también se manifiesta en problemas para leer, escribir y deletrear”. Para Aragón y Silva (2000: 35):

Un niño “disléxico” no sería aquél que no ha aprendido o que no posee la habilidad de leer y escribir, sino el que la ha aprendido de manera deficiente, cometiendo errores en su lectoescritura que consisten en confundir por otros algunos grafemas y/o fonemas. De esta manera, la aproximación conductual no hablaría ya de niños disléxicos, sino de niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, considerando a estos errores como el problema que hay que atacar y no como los síntomas de una enfermedad o estado subyacente y considerando también que son problemas aprendidos y por ende, modificables mediante principios y técnicas de la Psicología Cognitivo-Conductual.

La disgrafía según Quirós y Schrager (1980), citado por Lewis, Cuadrado y Cuadros (2005:23), es “un desorden en el trazado correcto de las formas, en la formación de letras y el tamaño” debido a una errónea prensión. Cuetos (2009: 55) diferencia dos tipos de disgrafías:

- Disgrafías adquiridas, referidas a las personas que escribían correctamente y que como consecuencia de una lesión cerebral muestran alteraciones en algún aspecto de la escritura.
- Disgrafías evolutivas, referidas a los niños que tienen dificultades para aprender a escribir. Como dice Cuetos (2009: 69) “la principal característica por la que se distinguen las disgrafías evolutivas de los simples retrasos para la escritura es por el carácter inesperado del trastorno, esto es, no hay ninguna razón aparente que lo justifique”.

Y en concreto, respecto a las dificultades de comprensión lectora, Vallés (2006:79) cita lo siguiente:

Las dificultades de comprensión lectora están producidas por deficiencias en los módulos que intervienen en la percepción, análisis, procesamiento, almacenamiento y evocación de la información. Estas deficiencias, en algunos casos, limitaciones del lector, y, en otros ausencia de conocimientos de lo que se

debe hacer para comprender o, incluso, carencias estratégicas para la utilización de recursos para comprender.

No debemos olvidarnos de las dificultades que encuentra el niño sordo en el aprendizaje de la lectoescritura; como dice Ruíz-Linares (2009), ello es provocado por el déficit auditivo y de su repercusión en la adquisición del lenguaje oral. En Folco (2010:2), Valeria Herrera cita los siguientes motivos del fracaso lector en sordos:

- La forma del lenguaje de signos es estructuralmente diferente de la del lenguaje.
- La experiencia lingüística de los sordos generalmente es limitada.
- Los estudiantes sordos reciben menor calidad y cantidad en instrucción lectora.
- Los estudiantes sordos presentan restricciones en la competencia lingüística a nivel léxico, sintáctico, semántico y discursivo.

Herrera (2009) da una gran importancia a la implementación de un modelo de lectura específico para lectores sordos. Este modelo debe partir del bilingüismo, por un lado el aprendizaje de la lengua de signos (1ª lengua) y el aprendizaje de la lengua oral (2ª lengua). De la misma opinión es Ruiz-Linares (2009) que defiende trabajar con estos niños desde edades muy tempranas el conocimiento fonológico y la lengua de Signos Española (LSE). Para desarrollar ese conocimiento fonológico debemos apoyarnos tanto de la lectura labio facial como de la palabra complementada (según la posición que la mano adopta según la sílaba pronunciada) facilitando la visualización completa de los fonemas. Durante muchos años se ha trabajado con los niños sordos mediante la memoria logográfica, aprendiendo listados de palabras de memoria.

4.7. MEDICIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS Y LOS PRODUCTOS DE LA LECTOESCRITURA

Tal y como afirman Paris, Calfee, Filby, Hiebert, Pearson y Wolf (1993) la evaluación es fundamental porque mejora la educación, ya que ofrecen medidas de éxito para el aprendizaje de los alumnos.

4.7.1. Evaluación mediante pruebas estandarizadas

Pikulsi (1993) nos dice que el uso de las pruebas estandarizadas de lectura se ha extendido en nuestro país desde finales de los 70. Este autor considera como algo negativo en estas pruebas el mal empleo provocado por un abuso de las mismas.

Las pruebas estandarizadas vinculadas con la comprensión lectora según Vallés (2006:113,114) suelen recoger actividades del siguiente tipo:

- Pruebas de verdadero o falso sobre cuestiones referidas a un texto.
- Pruebas de opción múltiple a partir de cuestiones provocadas por la lectura.
- Pruebas de asociación.
- Pruebas de completar huecos en un texto.
- Pruebas semiobjetivas: poner título a un fragmento determinado, identificar el sentido de algunas frases, obedecer órdenes por escrito, ordenar párrafos, completar una historia sin final.
- Análisis de las producciones: resúmenes, explicaciones dadas después de leer.
- Técnicas metacognitivas.

Entre los instrumentos más actuales de las pruebas o test psicopedagógicos, Vallés (2006), entre otros, recoge los siguientes que se ven en la figura 3:

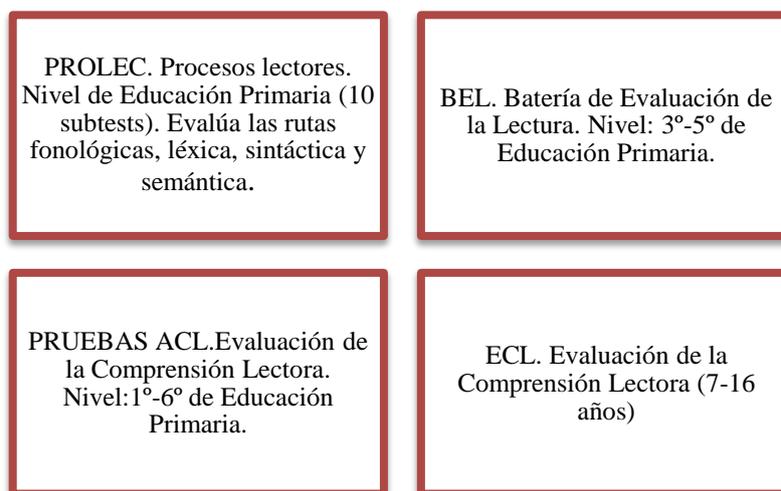


Figura 3. Instrumentos o pruebas de test psicopedagógicos de lectura. Fuente: elaboración propia. Basado en Vallés (2006)

Cuetos (2009:101), por su parte, considera que “existe un buen número de pruebas de escritura en castellano que son usadas con relativa frecuencia en la evaluación de los niños con trastornos de escritura”, como la escala de escritura, de

Ajuriaguerra, TALE, etc. El problema que encuentra Cuetos (2009) es que estas pruebas no indican cuál es la causa del problema aunque sí que nos proporcionan información sobre el grado de dificultad que el niño tiene. Además, nos explica un tipo de test relacionado con la escritura que puede verse en la figura 4 que aparece a continuación:

Cuadro 6. Prueba de escritura

PROESC: Evaluación de los procesos de escritura para niños entre 8 y 16 años. La batería PROESC cuenta con las siguientes actividades: dictado de palabras, de pseudopalabras y de frases, escritura de un cuento y de una redacción.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, Cuetos (2009) recomienda evaluar los siguientes puntos:

1. Pruebas de memoria: por ejemplo, se pide al niño que recuerde sobre algún hecho de su vida, cuento, película que haya visto, etc.
2. Ejercicios de composición: algunas posibles tareas de menor a mayor complejidad son: descripción de un dibujo, escribir un chiste, un cuento o un suceso que le haya ocurrido y escribir una redacción sobre un título dado o escribir una noticia.

Por medio de estas actividades podemos observar la capacidad que posee el niño para construir oraciones. Para observar el desarrollo sintáctico podemos realizar las siguientes actividades, que propone Cuetos (2009:88):

1. Construcción de frases a partir de tres o más palabras dadas (mayor número de palabras, mayor dificultad).
2. Ordenar palabras de una oración.
3. Reescritura de un texto con oraciones cortas y simples por otro similar con oraciones más complejas.
4. Reelaboración de un texto telegráfico.
5. Presentación de un dibujo y una frase para que los rellene.
6. Colocación de los signos de puntuación de un texto que está sin puntos.

Tal y como vemos en Ceferino (1990), han sido varios los procedimientos empleados a la hora de conocer qué variables predicen mejor el rendimiento futuro en la lectoescritura, por ejemplo uso de pruebas de prelectura o test de madurez lectora (lectura de un texto, prueba de comprensión lectora, dictado de palabras y frases para observar caligrafía y ortografía, prueba de composición escrita para comprobar la estructura de la narración, el empleo de nexos, etc.), y por otro lado a través de las calificaciones y opiniones de los profesores; Paris et al. (1993) añade entre las posibles medidas de evaluación, las evaluaciones individuales basadas en carpetas de muestra de trabajo (las carpetas revelan el aprendizaje y motivación normales de los niños). Además, a la hora de realizar las evaluaciones, hay que tener presente, como dicen Paris et al. (1999:17) que:

- Midan características críticas del currículo.
- Sean coherentes con las prácticas educativas.
- Motiven a los estudiantes.
- Ofrezcan medidas de responsabilidad.

4.7.2. Evaluación de las dificultades de comprensión lectora

Una evaluación certera y rigurosa de las dificultades de comprensión lectora debe incluir información acerca de cómo intenta comprender el alumno y de cómo lo consigue o no. Como dice Vallés (2006:22) en la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, por ejemplo según estas variables:

- Nivel de competencia decodificadora del lector.
- Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- Capacidad cognoscitiva.
- Nivel de competencia lingüística.
- Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- Grado de interés por la lectura, etc.

Asimismo, uno de los factores que hay que tener en cuenta es el afectivo porque tiene una gran importancia en la comprensión de textos. También, se recomienda escoger textos variados de diferente nivel de complejidad y a la hora de seleccionar preguntas sobre el texto hay que intentar que sean lo más abiertas posibles. Como dice Vallés (2006:198), existen numerosos programas de comprensión lectora; uno de ellos es la lectura eficaz; estas técnicas incluyen los siguientes aspectos:

- a) Lectura silenciosa, que incluye tres tipos: la detallista o integral, dirigida a captar detalles, acciones concretas...; la panorámica para localizar rápidamente determinados datos y la selectiva, combinación de las dos anteriores.
- b) Juegos lectores. Incluyen los siguientes aspectos:
 - Mejorar la velocidad lectora.
 - Erradicar los defectos de lectura (vocalización, cuchicheos, silabeos...)
 - Ampliar el campo visual.
 - Mejorar la comprensión.
 - Conseguir una lectura silenciosa y eficaz.
- c) Atención y habilidad visual.
- d) Vocabulario y ortografía.
- e) Sintaxis y estilo.
- f) Memoria.
- g) Comprensión.

También existen en el mercado un gran número de *software* educativo de comprensión lectora como el Fondo Lector desarrollado por la Junta de Andalucía cuyo objetivo es estimular la lectura comprensiva, o el *Rocket Reader Gold Edition* que permite entrenar para mejorar la velocidad y comprensión lectora, entre otras aplicaciones.

Águilar, Navarro, Marchena y Ramiro (2010) nos hablan de una investigación que se realizó al respecto, con ochenta y cinco alumnos de cinco años. En esta investigación emplearon diferentes instrumentos:

- Para estudiar la conciencia fonológica fueron evaluados con la prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológica (PECO).
- Para la velocidad de nombrado con el test de aplicación individual “*The Rapid Automated Naming Test*” (RAN).
- Para comprobar la decodificación lectora han utilizado dos subtest del test PROLEC-R (uno de lectura de palabras y otro de lecturas de pseudopalabras).

Los resultados mostraron una correlación significativa entre la conciencia fonológica y la lectura de palabras, tiempo de lectura e índice de eficacia de palabras

4.8. MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

El método se define según Lebrero y Lebrero (1999:13,14) como “la estrategia elegida por el docente para la organización/estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y eficazmente posible”. Para que un método sea eficaz deben cumplirse las siguientes condiciones:

- Que contribuya al desarrollo total del alumno;
- que fomente la actividad del alumno en el proceso del aprendizaje así como la intercomunicación de los alumnos;
- que se adapte al ritmo del progreso y características individuales;
- que motive intrínsecamente;
- que se desarrolle en un ambiente relajado y de libertad controlada;
- que haga posible en el alumnado el conocimiento de sus progresos y su autoevaluación del aprendizaje;
- que en su desarrollo permita la transferencia a otros ámbitos y aprendizaje.

En relación a la elección del método de enseñanza de la lectura Cuertos et al (2003:133) dice que “es una de las decisiones más importantes que los centros escolares tienen que tomar, ya que es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura”. Estos autores nos dicen que la elección de un método u otro suele venir determinado por la tradición (el maestro enseña con el método que le enseñaron a él) y en muchas ocasiones se escoge el método siguiendo la propuesta de las editoriales. Salmon (2009:64) opina que “los programas de lectoescritura para niños pequeños tienen la tendencia a sobredimensionar la instrucción sistemática de destrezas aisladas de lectura y escritura [...] minimizando elementos clave como la comprensión, el vocabulario y la motivación”. Domínguez Chillón y Barrio Valencia (1997:55) han comprobado que cuando preguntas a maestras sobre las ventajas del método que utilizan, suele haber una serie de coincidencias “son sistemáticos, no dejan lagunas, facilitan la tarea, permiten mostrar los avances a los padres”.

Galera (2001) clasifica los métodos en:

- Sintéticos, éstos priorizan los factores lógicos y técnicos del lenguaje, comenzando a enseñar primero los elementos más simples y abstractos del lenguaje como son las letras, fonemas o sílabas.
- Analíticos o analíticos-globales, parten de elementos más complejos como son la frase o la palabra.
- Mixtos o combinados.

A continuación se explican cada uno de estos métodos más detenidamente.

4.8.1. Método sintético

Por medio de este método, se debe adquirir primero conocimientos de las letras o los sonidos. Considerados como los elementos más simples, hay que reunirlos a fin de llegar a todas las combinaciones posibles, es decir, a las sílabas y a las palabras.

Tal y como establece Segers (1959:16):

este procedimiento está regido por el principio que dice que hay que ir de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil admitiendo que, para el niño como para el adulto, lo simple, fácil, particular, es la letra o el sonido, en oposición con la palabra o la frase, consideradas como elementos complejos y difíciles.

Para Domínguez Chillón y Barrio Valencia (1997:48) este tipo de método se caracterizan porque:

Inducen al niño a comenzar el aprendizaje por unidades mínimas del lenguaje, de modo que para aprender a leer y a escribir debe realizar una operación de suma, síntesis, de los elementos aprendidos de forma aislada. Si las unidades son las letras, nos encontramos con los tradicionales métodos alfabéticos, aquellos que estaban encuadrados en un estilo pedagógico que dio pie al conocido refrán la “letra con sangre entra”, y a las cantinelas que aún hoy sirven para identificar y ambientar el medio escolar infantil: “la ele con la a, la, la ele con la e, le...”. Si las unidades son los fonemas, tenemos los métodos fónicos o fonéticos. Por fin, si las unidades, son las sílabas, hablamos de métodos silábicos. Los métodos fónicos y silábicos comparten rasgos comunes:

- Tratan de enseñar al niño el código alfabético, es decir, la relación entre las grafías y los fonemas, bien sea de forma aislada, bien en contexto silábico.
- Entienden que este es el primer paso en la enseñanza de la lectura.
- Utilizan diversos procedimientos para que el niño establezca una relación sólida entre grafía y fonema: dibujos, gestos, sonidos onomatopéyicos, canciones y cuentos son los más frecuentes. Tratan de crear una red de asociaciones lo más tupida posible, para facilitar el reconocimiento y el recuerdo de la relación fonema y grafía.
- Siguen un orden preestablecido en la presentación de los fonemas, grafemas o sílabas, de modo que la enseñanza avanza secuencialmente, paso a paso, empezando por las vocales.
- A medida que se van aprendiendo tales unidades, se van presentando combinaciones que forman primero palabras y después pequeñas oraciones. Estas palabras y oraciones contienen sólo las unidades ya estudiadas y generalmente se basan en la repetición de la letra o sílaba que se esté estudiando”.

Los métodos sintéticos dan primacía a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, tal y como nos dicen Lebrero y Lebrero (1999:47) además, añaden: “Se caracterizan por seguir una progresión sintetizadora: inicialmente abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en las estructuras más amplias (palabra, frase)”.

Dentro de los métodos sintéticos nos encontramos con los siguientes métodos que quedan recogidos en el siguiente cuadro 7:

Cuadro 7. Tipos de métodos sintéticos

Método alfabético grafemático	Lebrero y Lebrero (1999:47) dicen que se trata de enseñar “la lectura mediante el nombre de cada una de las letras aisladas de su valor fonético, por orden determinado, para combinarlas después”.
	Cuetos et al. (2003) consideran al método sintético, cuando se parte del método alfabético, como un método aburrido e ilógico para el niño por ejemplo que “eme” con “a” suene “ma”.
Método fonético	Lebrero y Lebrero (1999:48) a través de este método se enseña “la lectura mediante cada fonema por separado. Incluye la actividad de segmentar y discriminar fonológicamente”.
	Cuetos et al. (2003) apuestan por este método porque en lugar de las letras se enseña el sonido de cada letra, por ejemplo la letra “m” suena /m/ y el sonido /m/ con sonido /a/ suena /ma/. Estos autores realizaron un estudio con los niños de 3° de E.I. que habían utilizado el método silábico y otro niños el método fonético y pasaron algunas de las pruebas del método PROESC, PROLEC y la Prueba de Conocimiento Fonológico, y se obtuvieron mejores resultados con el método fonético.
Método silábico	Lebrero y Lebrero (1999:48) explican que por medio de este método se “enseñan las sílabas aisladas del contexto. Conduce al “silabeo” carente de comprensión por presentarse las palabras rotas en sílabas.
Método Montessori	Chaves (2002) habla del método montessoriano que impulsa principios basados en la libertad, la actividad y la autonomía, asimismo se da gran importancia a los materiales sensoriales. Entre las actividades que propone el método montessoriano son: dibujar el contorno, rellenar figuras geométricas, tocar las letras del alfabeto en lija, componer palabras con alfabeto móvil.

Fuente: elaboración propia

4.8.2. Método global o analítico

El precursor más antiguo del método global parece haber sido Comenio. En el método global, no obstante uno de los autores más destacados es Decroly quien concibió la lectura como un acto global e ideovisual que se basa en reconocer globalmente las palabras u oraciones.

Según Lebrero y Lebrero (1999:53) este tipo de métodos “dan prioridad a los factores psicológicos y educativos; al resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del pensamiento”.

Domínguez Chillón y Barrio Valencia (1997: 49) definen de la siguiente manera a dicho método:

Los métodos analíticos comienzan la enseñanza del lenguaje escrito por unidades del lenguaje más amplias: unidades léxicas, o palabras; unidades sintácticas u oraciones. El camino que se invita a seguir al niño es que a partir del estudio de esas unidades lleguen a analizarlas hasta las unidades mínimas, es decir, hasta las relaciones entre grafema y fonema. La diversidad entre métodos analíticos proviene bien del punto de partida (unidad palabra o unidad oración); bien del camino posterior hacia el análisis (mayor o menor grado de intervención). Los métodos analíticos clásicos parten de la oración, y siguen el rumbo analítico que va marcando el niño con sus descubrimientos espontáneos de las unidades menores que la frase. Así sucede con el llamado método global, propuesto por Decroly. Los rasgos generales son:

- Parten del interés del niño: las oraciones con las que se comienza surgen de la conversación colectiva entre los niños.
- El interés está estrechamente ligado a la significación.
- Se asientan teóricamente en la percepción global predominante en la infancia.
- No recurren al apoyo fónico, sino que se basan en el reconocimiento visual”.

Cuetos et al. (2003) ven inconvenientes en dicho método, ya que consideran que en la enseñanza por el método global el aprendizaje es más lento porque cuando los niños se encuentran con una palabra nueva no son capaces de leerla. Aunque algunos niños van descubriendo las reglas de correspondencia letra-sonidos, a otros muchos niños hay que enseñarlos, por lo que se termina convirtiendo en un método sintético.

Dentro del método global destaca el método Doman, dicho método según Doman (2008) consta de las siguientes fases:

En la primera fase se enseña al niño palabras sueltas, mostrándole cinco carteles con palabras escritas con rotulador rojo con una altura de 7,5 centímetros en letras minúsculas salvo la primera letra de los nombres propios que irán dando paso posteriormente a letras de color negro y algo más pequeñas.

El primer día se muestran cinco carteles con palabras y se nombran durante tres veces al día, al día siguiente se muestra esas mismas y otras cinco nuevas y así sucesivamente. Al cabo de la semana el niño ha aprendido veinticinco palabras nuevas. A partir de la semana siguiente se va sustituyendo la categoría más antigua, por otra nueva. En el siguiente cuadro 8 podemos ver un resumen:

Cuadro 8. Programa diario del método Doman

PROGRAMA DIARIO	
Contenido diario: 5 juegos	
Una sesión: 1 juego (de 5 palabras) mostrado una vez.	
Frecuencia: Tres veces diarias cada juego.	
Intensidad: Palabras rojas de 7,5 cm.	
Duración: 5 segundos.	
Palabras nuevas: 5 al día (1 en cada juego).	
Palabras retiradas: 5 al día (1 en cada juego)	
Ciclo de vida de cada palabra: 3 veces diarias durante 5 días (15 veces)	
Principio: detente siempre que un niño quiera detenerse	

Fuente: Doman (2008:120)

A continuación podemos ver un ejemplo de programa semanal creado por Estalayo y Vega (2007) basado en Doman.

Cuadro 9. Programa semanal método Doman

Programa semanal

Lunes Categorías: 1 Sesiones: 3 diarias Duración: 5 segs				
pan	tortilla	jamón	queso	salchichón
Martes Categorías: 2 Sesiones: 3 x 2 diarias Duración: 10 segs				
gato	caballo	perro	vaca	gallina
queso	tortilla	salchichón	pan	Jamón
Miércoles Categorías: 3 Sesiones: 3 x 3 diarias Duración: 15 segs				
duende	bruja	hada	ogro	mago
gallina	vaca	gato	perro	caballo
jamón	queso	salchichón	pan	tortilla
Jueves Categorías: 4 Sesiones: 3 x 4 diarias Duración: 20 segs				
libro	cuaderno	ficha	regla	lapicero
tortilla	queso	salchichón	pan	jamón
gato	perro	caballo	gallina	vaca
hada	mago	bruja	ogro	duende

Fuente: Estalayo y Vega (2007:119-120)

La segunda fase comenzará “una vez que el niño ha adquirido un vocabulario básico de lectura de palabras sueltas está preparado para juntarlas en parejas” (combinaciones de dos palabras). Por ejemplo: camión rojo. (Doman, 2008:125).

En la tercera frase se crearan frases; para ello se trata de añadir acción a las parejas. Por ejemplo, mamá está saltando.

En la cuarta fase el niño afrontará oraciones que expresan un pensamiento más completo. Por ejemplo; mamá se está comiendo un plátano amarillo.

Y por último, después de los pasos anteriores el niño ya está capacitado para leer un libro infantil.

4.8.3. Método ecléctico o mixto

El método ecléctico o mixto consiste en integrar diferentes aspectos de los métodos sintéticos y analíticos. Según Domínguez Chillón y Barrio Valencia (1997:49) estos métodos surgieron por la discusión entre unos métodos y otros. “Así se habla de métodos mixtos con punto de partida sintético (fónico o silábico) y métodos mixtos con punto de partida global o analítico”.

Lebrero y Lebrero (1999:61) consideran que por medio de este método “se podrán desarrollar las capacidades del niño desde el punto de vista cognoscitivo y lingüístico; se podrá estimular el cerebro en sus dos hemisferios al implicar los diferentes mecanismos psicológicos de cada uno de ellos”

García y Escrig (2006) se apoyan en esta metodología y algunas de las actividades y finalidades que han planteado desde este método son las siguientes:

Cuadro 10. Actividades y finalidades del método ecléctico

ACTIVIDADES	FINALIDAD
1. Portada de la letra en mayúscula y minúscula con el dibujo y la palabra correspondiente.	Presentación de la letra a trabajar para que el alumno asocie dicha letra con un dibujo muy conocido para él.
2. Presentación de la letra a trabajar en mayúscula y minúscula.	Interiorización de la letra trabajando de diferentes maneras: repaso con el dedo, realización de la letra en el aire, pegar plastilina, bolas de papel de seda, trozos de periódico...
3. Pintar y picar la letra en mayúscula y minúscula.	Discriminación e interiorización visual de la grafía de la letra trabajada.
4. Presentación de ocho palabras con su dibujo para leerlas.	Discriminación, asociación y memorización de las palabras presentadas con sus dibujos
5. Unión de las palabras con su dibujo mezcladas de las presentadas anteriormente.	Reconocimiento visual de las palabras presentadas asociándolas a sus dibujos correspondientes.
6. Dado el dibujo y la palabra escrita sin la letra trabajada, escribirla.	Reconocimiento de la letra que falta y producción de la misma trabajando así la ruta fonológica.
7. Caligrafía de la letra trabajada en mayúscula y minúscula con una muestra, con letra punteada para repasar y finalmente sin ningún tipo de ayuda.	Escritura de la letra con correcta direccionalidad, cogiendo de manera adecuada el lápiz y trabajando la habilidad óculo-manual.
8. Actividad para repasar palabras punteadas (las trabajadas anteriormente) y luego escribirlas sin ayuda.	Escritura de la letra con correcta direccionalidad, cogiendo de manera adecuada el lápiz y trabajando la habilidad óculo-manual.
9. Dibujar palabras con el sonido de la letra trabajada.	Discriminación auditiva de palabras que contengan la grafía trabajada en cualquier posición de la palabra.
10. Copiar y clasificar en una tabla las palabras según la letra por la que empiecen.	Discriminación visual y auditiva de la grafía contenida en las palabras trabajadas y que ya son conocidas por el alumno.
11. Dibujar las palabras anteriores en dos nubes según empiecen.	Discriminación visual y auditiva de palabras que contengan dos grafías trabajadas cogiendo correctamente el lápiz.
12. A partir de una frase sencilla con palabras de las actividades anteriores, dibujarla.	Discriminación visual y auditiva, comprensión lectora y motricidad fina.
13. Búsqueda visual de las letras trabajadas entre las letras del abecedario y redondearlas en diferentes colores.	Discriminación visual de las grafías trabajadas.
14. Ordenar las palabras mezcladas de las frases anteriores.	Reconocer, comprender y escribir las palabras formando una oración con sentido.
15. Con el apoyo visual del dibujo, leer y contestar de dos palabras muy parecidas, la correcta.	Discriminación visual y auditiva, comprensión, asociación y escritura de la palabra correcta.

Fuente: García y Escrig (2006)

Estas actividades fueron llevadas a cabo con alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje para mejorar la lectoescritura y los resultados fueron muy satisfactorios.

En la provincia de Pinar del Río (Cuba) lleva desarrollándose desde hace cuatro años un método ecléctico denominado método *FASCOM* (Fonética-Analítica-Sintética-Comunicativa). Según establecen Darías y Fuertes (2011) está obteniendo una gran

factibilidad y efectividad. Esta metodología se caracteriza por ser de carácter fonético (las letras deben nombrarse por su sonido y no por su nombre) y analítico-sintético (lo que vulgarmente conocemos como método mixto). Siendo siempre utilizado con un fin comunicativo facilitando el desarrollo integral del niño en distintos contextos lingüísticos y socioculturales. En definitiva podemos decir que las metodologías tradicionales analizan los fenómenos del lenguaje en sí mismos, y no en función de la comunicación como es el caso de esta nueva metodología.

5. METODOLOGÍA

5.1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

5.1.1. Definición de paradigma

Siguiendo a Kuhn (2001:33) el paradigma se caracteriza porque:

Su logro carecía suficientemente de precedentes como para haber podido atraer a un grupo duradero de partidarios, alejándolos de los aspectos de competencia de la actividad científica. Simultáneamente, eran lo bastante incompletos para dejar muchos problemas para ser resueltos por el redelimitado grupo de científicos.

Sparkes (1992:29) en López Pastor, Monjas Aguado y Pérez Brunicardi (2003:133) define el paradigma como:

Un sistema básico de creencias que delimita el compromiso implícito y persistente de una comunidad académica con un marco conceptual dado. El citado marco representa la posición fundamental que los integrantes de dicha comunidad están dispuestos a adoptar en los temas relativos a: la naturaleza de la realidad social (ontología), las bases del conocimiento, las posibilidades de entender el mundo y de comunicar el saber a los demás (epistemología).

5.1.2. Características y tipos de paradigmas en Ciencias Sociales

Según Pérez Serrano (2008:17) “cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es la investigación: cómo investigar, qué investigar y para qué sirve la investigación”. Este autor establece tres tipos de modelos o paradigmas: el racionalista-cuantitativo, el naturalista o cualitativo y el sociocrítico. A continuación, explicamos cada uno de ellos:

- Modelo o paradigma racionalista-cuantitativo o positivista:

Siguiendo a Albert Gómez (2009:37) este modelo se basa en seguir “una serie de hipótesis que suelen ser suposiciones de la realidad y se diseña un plan para someterlas

a prueba, se miden los conceptos incluidos en las hipótesis y se transforman las mediciones en valores numéricos”.

Pérez Serrano (2008:22) dice que a través de este paradigma será objeto de estudio lo observable, porque de esta manera pueden ser medidos. “Rechaza los hechos aislados, las situaciones concretas e irrepetibles, buscando la regularidad que permita una generalización”. Asimismo, Pérez Serrano (2008:23) añade que “la teoría se configura para intervenir en la praxis, ya que formula predicciones sobre lo que sucedería si se modificase tal o cual aspecto de una situación social”.

Como comenta Albert Gómez (2009:38) desde este paradigma cuantitativo, “la investigación educativa se propone el estudio de relaciones y regularidades con el fin de descubrir las leyes universales que explican y rigen la realidad educativa”.

- Modelo o paradigma naturalista, cualitativo o interpretativo:

Tal y como establece Pérez Serrano (2008:26) este paradigma surge como alternativa al racionalista, “puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa”.

Albert Gómez (2009:26) considera que “para la corriente interpretativa, la realidad es múltiple, es intangible, únicamente puede ser estudiada de forma holística o global”.

- Modelo sociocrítico:

Surge como alternativa a los anteriores. Albert Gómez (2009:27-28) considera que:

Los pilares básicos sobre los que se asienta esta teoría parten del proyecto intelectual de recuperar elementos del pensamiento social como valores, juicios e intereses para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social que mantenga un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana social”.

Como dice Pérez Serrano (2008:35) a través de este paradigma “tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades en la toma de decisiones “y además con el paradigma sociocrítico se pretende transformar la realidad.

5.1.3. Paradigma en que se basa el estudio

Tras definir los tres paradigmas consideramos que nuestro objeto de estudio se acerca más al paradigma racionalista-cuantitativo o positivista; puesto que medimos a través de un test cuál es el nivel de los niños en lectoescritura, para posteriormente observar si se establecen diferencias entre los niños que han empleado el método sintético, analítico y mixto.

5.2. MUESTRA

La muestra de estudio empleada no ha sido escogida al azar, sino que previamente sabíamos qué tipo de metodología de lectoescritura estaban utilizando en los colegios investigados, por lo tanto decidimos ir a esos centros por conveniencia con la investigación.

La muestra está compuesta por 134 alumnos de primero de educación primaria y por los padres, madres o tutores de dichos alumnos; así como, por 6 maestras de educación infantil que han sido las tutoras de esos alumnos durante la educación infantil.

En primer lugar analizaremos la muestra de los alumnos. Las edades de los alumnos investigados comprenden entre los 6,03 (6 años y 3 meses), y los 7,03 (7 años y 3 meses). En la tabla 1 puede verse la frecuencia de las edades:

Tabla 1. Edad en años y meses: alumnos

Edad	Frecuencia
6,03	2
6,04	8
6,05	13
6,06	9
6,07	9
6,08	13
6,09	10
6,10	11
6,11	16
7,00	8
7,01	15
7,02	10
7,03	7
Perdidos	3
TOTAL	134

Fuente: elaboración propia

En relación al sexo hay 76 niñas y 58 niños.

En cuanto a la nacionalidad, nos encontramos con las siguientes nacionalidades, española, ecuatoriana, marroquí, búlgara, china, argentina, venezolana, holandesa, chilena y rusa. En la siguiente tabla 2 puede verse la frecuencia de estas nacionalidades:

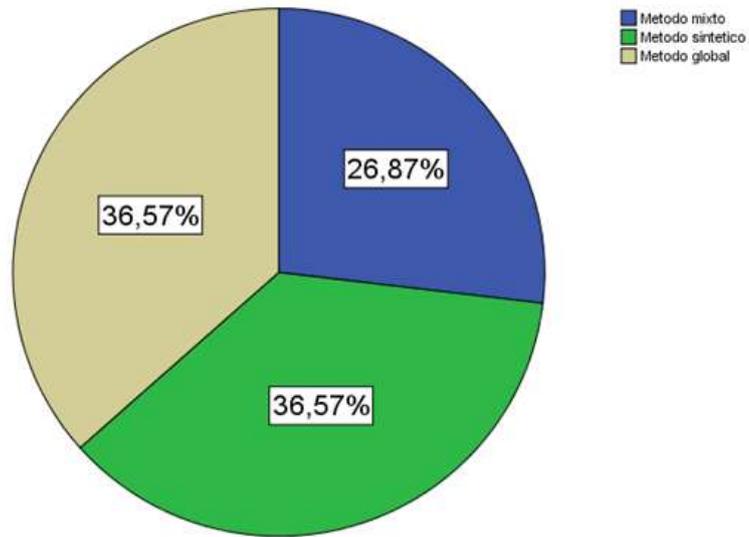
Tabla 2. Nacionalidad alumnos

Nacionalidad	Frecuencia
Española	110
Ecuatoriana	1
Marroquí	6
Búlgara	9
China	3
Argentina	1
Venezolana	1
Holandesa	1
Chilena	1
Rusa	1
TOTAL	134

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los métodos de lectoescritura, en el siguiente gráfico puede verse el porcentaje de niños que utilizan cada uno de los tres métodos: mixto, sintético y global.

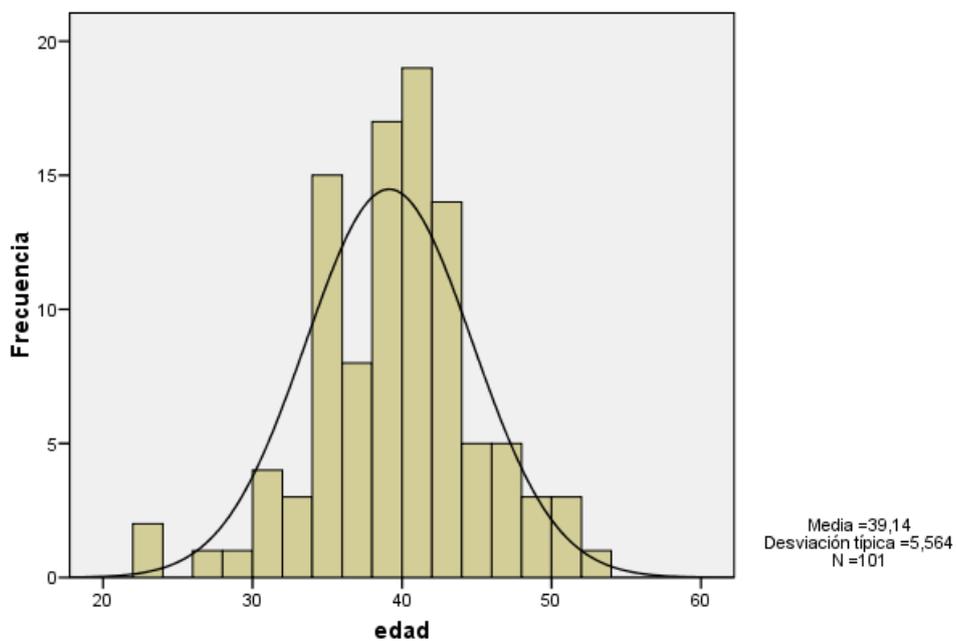
Gráfico 1. Porcentaje de los métodos utilizados



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la muestra de los padres, madres o tutores, de 134 cuestionarios entregados, ha habido 30 no realizados y por tanto, contamos con un total de 104 para ser analizados. En el siguiente histograma podemos observar la frecuencia de las edades de los padres, madres y tutores teniendo una media de edad de 39,14.

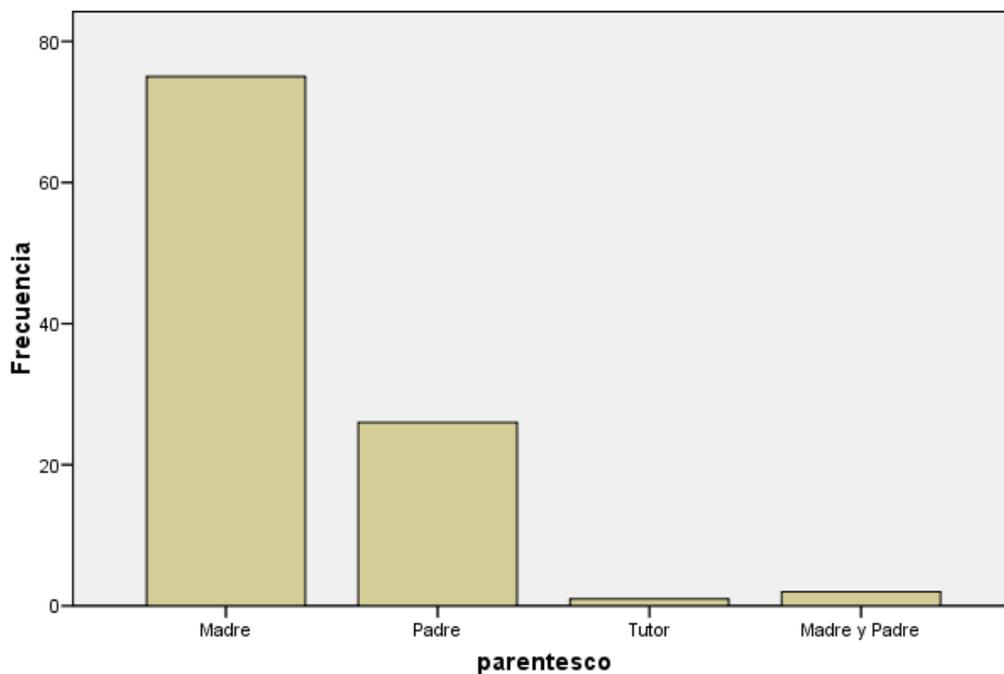
Gráfico 2. Histograma de la frecuencia de edad



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

Con respecto a quién ha realizado la investigación, el padre, la madre, el tutor o la tutora, se obtienen las siguientes frecuencias que observamos en el gráfico 3 de barras. Se puede comprobar que un mayor número de cuestionarios han sido realizados por las madres.

Gráfico 3. Gráfico de barras del parentesco



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

En lo que concierne a los estudios de los padres se observa la siguiente frecuencia que vemos en la tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia de estudios de los familiares

Estudios	Frecuencia
Primarios	12
Secundarios	10
Bachillerato	9
Ciclos formativos	29
Universitarios	39
No indica	5
Perdidos	30
TOTAL	134

Fuente: elaboración propia

Por último, en relación a la nacionalidad de los encuestados obtenemos la siguiente tabla 4 de frecuencias.

Tabla 4. Frecuencias de la nacionalidad de los padres

Nacionalidad	Frecuencia
Española	84
Ecuatoriana	5
Búlgara	4
Marroquí	3
Peruana	2
Colombiana	1
Venezolana	1
Mexicana	1
Argentina	1
Francesa	1
Rusa	1
Perdidos	30
TOTAL	134

Fuente: elaboración propia

En vinculación al número de hijos, hay una mayoría con dos hijos (51), seguido de los padres con tres hijos (24) y de los de un hijo (20), existiendo una alta frecuencia por los padres que no rellenaron el cuestionario (36). Además hay 5 con cuatro hijos, dos con cinco hijos, 1 con seis hijos y uno con ninguno (por ser el educador social de una de las alumnas)

En relación a las maestras de educación infantil, hemos realizado un total de seis cuestionarios abiertos con preguntas vinculadas a la metodología empleada en lectoescritura y correspondientes a los alumnos que hemos pasado el test.

5.3. PROCEDIMIENTO DE MUESTREO

El muestreo utilizado en la investigación se trata de un muestreo no probabilístico, ya que la muestra no ha sido seleccionada al azar, sino que es una muestra intencional realizada a nuestra conveniencia. La muestra refleja tres colegios de educación infantil y primaria con diferentes metodologías de lectoescritura (antes de acudir a los colegios sabíamos de antemano que utilizaban cada uno una metodología diferente).

5.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En el siguiente cuadro pueden verse los instrumentos de medida utilizados en la recogida de información:

Cuadro 11. Instrumentos de medida de la investigación

INSTRUMENTOS DE MEDIDA	IMPLICACIÓN
- Test estándar de lectoescritura (alumnos)	Test realizado a alumnos de primero de Educación Primaria de tres centros escolares. Posteriormente se analizan los resultados para ver si repercute el método de lectoescritura con el aprendizaje.
- Cuestionario de respuesta abierta (maestros de Educación Infantil)	Para conocer el tipo de metodología en lectoescritura que han empleado esos niños de primero, <u>participes en nuestra investigación.</u>
- Cuestionario de respuesta cerrada (familias)	Para comprobar si influye la variable familia (observando la participación, implicación y opinión de éstos en el nivel de sus hijos sobre la lectoescritura). Analizando el cuestionario con los resultados obtenidos en el test.

Fuente: elaboración propia

A continuación desarrollamos cada uno de estos instrumentos:

- Cuestionario:

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999: 186) definen al cuestionario como “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador” y además añaden que “supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean en el mismo orden y se formulan con los mismos términos”. Es una técnica muy útil cuando se pretende recoger un gran número de muestras, ya que supone un coste mínimo de tiempo, como nos dicen estos autores. Asimismo, como negativo destacan que en muchas ocasiones los cuestionarios no son devueltos por no existir relación entre quien solicita la información y quien lo rellena.

Como dice Walker (1989:114), “los cuestionarios son aplicables a muestras numerosas de sujetos y plantean preguntas bastantes superficiales, o, al menos preguntas cuidadosamente adaptadas a respuestas predeterminadas”. Por ello consideramos una técnica muy útil para estudiar la variable familiar respecto a la lectoescritura. El cuestionario es formulado con preguntas cerradas, que, como explican Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006:310), “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” y el sujeto encuestado debe elegir la opción que describa más adecuadamente su respuesta.

Muchas de las preguntas realizadas se basan en la investigación de Vance, Smith y Murillo (2007). El cuestionario utilizado contiene trece preguntas con cuatro opciones de respuesta para elegir una. En el cuadro 12 se recogen las preguntas propuestas y las posibles respuestas:

Cuadro 12. Preguntas y posibles respuestas del cuestionario a las familias

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
1.¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño/a?	<i>Mucho</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
2.¿Cuándo era niño leía libros, revistas, etc.?	<i>Frecuentemente</i>	<i>A menudo</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>Nunca</i>
3.¿Tenía muchos libros en casa?	<i>Muchos</i>	<i>Bastantes</i>	<i>Algunos</i>	<i>Pocos</i>
4.En su opinión, ¿cuál es su nivel de lectura?	<i>Muy alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>
5.¿Ayuda a su hijo/a con las tareas escolares?	<i>Mucho</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
6.¿Lee cuentos a su hijo/a?	<i>Frecuentemente</i>	<i>A menudo</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>Nunca</i>
7.¿Su hijo/a lee libros, revistas?	<i>Frecuentemente</i>	<i>A menudo</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>Nunca</i>
8.¿Compra libros y revistas a su hijo/a?	<i>Frecuentemente</i>	<i>A menudo</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>Nunca</i>
9.¿Acude con su hijo/a a la biblioteca pública?	<i>Frecuentemente</i>	<i>A menudo</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>Nunca</i>
10.En su opinión, ¿cuál es el nivel de lectura de su hijo/a de acuerdo a su edad?	<i>Muy alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>
11.¿y de escritura?	<i>Muy alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>
12.Actualmente, su gusto por la lectura es:	<i>Muy alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>
13.¿Usted utiliza la biblioteca pública para coger libros?	<i>Frecuentemente</i>	<i>A menudo</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>Nunca</i>

Fuente: elaboración propia

Previo a la realización de este cuestionario hay una serie de preguntas que tienen que ver con datos identificativos sobre quién ha rellenado el formulario: edad, número de hijos, trabajo, estudios, nacionalidad, así como indicar si lo ha rellenado el padre, la madre, el tutor o tutora del niño.

En el caso de los cuestionarios elaborados y llevados a los docentes, la finalidad era conocer qué metodología de lectoescritura habían utilizado los maestros de

Educación Infantil que habían sido docentes de los alumnos que actualmente se encuentran en primero de Educación Primaria con los que realizamos la investigación y saber cómo trabajaban con la diversidad del aula. El cuestionario está elaborado con preguntas abiertas. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006:314) dicen que este tipo de preguntas “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado”.

Hemos realizado seis cuestionarios estandarizados abiertos, caracterizados por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual a todos los encuestados, pero de respuesta libre o abierta, por lo que se trata de un cuestionario de tipo cualitativo en el que pretendo obtener una información relevante para unos objetivos de mi objeto de estudio, estando en mi caso divididos en cuatro categorías:

Cuadro 13. Preguntas realizadas a las maestras

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Tipo de metodología utilizada en relación a la lectura y la escritura.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es para usted escribir y leer? - ¿Se propone como finalidad al finalizar la etapa de educación Infantil que todos los niños sepan leer y escribir? ¿Sabían leer todos los niños que actualmente se encuentran en primero de Educación Primaria? - Nombre qué método ha utilizado con los niños que actualmente se encuentran en primero de educación primaria (método mixto, método Doman, método global, método sintético...). Explique cómo lo desarrolló y qué materiales utilizó. - ¿Ha utilizado toda su vida como docente ese método? Si no es así ¿qué método ha utilizado?
La relación de las maestras con las familias.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cree qué es importante mantener el contacto con los padres de sus alumnos? - ¿Cómo se pone en contacto con ellos? - ¿Qué temas suele tratar con éstos? <p>En concreto con los alumnos que actualmente se encuentran en primero de Educación Primaria, que estuvieron con usted en Educación Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha tenido buenas relaciones con los padres? ¿Estaban implicados en el aprendizaje de sus hijos? - Concretamente con el tema que nos atañe, la lectoescritura, ¿mostraban interés sobre el método que empleaban en la escuela? - ¿En su opinión estimulaban a los alumnos a leer y a escribir?
La relación de la maestra con el resto del equipo docente.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En Educación Infantil llevan todas las maestras del centro el mismo método de lectoescritura? - Ante un problema reiterado en el aula ¿se piden ayuda unas a otras para saber cómo actuar frente a él? - Existe colaboración y continuidad entre la etapa de infantil y primaria? - ¿Se siente libre a la hora de aplicar su criterio pedagógico?
La atención a la diversidad en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - En lo que se refiere al alumnado inmigrante, ¿cómo lleva a cabo su método de lectoescritura con ellos? - ¿Cómo cree que mejoraría la integración educativa para alumnos con necesidades? - ¿Todos los niños en el aula realizan la misma actividad en relación a la lectura y escritura o emplea algún otro tipo de material alternativo? ¿Hace algún tipo de actividad extra con los niños que van más adelantados? - En relación a los alumnos que actualmente están en 1º de Educación Primaria y que dieron clase con usted en 3º de Educación Infantil. ¿Había algún niño o niña de necesidades educativas especiales. Si era así, ¿cómo trabajaba con ellos?

Fuente: elaboración propia

- Test estándar:

López-Feal y Losada (2003:146) definen el test psicométrico o test estructurado como “un conjunto de estímulos, verbales o de otro tipo, que se presentan a los sujetos bajo condiciones estandarizadas”. A la hora de elaborar el test debe tenerse muy en cuenta cuál es la finalidad del mismo.

Podemos decir que el test elaborado y llevado a cabo se basa, como dice López-Feal y Losada (2003:149) en “obtener predictores empíricos de conductas relacionadas con las conductas de test” denominándose este test como “enfoque empirista o enfoque externo”. Asimismo, este test mide y valora a cada sujeto de manera individual en relación al nivel alcanzado en lectoescritura (un dominio concreto) y hallándose la media de todos y cada uno de los centros, observaremos si en realidad hay correlación entre el método empleado en educación infantil y el aprendizaje obtenido en Educación Primaria (en el apartado de resultado veremos dichas relaciones)

Por ello, basándonos en el test Proesc de Cuetos, Ramos Sánchez, Ruano Hernández (2002) y en el test Prolec-R de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, elaboramos el siguiente test para que fuera realizado por los niños. En el cuadro 14 se recogen las diferentes actividades y cómo ha sido su evaluación.

Cuadro 14. Test y evaluación de los alumnos

ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
1.Dictado palabras: rama, zumo, ojo, lapicero, rosa, trompeta, jefe, mantel, ventana y pizarra	- Por cada palabra bien escrita se da un punto, pudiendo conseguir un total de 10 puntos.
2.Dictado de frases: 1. Mario tiene un libro muy bonito. 2. Voy con mis padres a la biblioteca. 3. Laura y su hermana juegan al parchís.	- Tres frases correctas: 10 puntos. - Dos frases correctas: 6,6 puntos. - Una frase correcta: 3,3 puntos. - Una falta por frase: 1,6 puntos.
3.Velocidad lectora	Seguindo la tabla de velocidad lectora para alumnos de 1º de E.P., designamos las siguientes puntuaciones: Más de 56 pal/min: 10 puntos. - 47-55 pal/min: 8,5 puntos. - 38-46 pal/min: 7,5 puntos. - 30-37 pal/min: 5 puntos. - 21-30: 2,5 puntos.
4. Comprensión lectora	No nos fijamos en las faltas ni en la formación de las oraciones, sino en las respuestas dadas. - 4 frases correctas: 10 puntos. - 3 frases correctas: 7,5 puntos. - 2 frases correctas: 5 puntos. - 1 frase correcta: 2,5 puntos.
5. Dibuja lo que se indica: -Dibuja un árbol con tres manzanas. -Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol.	- 2 dibujos correctos: 10 puntos. - 1 dibujo correcto: 5 puntos.
6.Colorea la ilustración correcta	-2 dibujos correctos: 10 puntos. -1 dibujo correcto: 5 puntos.
7. Redacción. Describe un animal.	Nos basamos en primer lugar en el número de frases escritas y luego en el número de faltas. * 3 frases: sin faltas 10 puntos, 1 falta 9 puntos, 3 faltas 5 puntos, 4 faltas 2,5. * 2 frases: sin faltas 7,5 puntos, 1 falta 5 puntos, 2 faltas 2,5. * 1 frase: sin faltas 5 puntos, 1 falta 2,5 puntos.

Fuente: elaboración propia

5.5. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El acceso al campo ha sido fácil por tener amistades trabajando en los tres centros. Explicamos a los intermediarios docentes de los tres colegios en qué consistía la investigación y pidieron permiso a las maestras implicadas en el proceso y a la dirección del centro. Posteriormente, al no poner inconveniente, por medio del intermediario se concertó una cita para que fuéramos a llevar cabo nuestra investigación. Repartimos el test que iban a realizar los niños en el aula y el cuestionario que debían guardar para que lo rellenaran sus familias y que llevarían al colegio cuando fueran completados. Una vez, pasamos los test en ambas aulas, fuimos a dar el

cuestionario de tipo abierto a las maestras de educación infantil que habían dado clase a los alumnos de primero de Educación Primaria.

Una vez los padres o tutores entregaron los cuestionarios y las maestras de educación infantil también, los intermediarios nos hicieron entrega de dicha documentación.

5.6. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Se ha utilizado el *software* Statal Package for the Social Sciences (SPSS) versión 15, denominado en español, como Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.; para analizar el cálculo de la variable familiar y medir el rendimiento de la lectoescritura de los alumnos. A través del programa realizamos un análisis descriptivo de cada una de las preguntas y un ANOVA para comparar las medias de los tres métodos y de las familias y ver si se establece una relación significativa. Siendo, por tanto, utilizado un método cuantitativo.

Pero no es el único método manejado, ya que también empleamos un método cualitativo a la hora de interpretar los datos obtenidos en los cuestionarios abiertos.

5.7. IMPLICACIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

A la hora de realizar cualquier tipo de investigación las cuestiones éticas es algo que debe tenerse siempre muy presente. Siguiendo a Blaxter, Hughes y Tight (2008:174) toda investigación ética “implica llegar a acuerdos sobre el uso de estos datos, cómo se informará de su análisis y cómo se divulgará. Y también implica respetar los acuerdos una vez que sean alcanzado, Blaxter, Hughes y Tight (2005:199) añade que “la ética de la investigación implica obtener el consentimiento informado de las personas que investigará, entrevistará, observará o de quienes extraerá materiales”. Entre los problemas éticos más comunes encontrados, Blaxter, Hughes y Tight (2005,2008) citan los siguientes:

- La confidencialidad.
- El anonimato, tanto los alumnos, como los maestros y colegios participantes no se revelará en ningún momento.
- La legalidad.
- La profesionalidad.

Asimismo Blaxter, Hughes y Tight (2008:177) también comentan que “las cuestiones éticas no se refieren únicamente a la protección de los derechos y la intimidad de los individuos y a evitar los perjuicios. También pueden referirse a los principios metodológicos que subyacen bajo el diseño de investigación”.

6. RESULTADOS

Una vez recogida la información vamos a comprobar y comentar los datos obtenidos. Comenzaremos realizando una distribución de frecuencias para informar sobre los valores que adoptan las diferentes preguntas efectuadas a los alumnos y a los padres. Asimismo, calcularemos los estadísticos descriptivos de cada pregunta: la media, la mediana, la moda, la desviación típica y el histograma.

6.1. RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS TEST DE LOS ALUMNOS

- **Pregunta 1. Dictado de palabras:** rama, zumo, ojo, lapicero, rosa, trompeta, jefe, mantel, ventana y pizarra.

Tabla 5. Frecuencia resultados dictado de palabras

Puntuación	Frecuencia
0,00	10
1,00	1
2,00	3
3,00	3
4,00	5
5,00	7
6,00	8
7,00	23
8,00	30
9,00	26
10,00	18

Fuente: elaboración propia

Cuadro 15. Descriptivos resultados dictado de palabras

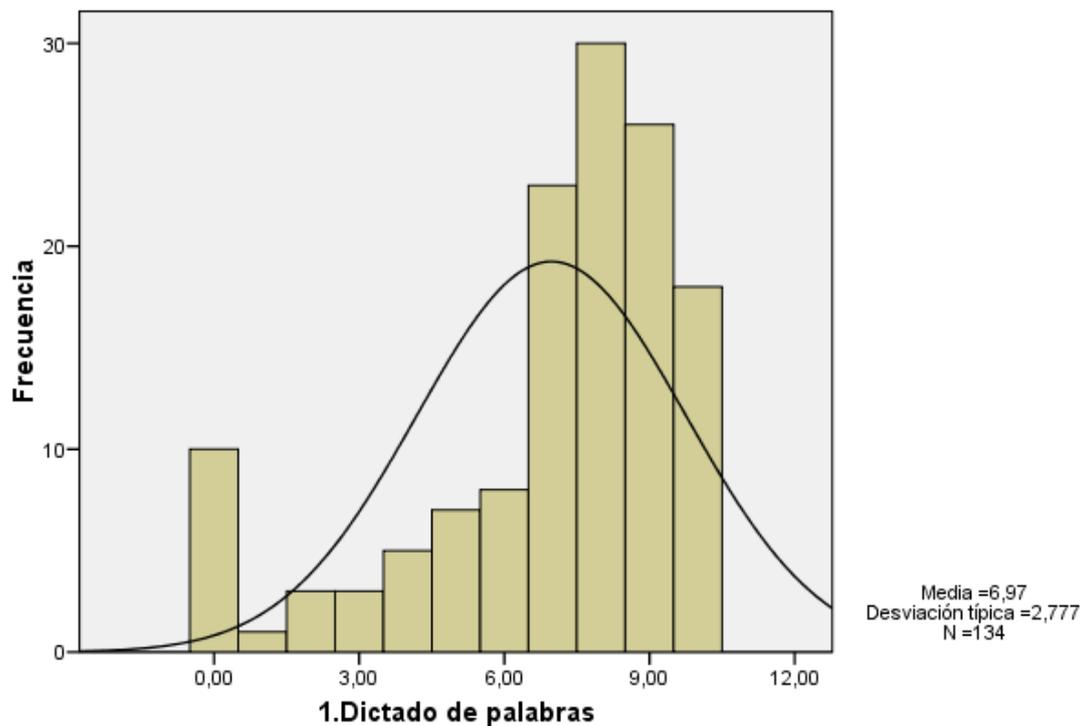
Válidos: 134
Media: 6,9701
Mediana: 8,00
Moda: 8,00
Desv. Típica: 2,7730

Fuente: elaboración propia

Observamos que se establece una moda de la nota 8,00 habiendo 30 personas con esa nota, seguida de 26 con una puntuación de 9,00. Siendo la nota media de la muestra de 6,9701. Es llamativo que hay diez niños con una puntuación de cero, entre los cuales hay tres niños y cinco niñas con nacionalidad distinta de la española, aunque salvo dos casos que llevan poco tiempo en España, el resto ha estado durante toda la

Educación Infantil o algún curso. Respecto a las dos niñas españolas, una de ellas no realizó nada porque dijo la maestra que no sabía leer ni escribir y es de etnia gitana; la otra niña, también de etnia gitana, sí que lo realizó puntuando en la velocidad lectora (con un cinco), en dibujar lo que se indicaba (con un 10) y en colorear la ilustración correcta (con un cinco) lo que puede indicarnos que esta niña tenga un problema con la escritura.

Gráfico 4. Representación de resultados de dictado de palabras



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

Como vemos en el histograma, es una asimetría negativa ya que la moda es mayor que la media y el coeficiente de asimetría de Pearson es menor que cero. Los resultados además indican que es una curtosis positiva y por lo tanto leptocúrtica.

- **Pregunta 2. Dictado de frases:** Mario tiene un libro muy bonito. Voy con mis padres a la biblioteca. Laura y su hermana juegan al parchís.

Tabla 6. Frecuencia resultados dictado de frases

Puntuación	Frecuencia	Puntuación	Frecuencia
0,00	30	1,60	12
3,20	12	4,80	2
4,90	17	5,50	1
6,50	11	6,60	4
8,20	25	10,00	14

Fuente: elaboración propia

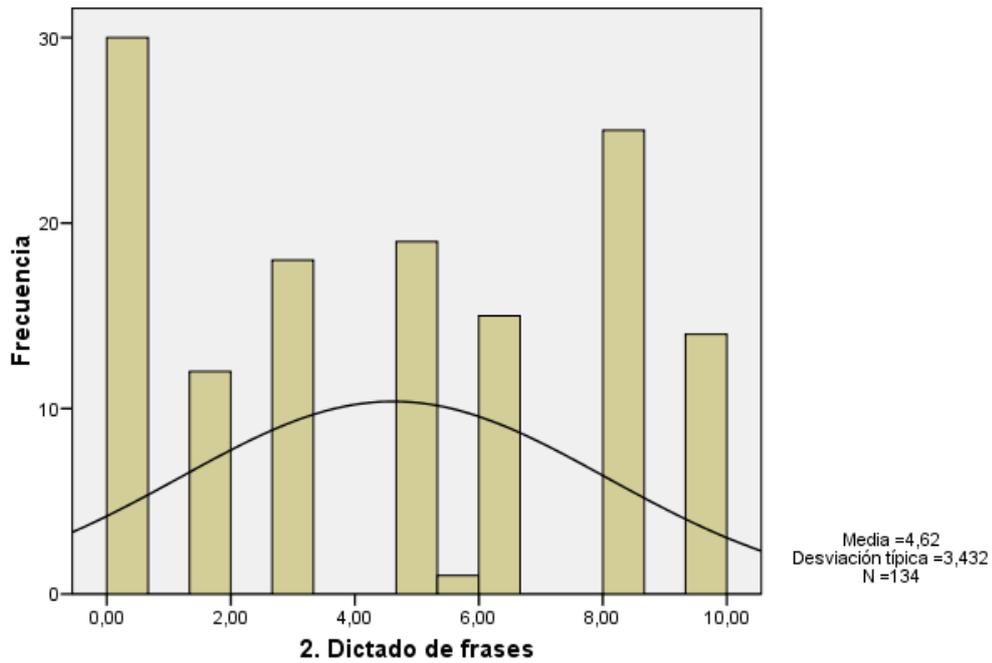
Cuadro 16. Descriptivos resultados dictado de frases

Válidos: 134
Media: 4,61
Mediana: 4,90
Moda: 0,00
Desviación típica: 3,43

Fuente: elaboración propia

Resulta chocante al observar la tabla 6 que sean 30 niños los que obtienen una puntuación de cero de los cuales 18 poseen la nacionalidad española; los errores más comunes encontrados son: enlazar las palabras y las faltas de ortografía (hermana sin “h”, voy con “b”, muy terminado en “i”, biblioteca mal escrito...). Por lo tanto, en este caso, la puntuación que más se repite, la moda, es de cero. Hay que destacar que de los 134 niños que han realizado el test hay 14 con una nota de diez. La desviación típica ha aumentado respecto a la pregunta uno siendo de 3,43 porque hay un menor número de alumnos que se encuentren alrededor de la media. La nota media de los niños en esta prueba es de 4,61 mucho más baja que el dictado de palabras que fue de 6,97. Además, en el histograma, observamos que se da una asimetría positiva porque la media es mayor que la moda y el índice de asimetría de Pearson es mayor que 0. Los resultados indican que es una curtosis negativa y por lo tanto platicúrtica.

Gráfico 5. Representación de resultados de dictado de frases



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 3. Velocidad lectora**

Cuadro 17. Pregunta de velocidad lectora

Lee el siguiente texto en voz baja y pon una línea debajo de donde te quedaste cuando la maestra te diga “ya”:

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la hucha donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

Fuente: elaboración propia. Basado en Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

Tabla 7. Frecuencia de los resultados de los alumnos en velocidad lectora

Puntuación	Frecuencia
0,00	12
2,50	1
5,00	12
7,50	3
8,50	13
10,00	93

Fuente: elaboración propia

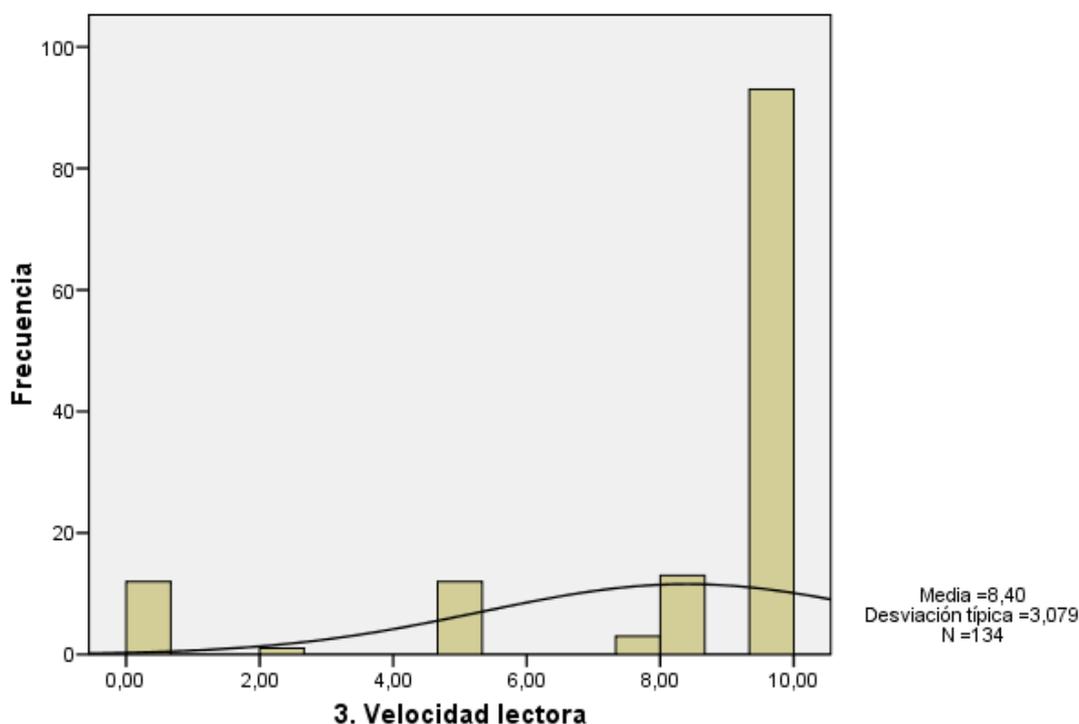
Cuadro 18. Descriptivos resultados de los alumnos en velocidad lectora

Válidos: 134
Media: 8,39
Mediana: 10,00
Moda: 10,00
Desv. Típica: 3,07902

Fuente: elaboración propia

Dado el alto porcentaje de niños que han realizado la prueba muy satisfactoriamente, hay un alto grado de incertidumbre en su correcta realización y evaluación. De los doce niños que han puntuado cero, cuatro de ellos son españoles y el resto de nacionalidad diferente. La desviación típica es de 3,079; ya que existe variabilidad de resultados. En el gráfico se observa que se establece asimetría negativa ya que la moda es mayor que la media y el coeficiente de asimetría de Pearson es menor que cero, con curtosis positiva, y por lo tanto, leptocúrtica.

Gráfico 6. Representación de resultados de velocidad lectora



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 4. Comprensión lectora**

Cuadro 19. Preguntas sobre comprensión lectora realizadas a los alumnos

Lee el texto y responde a las siguientes preguntas:

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la hucha donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

- *¿Por qué estaba Carlos enfadado?*
.....
.....
- *¿Para qué sacó varias monedas de la hucha?*
.....
.....
- *¿Por qué no bajó por la ventana?*
.....
.....
- *¿Para qué llamó a sus amigos?*
.....
.....

Fuente: elaboración propia. Basado en Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

Tabla 8. Frecuencia de los resultados en comprensión lectora

Puntuación	Frecuencia
0,00	30
2,50	30
5,00	38
7,50	25
10,00	11

Fuente: elaboración propia

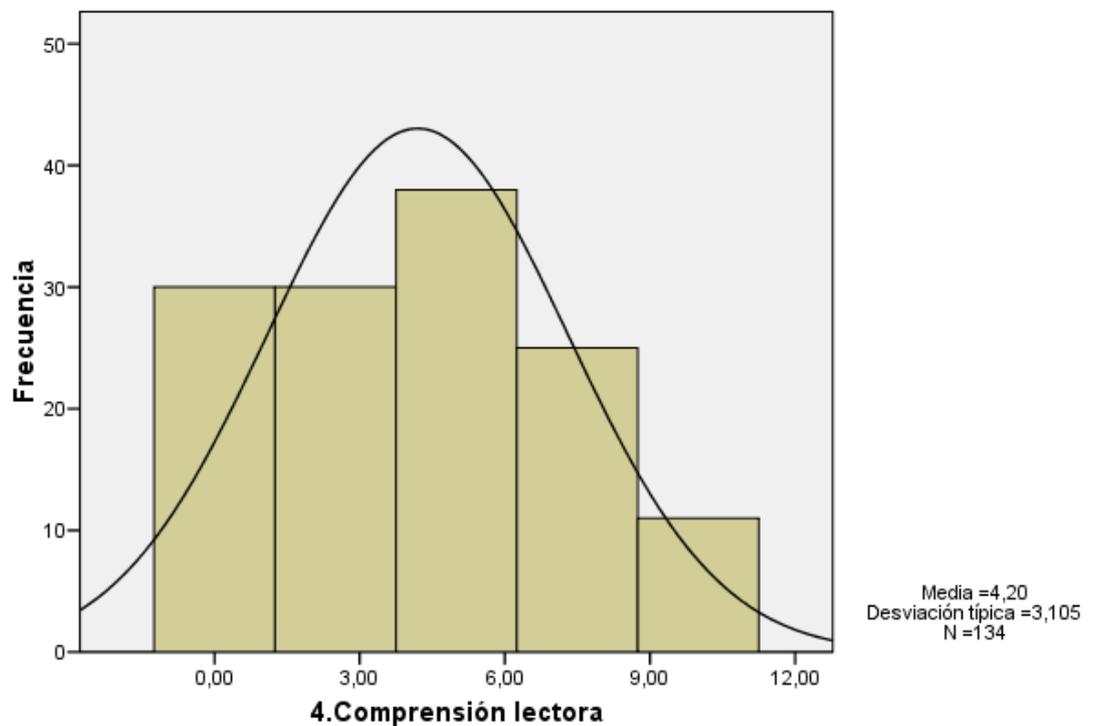
Cuadro 20. Descriptivo de los resultados en comprensión lectora

Válidos: 134
Media: 4,1978
Mediana: 5,00
Desv. Típica: 3,1053

Fuente: elaboración propia

Tan solo 36 alumnos han obtenido una puntuación superior a cinco y eso que la comprensión lectora ha sido corregida sin tener en cuenta las faltas ortográficas. La media se encuadra en 4,19 y la nota más repetida ha sido 5,00 con 38 alumnos. La desviación típica de 3,10 nos indica que existe variabilidad entre las puntuaciones. Se da una asimetría positiva porque la media es mayor que la moda y el índice de asimetría de Pearson es mayor que cero. En el gráfico 7 se observa una curtosis negativa y por lo tanto platicúrtica.

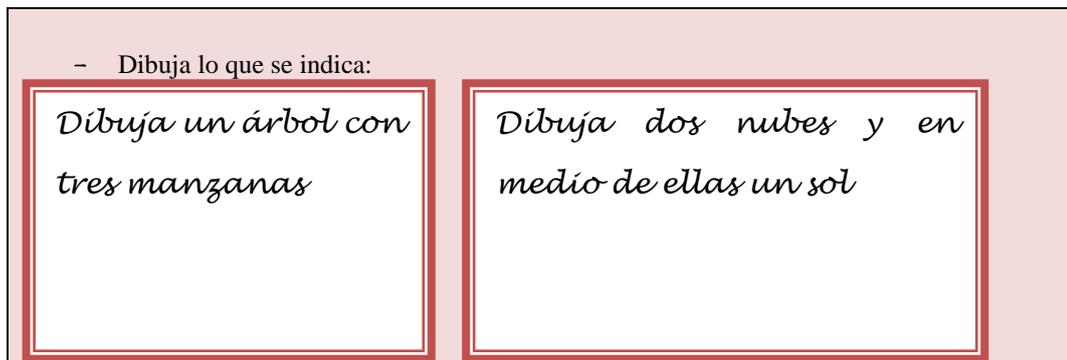
Gráfico 7. Representación de los resultados en comprensión lectora



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 5. Dibuja lo que se indica**

Cuadro 21. Pregunta “dibuja lo que se indica” realizada a los alumnos



Fuente: elaboración propia. Basado en Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

Tabla 9. Frecuencia de los resultados de dibuja lo que se indica

Puntuación	Punto A
0,00	18
5,00	16
10,00	100

Fuente: elaboración propia

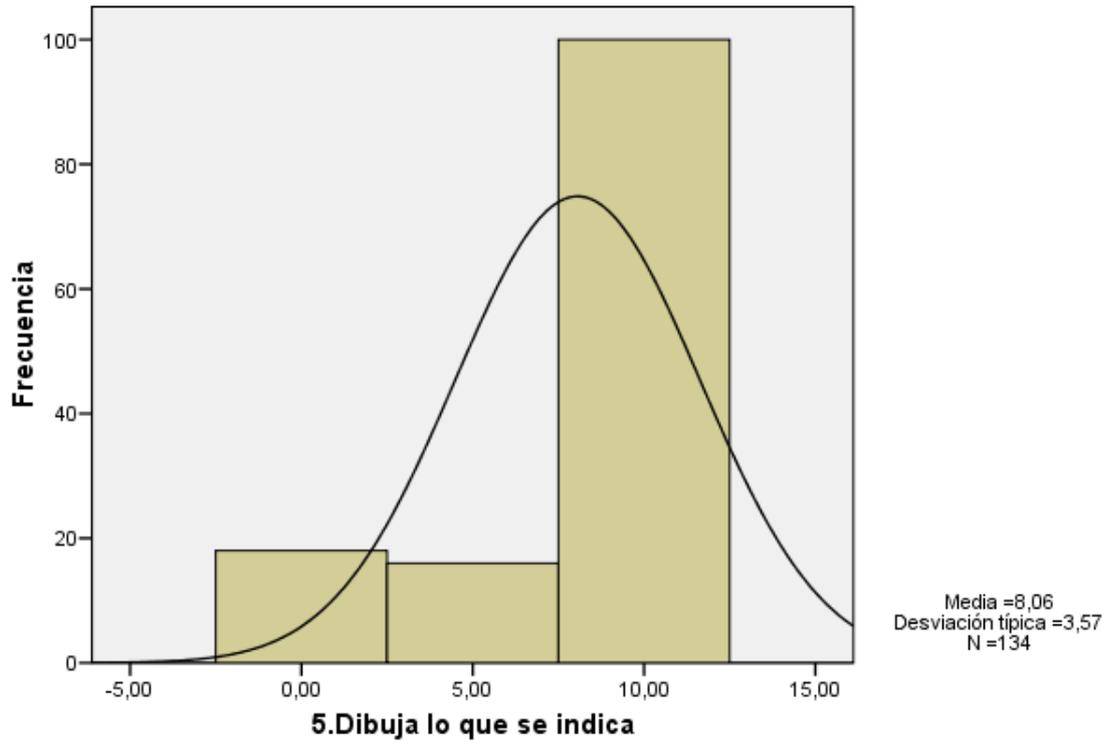
Cuadro 22. Descriptivo resultados de dibuja lo que se indica

Media: 8,059
Mediana: 10,00
Moda: 10,00
Desv. Típica: 3,57

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta se han obtenido muy buenos resultados, ya que, un total de 100 alumnos han puntuado diez puntos (siendo la moda) en la pregunta; siendo una actividad de comprensión con una tarea muy concreta y en la que tenían que dibujar en vez de escribir, lo que quizá les resultara más sencillo y motivador. La media es bastante alta 8,059 y la desviación típica de 3,57 indica la variabilidad en cuanto a menor concentración de datos alrededor de la media. La gráfica nos indica la existencia de la asimetría negativa, la moda es mayor que la media y el índice de asimetría de Pearson es menor que cero. Asimismo existe curtosis positiva y por lo tanto leptocúrtica.

Gráfico 8. Representación de resultados de dibuja lo que se indica



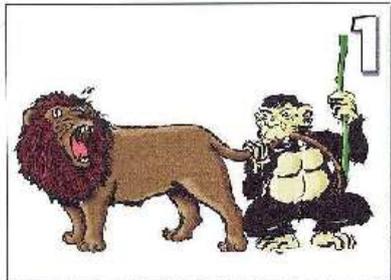
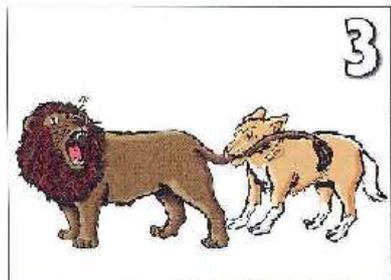
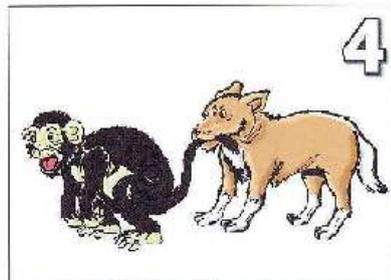
Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 6. Colorea la ilustración correcta**

Cuadro 23. Pregunta sobre colorea la ilustración correcta

Rodea o colorea el número que haga referencia a la frase escrita.

	
El policía es perseguido por el ladrón	
	

	
El perro está mordiendo al mono	
	

Fuente: elaboración propia. Basada en Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

Tabla 10. Frecuencia de resultados de la pregunta colorea la ilustración correcta

Puntuación	Frecuencia
0,00	30
5,00	58
10,00	46

Fuente: elaboración propia

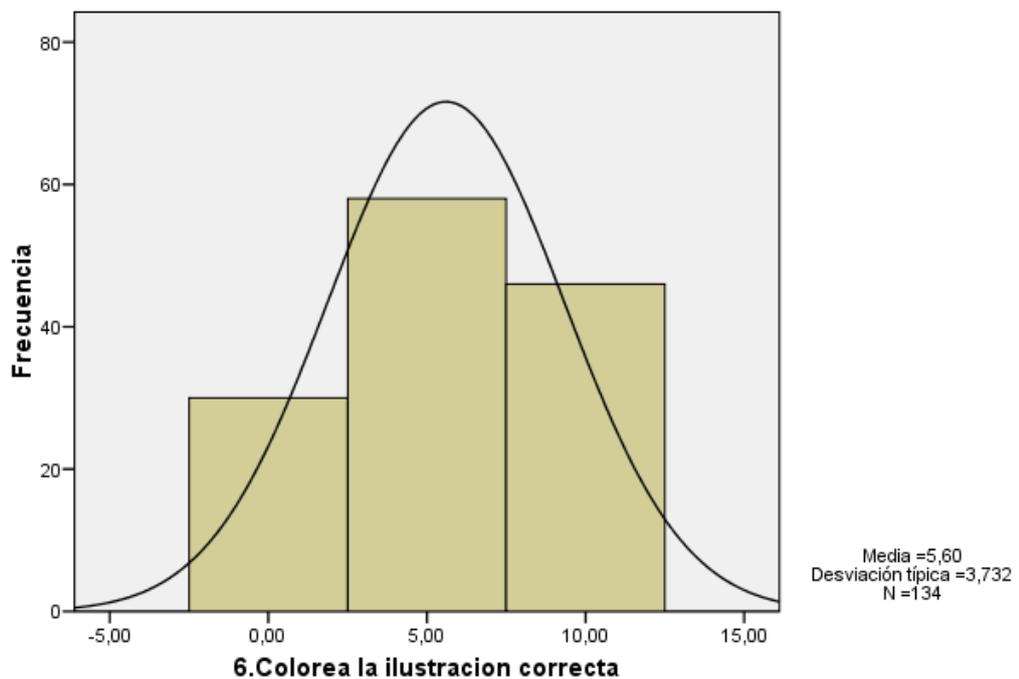
Cuadro 24. Descriptivos resultados de la pregunta colorea la ilustración correcta

Media: 5,59
Mediana: 5,00
Moda: 5,00
Desv. Típica: 3,73

Fuente: elaboración propia

Hay treinta niños que no han acertado ninguno de los dos dibujos, 58 un único dibujo, siendo la moda; 46 han acertado los dos dibujos, quedándose la media en 5,59. La desviación típica es alta (3,73), lo que nos indica que hay una menor concentración de datos alrededor de la media y, por lo tanto, una mayor variabilidad. En el gráfico 9 observamos que la asimetría es negativa, ya que la moda es mayor que la media y el índice de asimetría de Pearson es menor que cero y la curtosis negativa y por ello platicúrtica.

Gráfico 9. Representación de resultados de la actividad colorea la ilustración correcta



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 7: Redacción:** describe un animal que a ti te guste o del que sepas mucho.

Tabla 11. Frecuencia de resultados de la redacción

Puntuación	Frecuencia
0,00	42
2,00-2,50	18
4,50-5,00	22
7,00-7,50	16
8,50	10
9,00-9,50	19
10,00	7

Fuente: elaboración propia

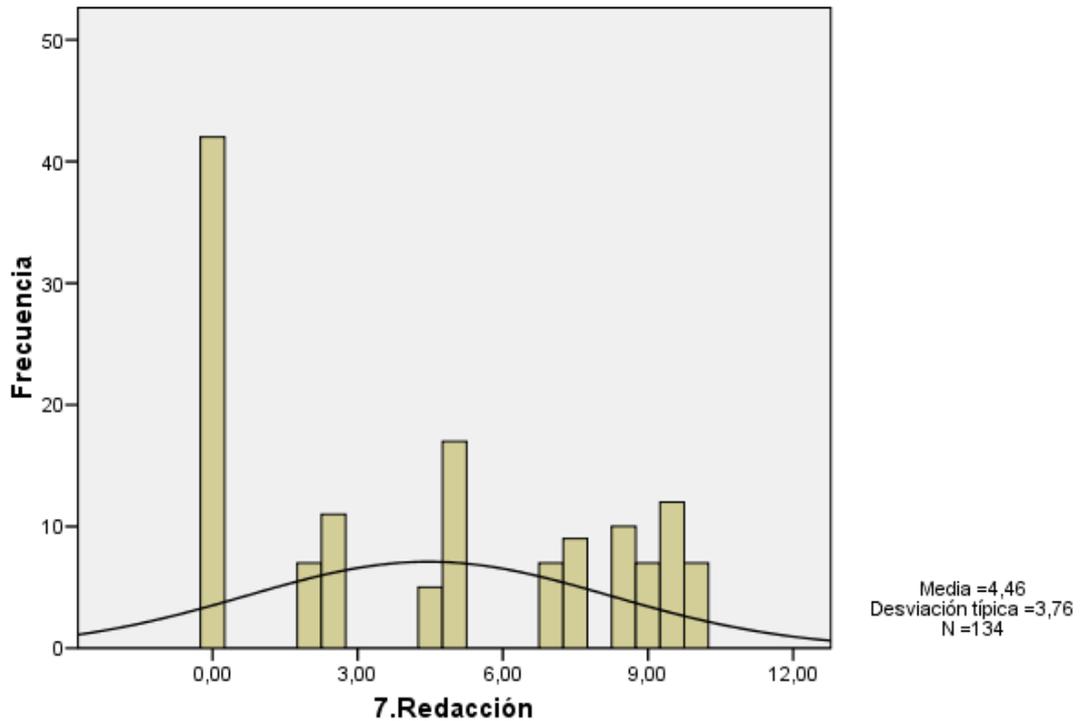
Cuadro 25. Descriptivos resultados de la redacción

Media: 4,45
Mediana: 5
Moda: 0,00
Desv. Típica: 3,76

Fuente: elaboración propia

Hay un número muy elevado de niños que tienen muchos problemas en la redacción, puesto que son 42 (la moda) los que obtienen una puntuación de cero, y tan solo son 7 alumnos los que puntúan con diez. La media se queda en 4,45, lo que quizá nos indica que es un aspecto que deba trabajarse más. En relación a la desviación típica vemos que también es alta, pues es de 3,76, lo que nos indica la existencia de variabilidad de resultados. En el gráfico 10 observamos una asimetría positiva lo que nos indica que la media es mayor que la moda y el índice de asimetría de Pearson es mayor que cero; y que asimismo, se da una curtosis negativa y por tanto platicúrtica.

Gráfico 10. Representación de resultados de la redacción



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Total**

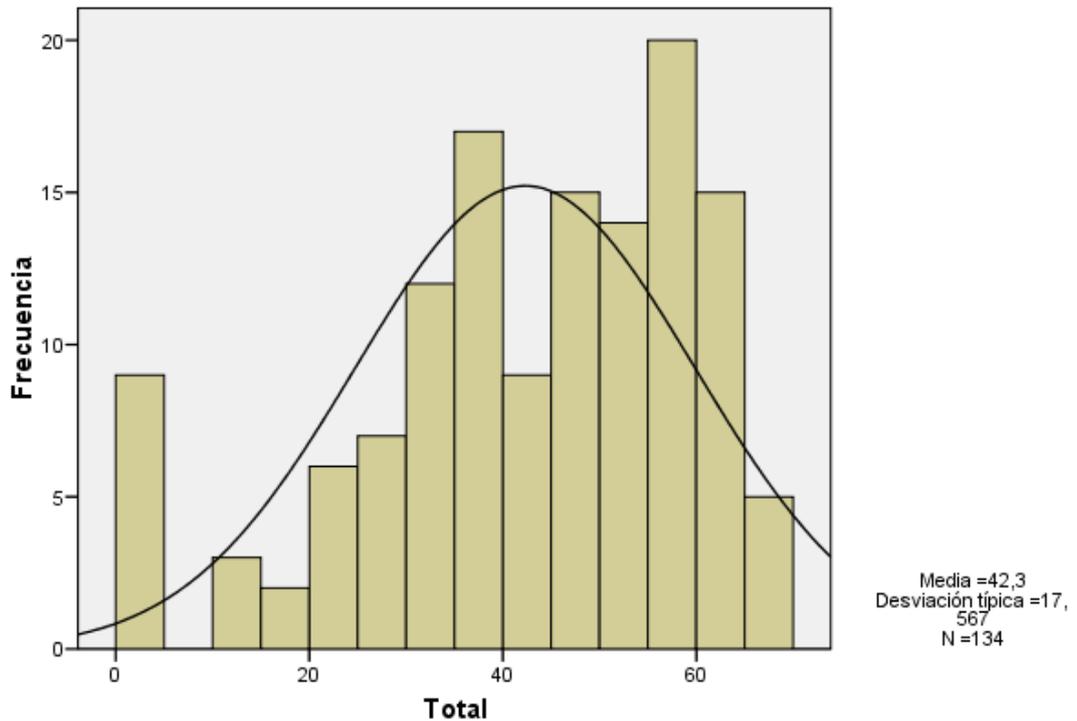
Cuadro 26. Descriptivos resultados totales de los alumnos

Media: 42,30
Mediana: 45,40
Moda: 0
Desv. Típica: 17,567

Fuente: elaboración propia

La nota más repetida en la suma total de las preguntas anteriores es de cero con una frecuencia de 9 niños. La media se sitúa en 42.30 que esta nota sobre diez es una nota de 6,5. Como vemos la desviación típica es muy alta lo que nos indica que se ha dado poca concentración de datos alrededor de la media. En la gráfica observamos una asimetría negativa porque la moda es mayor que la media y el índice de asimetría de Pearson es mayor que cero, asimismo, se da una curtosis positiva y por lo tanto leptocúrtica.

Gráfico 11. Representación de los resultados totales de los alumnos



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

6.2. RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS CUESTIONARIOS DE LOS PADRES.

- **Pregunta 1. ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?**

Tabla 12. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?

Respuestas	Frecuencia
Mucho (1)	73
Regular (2)	28
Poco (3)	2

Fuente: elaboración propia

Cuadro 27. Descriptivos resultados de la pregunta a los padres ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?

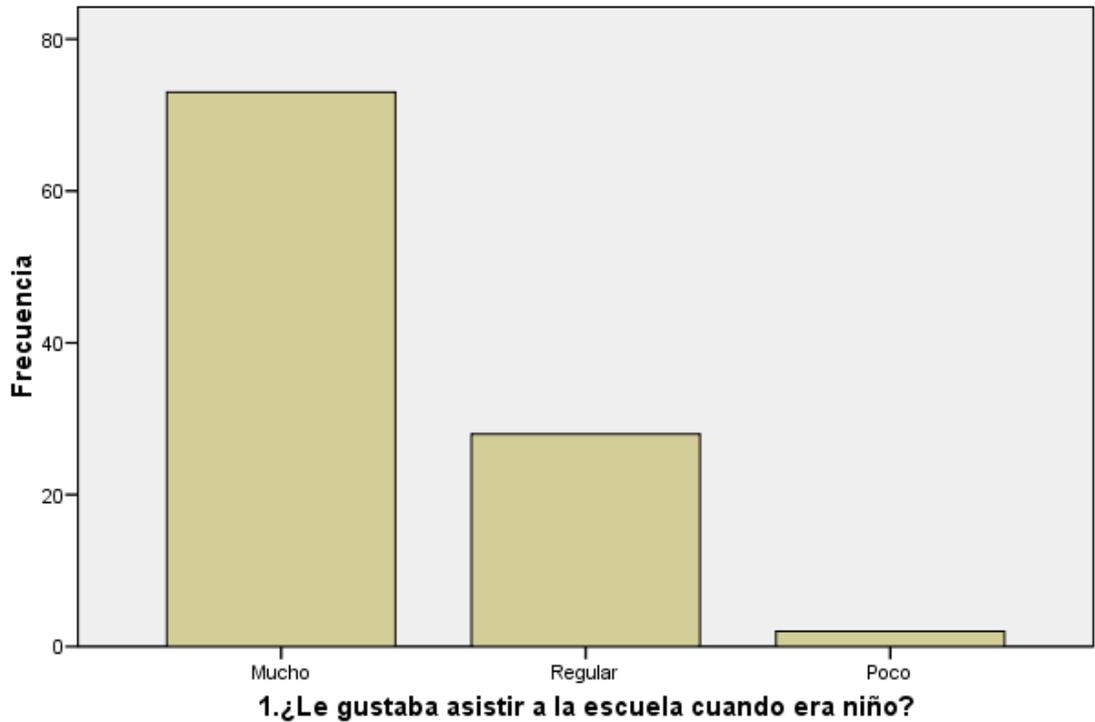
Válidos: 103. Pérdidos: 31
Media: 1,31
Moda: 1 (mucho)
Desv. Típica: 0,505

Fuente: elaboración propia

A la gran mayoría de las familias les gustaba mucho asistir a la escuela, concretamente a 73, por lo que su desviación típica es pequeña, ya que una mayor concentración de datos alrededor de la media (1,31). De los dos padres que han indicado

poco, uno de los niños ha obtenido una puntuación de sesenta y uno de un total de setenta (por lo que este caso no es significativo que a su madre no le gustara el colegio), mientras que el otro niño tiene una puntuación de veintinueve, por lo que estaría bastante por debajo de los setenta que podían lograr.

Gráfico 12. Representación de resultados de la pregunta a los padres ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 2. ¿Cuándo era niño leía libros y revistas?**

Tabla 13. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuándo era niño leía libros y revistas?

Respuestas	Frecuencia
Frecuentemente (1)	41
A menudo (2)	42
Alguna vez (3)	20
Nunca (4)	1

Fuente: elaboración propia

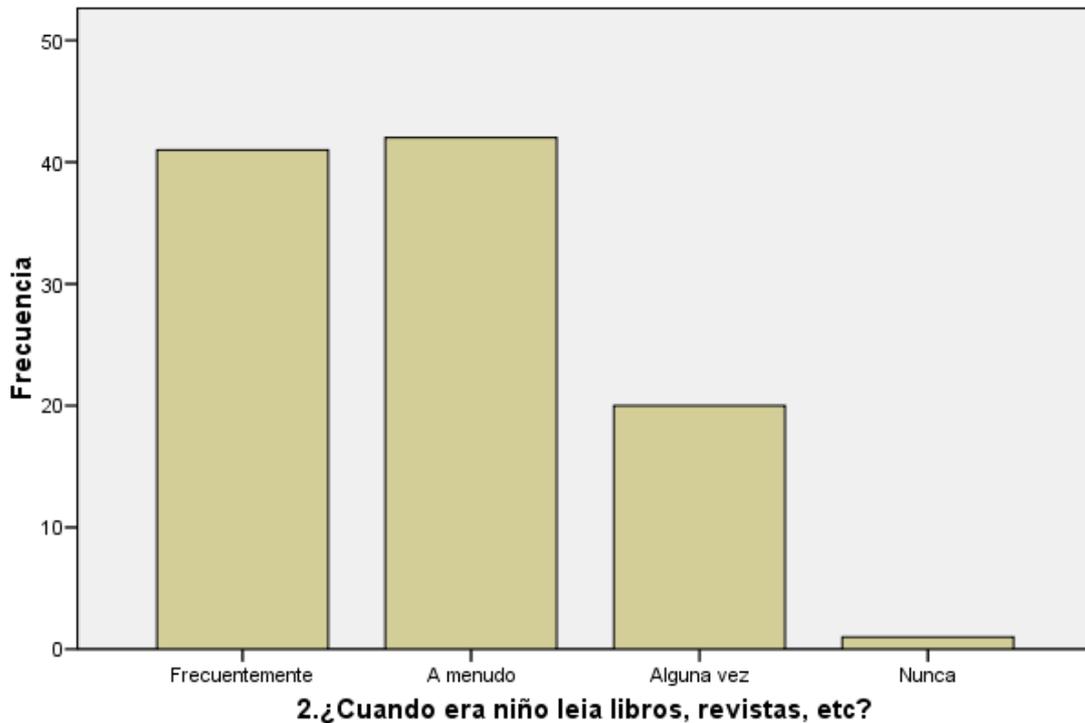
Cuadro 28. Descriptivos resultados de la pregunta a los padres ¿Cuándo era niño leía libros y revistas?

Válidos: 104. Perdidos: 30
Media: 1,82
Moda: 2 (a menudo)
Desv. Típica: 0,773

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los encuestados sí que leían libros y revistas cuando era niño de manera frecuente y a menudo. La desviación típica es de 0,773 por lo que la concentración de datos no se aleja demasiado de la media. Es la misma madre la que ha indicado nunca que la qué señaló poco en la primera pregunta y que su hijo ha obtenido una puntuación de 61 (por lo que volvemos a ver que en este caso tampoco es significativo).

Gráfico 13. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuándo era niño leía libros, revistas, etc.?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

• **Pregunta 3. ¿Tenía muchos libros en casa?**

Tabla 14. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Tenía muchos libros en casa?

Respuestas	Frecuencia
Muchos (1)	24
Bastantes (2)	37
Algunos (3)	39
Pocos (4)	4

Fuente: elaboración propia

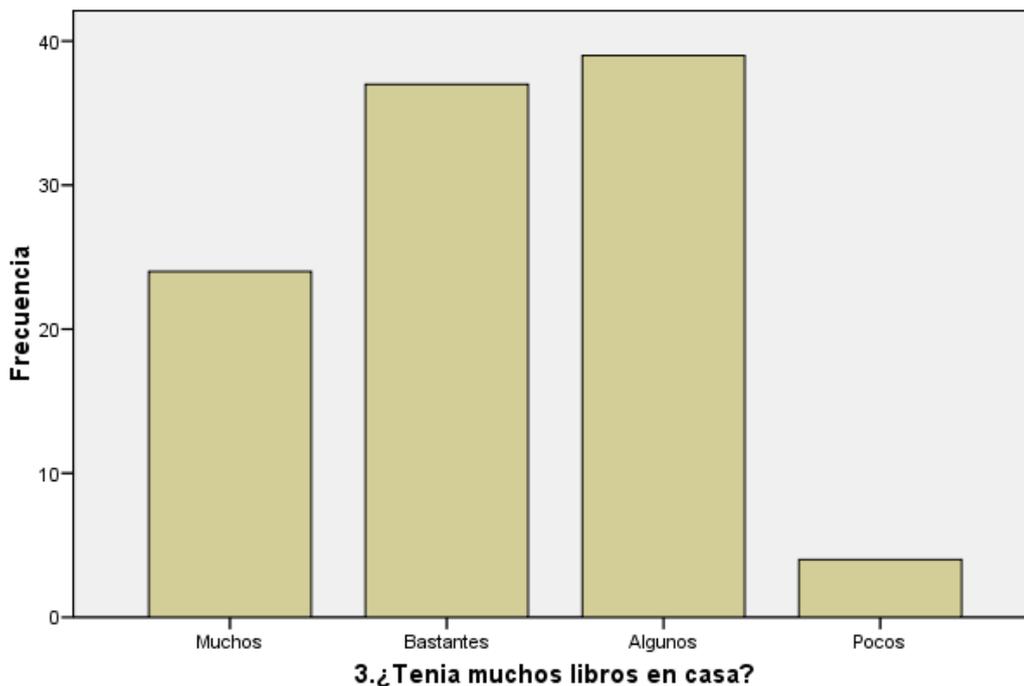
Cuadro 29. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Tenía muchos libros en casa?

Válidos: 104. Perdidos: 30
Media: 2,22
Moda: 3 (algunos)
Desv. Típica: 0,847

Fuente: elaboración propia

Hay 39 padres que señalan que tienen algunos libros y 37 que tienen bastantes, por lo que la media se sitúa entre bastantes y algunos. Hay cuatro padres que han indicado que tienen pocos libros y sus hijos han obtenido una puntuación de 50, 36, 53 y 41, sobre un total de 70, por lo que no parece ser un dato significativo.

Gráfico 14. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Tenía muchos libros en casa?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 4. ¿Cuál es su nivel de lectura?**

Tabla 15. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es su nivel de lectura?

Respuestas	Frecuencia
Muy alto (1)	25
Alto (2)	53
Medio (3)	25
Bajo (4)	1

Frecuencia: elaboración propia

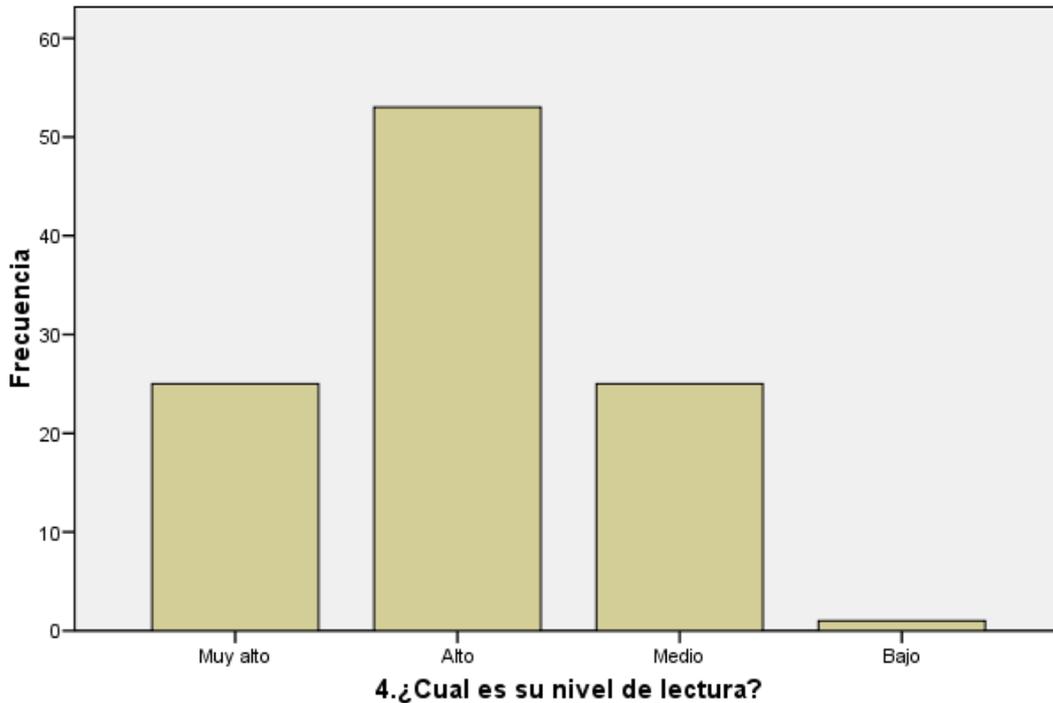
Cuadro 30. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es su nivel de lectura?

Válidos: 104. Perdidos: 30
Media: 2,02
Moda: 2 (alto)
Desv. Típica: 0,724

Fuente: elaboración propia

La madre que ha indicado nivel bajo respecto a su nivel de lectura, su hija ha obtenido una puntuación de 49 sobre 70, por lo que tampoco parece que este hecho influya en el aprendizaje de la hija. Por otro lado, la mayoría de los padres consideran que tienen un nivel alto de lectura y la desviación típica es de 0,724 por lo que los datos no se alejan demasiado de la media.

Gráfico 15. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es su nivel de lectura?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 5. ¿Ayuda a su hijo con las tareas escolares?**

Tabla 16. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Ayuda a su hijo con las tareas escolares?

Respuestas	Frecuencia
Mucho (1)	67
Regular (2)	27
Poco (3)	9
Nada (4)	0

Fuente: elaboración propia

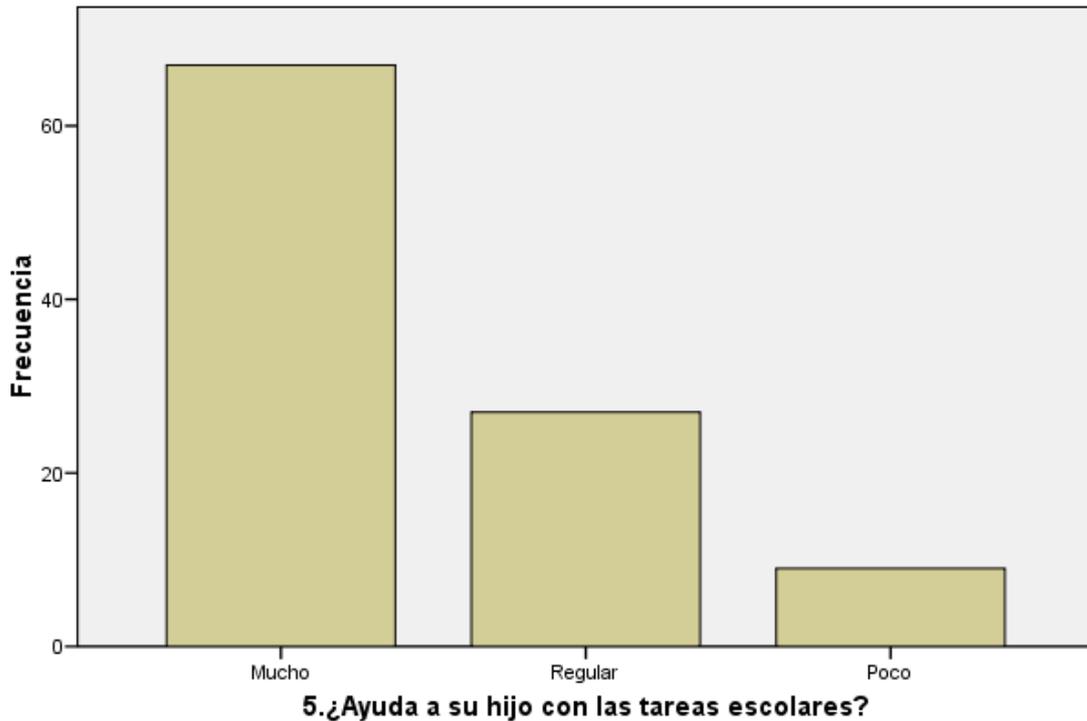
Cuadro 31. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Ayuda a su hijo con las tareas escolares?

Válidos: 103 Perdidos: 31
Media: 1,44
Moda: 1 (Mucho)
Desv. Típica: 0,652

Fuente: elaboración propia

Hay 9 padres que ayudan poco a sus hijos en las tareas escolares pero ello no parece repercutir demasiado en el aprendizaje de sus hijos, puesto que la mayoría obtienen una puntuación alta en los test salvo dos casos que obtienen 34 y 36 sobre 70. La gran mayoría, 77, ayudan mucho a sus hijos. La desviación típica, es de 0,652 por lo que no es muy alta, puesto que hay una gran concentración de datos alrededor de la media.

Gráfico 16. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Ayuda a su hijo con las tareas escolares?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 6. ¿Lee cuentos a su hijo?**

Tabla 17. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Lee cuentos a su hijo?

Respuestas	Frecuencia
Frecuentemente (1)	30
A menudo (2)	48
Alguna vez (3)	23
Nunca (4)	1

Fuente: elaboración propia

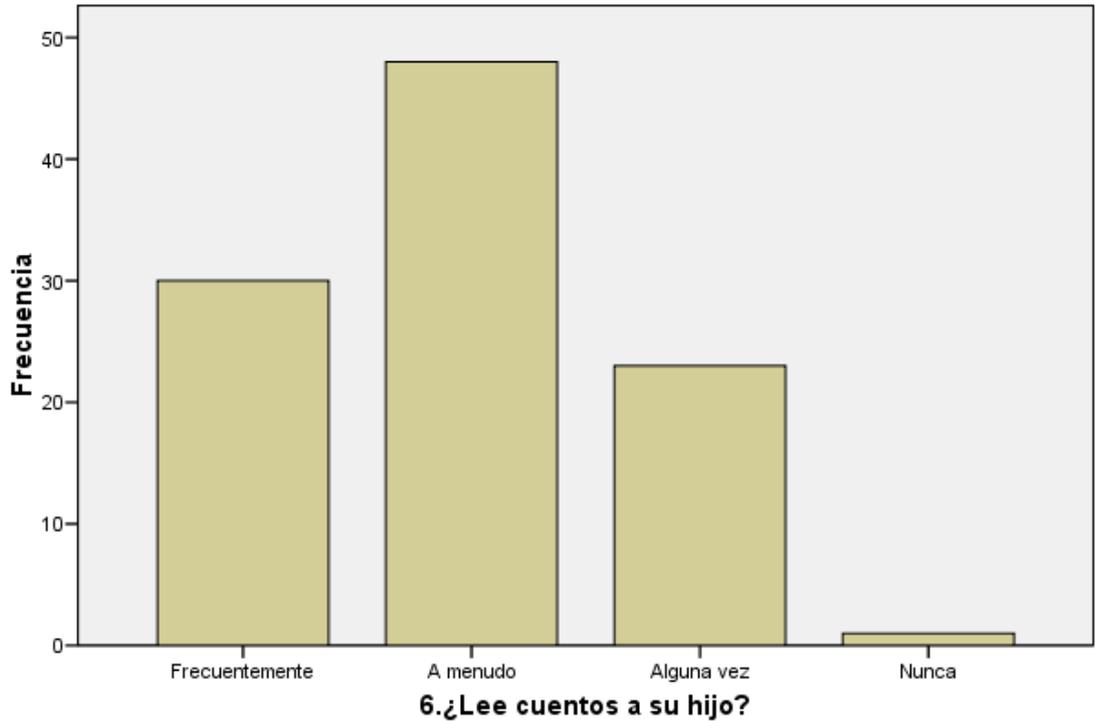
Cuadro 32. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Lee cuentos a su hijo?

Válidos: 102. Perdidos: 32
Media: 1,95
Moda: 2 (alguna vez)
Desv. Típica: 0,75

Fuente: elaboración propia

La mayoría lee cuentos a sus hijos a menudo (48) y un gran número frecuentemente. Tan sólo una persona no lee cuentos nunca pero su hijo ha obtenido una alta puntuación en el test. La desviación típica es de 0,75 lo que nos indica que no hay mucha variabilidad en los resultados. En el gráfico 16 comprobamos que se da una asimetría positiva y una curtosis negativa y por lo tanto platicúrtica.

Gráfico 17. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Lee cuentos a su hijo?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 7. ¿Su hijo lee libros y revistas?**

Tabla 18. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Su hijo lee libros y revistas?

Repuestas	Frecuencia
Frecuentemente (1)	46
A menudo (2)	39
Alguna vez (3)	17
Nunca (4)	1

Fuente: elaboración propia

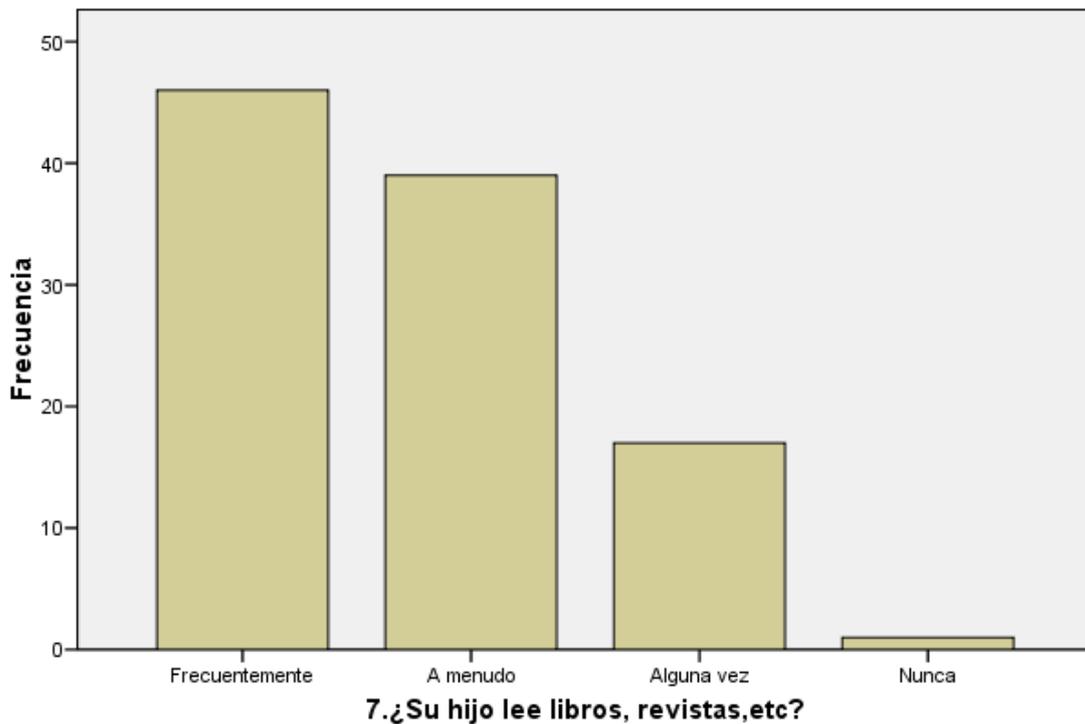
Cuadro 33. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Su hijo lee libros y revistas?

Válidos: 103. Perdidos: 31
Media: 1,74
Moda: 1 (nunca)
Desv. Típica: 0,766

Fuente: elaboración propia

Como vemos en la tabla la gran mayoría de los niños (46) leen con frecuencia libros y revistas según sus padres. Tan sólo una madre señala que su hijo no lee nunca cuentos y en el test observamos una puntuación de 12 puntos sobre 70, por lo que vemos que a ese niño le vendría muy bien leer cuentos.

Gráfico 18. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Su hijo lee libros, revistas, etc?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

• **Pregunta 8. ¿Compra libros y revistas a su hijo?**

Tabla 19. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Compra libros y revistas?

Resultados	Frecuencia
Frecuentemente (1)	28
A menudo (2)	41
Alguna vez (3)	30
Nunca (4)	2

Fuente: elaboración propia

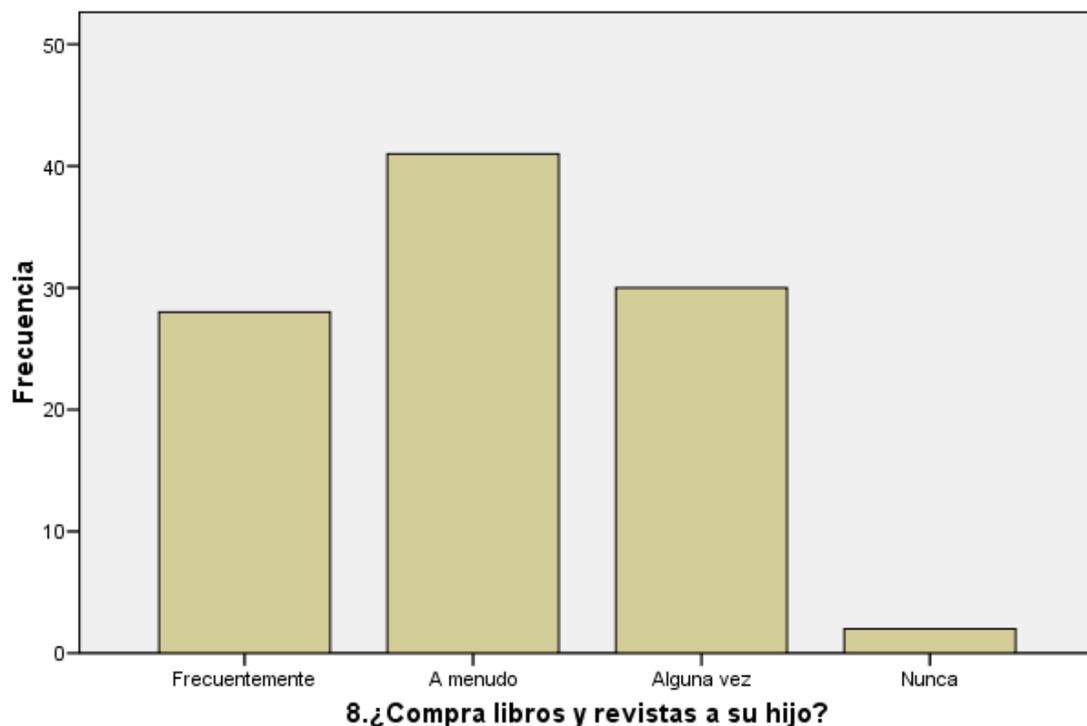
Cuadro 34. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Compra libros y revistas?

Válidos: 101. Perdidos: 33
Media: 2,06
Moda: 2 (A menudo)
Desv. Típica: 0,81

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los padres afirman que compran libros a sus hijos a menudo (41), tan sólo dos padres han señalado que nunca compran libros a sus hijos, uno de los niños ha obtenido una puntuación baja en el test y el otro niño alta. Por lo que no podemos sacar una conclusión con ello. Observamos que la desviación típica ha subido un poquito respecto a las otras preguntas porque hay un poco más de variabilidad en los resultados.

Gráfica 19. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Compra libros y revistas a su hijo?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 9. ¿Acude con su hijo a la biblioteca pública?**

Tabla 20. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Acude con su hijo a la biblioteca pública?

Respuestas	Frecuencia
Frecuentemente (1)	17
A menudo (2)	12
Alguna vez (3)	26
Nunca (4)	48

Fuente: elaboración propia

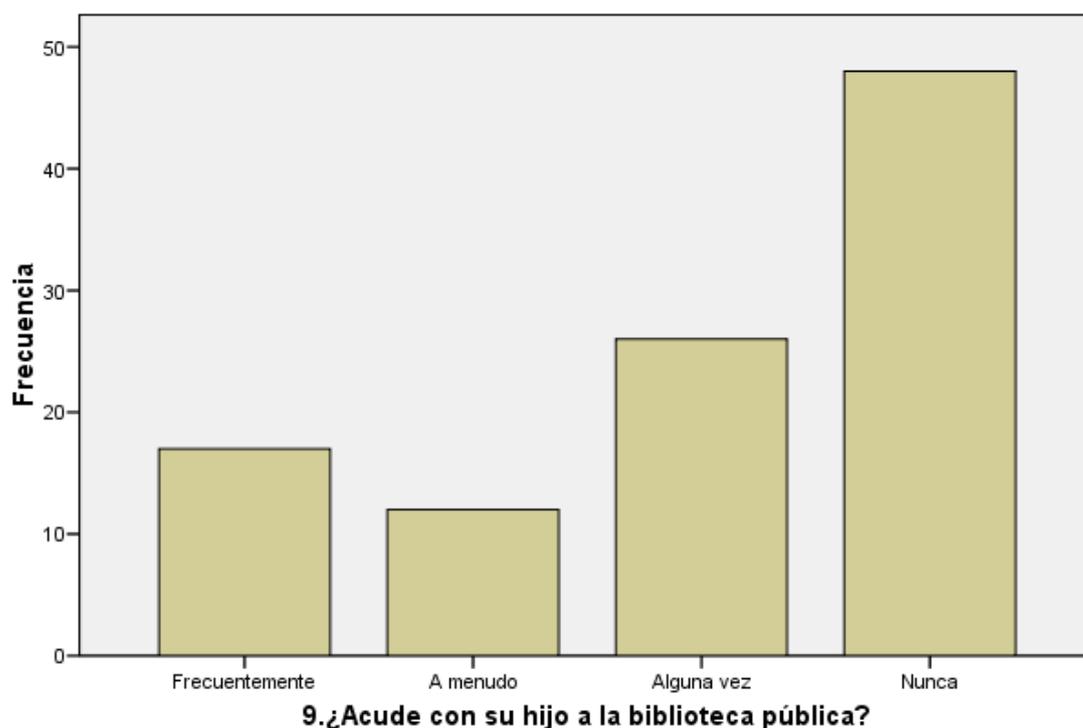
Cuadro 35. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Acude con su hijo a la biblioteca pública?

Valido: 103. Perdidos: 31 Media: 3,02 Moda: 4 (nunca) Desv. típica: 1,12

Fuente: elaboración propia

Hay un gran número de padres, 48, que nunca acuden con su hijo a la biblioteca pública y tan sólo 17 que acuden frecuentemente. En los datos observamos una variabilidad de datos alrededor de la media, ya que, la desviación típica es de 1,12.

Gráfico 20. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Acude con su hijo a la biblioteca pública?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 10. ¿Cuál es el nivel de lectura de su hijo de acuerdo a su edad?**

Tabla 21. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de lectura de su hijo de acuerdo a su edad?

Respuestas	Frecuencia
Muy alto (1)	12
Alto (2)	49
Medio (3)	35
Bajo (4)	7

Fuente: elaboración propia

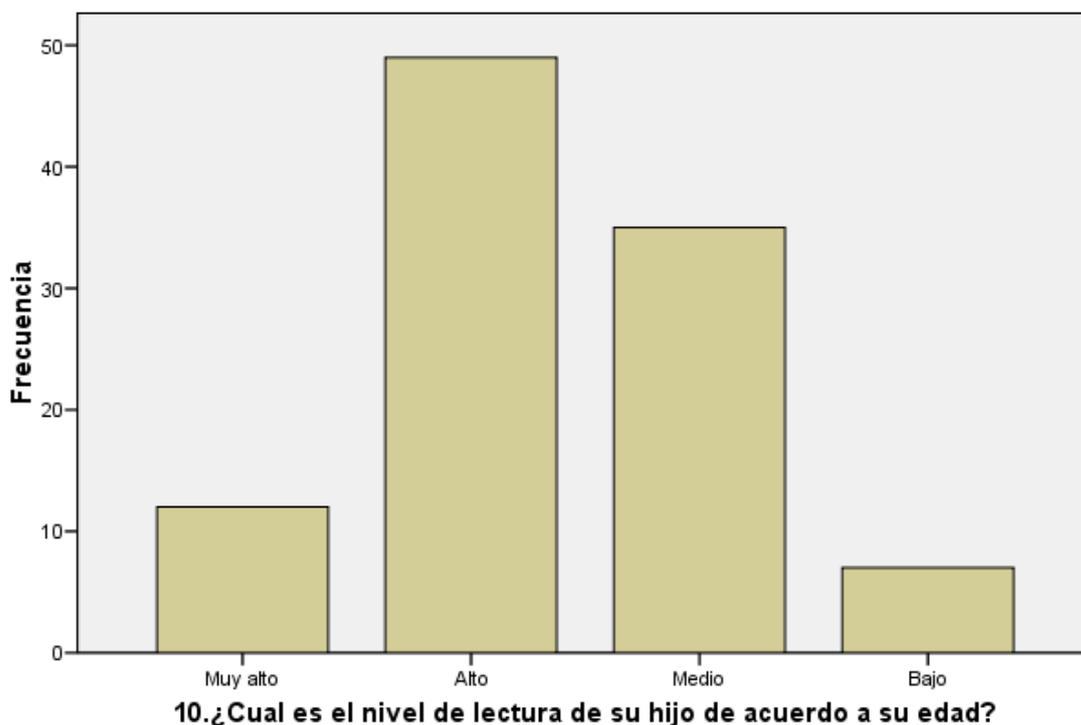
Cuadro 36. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de lectura de su hijo de acuerdo a su edad?

Válidos: 103. Perdidos: 31
Media: 2,36
Moda: 2 (alto)
Desv. típica: 0,778

Fuente: elaboración propia

La gran mayoría, 49 padres, consideran que su hijo tiene un nivel alto de lectura y 7 un nivel bajo; observando los resultados comprobamos que de esos 7 todos salvo uno han aprobado el test de lectoescritura, seguramente sean unos padres muy exigentes con sus hijos.

Gráfico 21. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de lectura de su hijo de acuerdo a su edad?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

• **Pregunta 11. ¿Cuál es el nivel de escritura de su hijo de acuerdo a su edad?**

Tabla 22. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de escritura de su hijo de acuerdo a su edad?

Respuestas	Frecuencia
Muy alto (1)	15
Alto (2)	40
Medio (3)	42
Bajo (4)	6

Fuente: elaboración propia

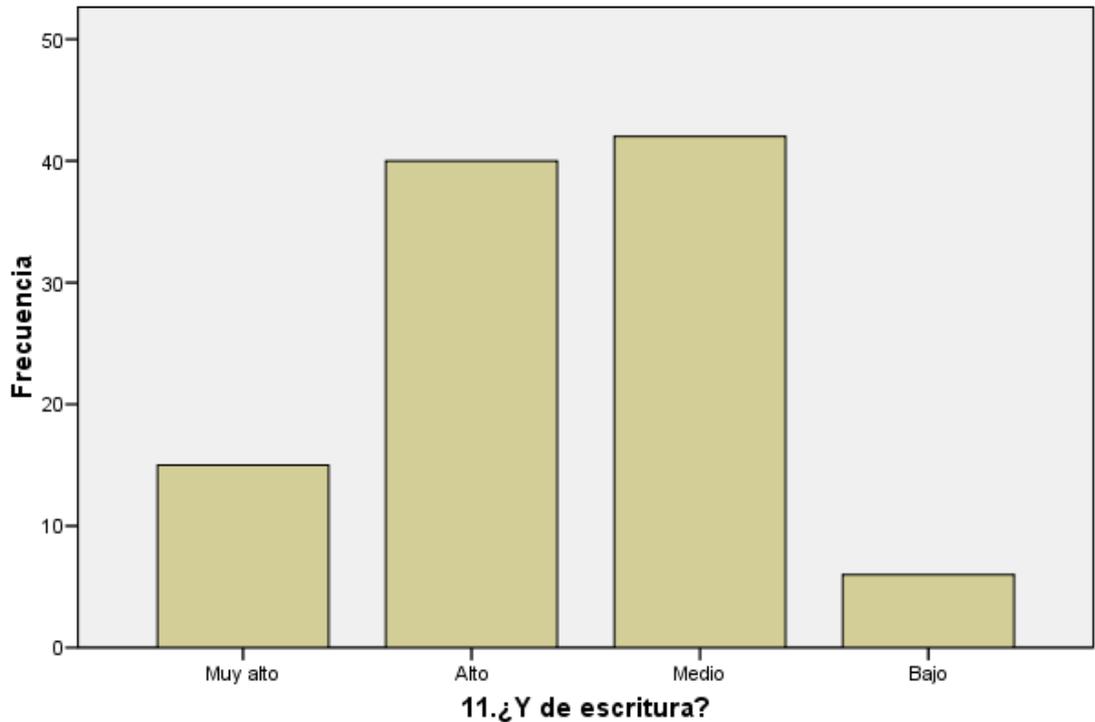
Cuadro 37. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de escritura de su hijo de acuerdo a su edad?

Válidos: 103. Perdidos: 31
Media: 2,38
Moda: 3 (medio)
Desv. típica: 0,806

Fuente: elaboración propia

Un número alto de padres, 42, consideran que sus hijos tienen un nivel medio de escritura (la moda). Hay 6 padres que piensan que sus hijos tienen un nivel bajo de escritura y éstos han suspendido el test de lectoescritura.

Gráfica 22. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Cuál es el nivel de escritura de su hijo de acuerdo a su edad?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 12. Actualmente su gusto por la lectura es...**

Tabla 23. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres “actualmente su gusto por la lectura es...”

Respuestas	Frecuencia
Muy alto (1)	21
Alto (2)	45
Medio (3)	31
Bajo (4)	6

Fuente: elaboración propia

Cuadro 38. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres “actualmente su gusto por la lectura es...”

Válidos: 103. Perdidos: 31
Media: 2,21
Moda: 2
Desv. típica: 0,836

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los padres tienen un gusto alto por la lectura, tan solo 6 consideran tener un gusto bajo por la lectura y de sus hijos sólo uno ha suspendido el test de lectoescritura.

Gráfico 23. Representación de los resultados de la pregunta a los padres “actualmente, su gusto por la lectura es...”



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Pregunta 13. ¿Usted utiliza la biblioteca pública para coger libros?**

Tabla 24. Frecuencia de los resultados de la pregunta a los padres ¿Usted utiliza la biblioteca pública para coger libros?

Respuestas	Frecuencia
Frecuentemente (1)	11
A menudo (2)	11
Alguna vez (3)	27
Nunca (4)	54

Fuente: elaboración propia

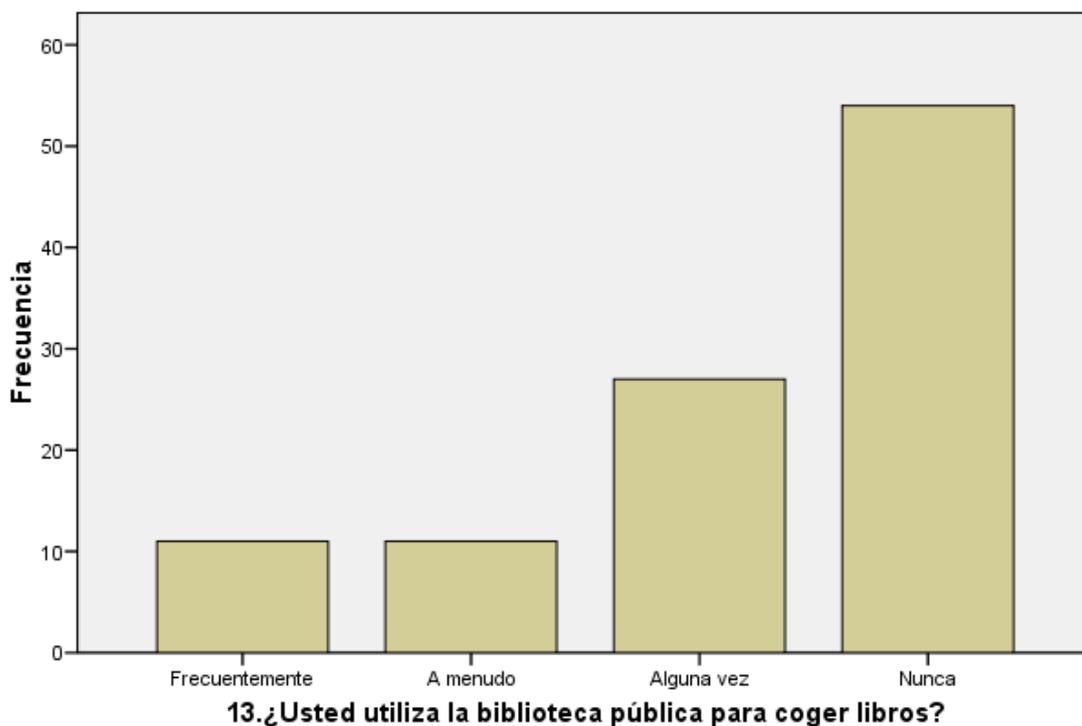
Cuadro 39. Descriptivos de los resultados de la pregunta a los padres ¿Usted utiliza la biblioteca pública para coger libros?

Válidos: 103. Perdidos: 31
Media: 3,20
Moda: 4
Desv. típica: 1,013

Fuente: elaboración propia

Hay un gran número de padres, 54, que no acuden nunca a la biblioteca pública. Observamos una alta desviación típica de 1,013.

Gráfico 24. Representación de los resultados de la pregunta a los padres ¿Usted utiliza la biblioteca para coger libros?



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

- **Total padres:**

Cuadro 40. Descriptivos de los resultados totales de la familia

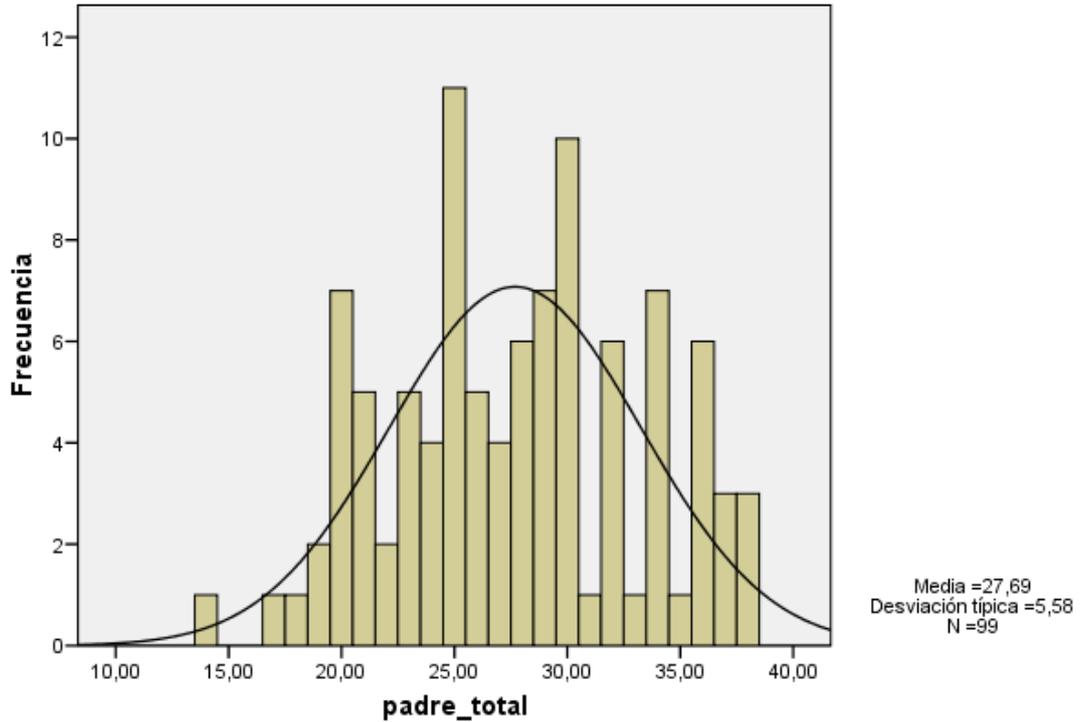
Válidos 99. Perdidos: 35
Media: 27,686
Moda: 25,00
Desv. típica: 5,58

Fuente: elaboración propia

Una puntuación de 13 nos indicaría que los padres tienen un interés alto en la lectoescritura y un 52 un interés bajo en la lectoescritura, en este caso la moda se sitúa

en 25, por lo que podemos situarlo en un interés medio en la lectoescritura. La desviación típica es alta lo que no indica poca concentración de datos alrededor de la media.

Gráfico 25. Representación de los resultados totales a las preguntas de los padres



Fuente: elaboración propia con programa SPSS

Cuadro 41. Porcentaje de cada una de las preguntas

Preguntas	Porcentajes
1. ¿Le gustaba asistir a la escuela cuando era niño?	1. Mucho: 54,5% 2. Regular: 20,9% 4. Nada: 1,5% Perdidos: 23,1%
2. ¿Cuándo era niño leía libros, revistas, etc?	1. Frecuentemente: 30,6% 2. A menudo: 31,3% 3. Alguna vez: 14,9% 4. Nunca: 0,7% Perdidos: 22,4%
3. ¿Tenía muchos libros en casa?	1. Muchos: 17,9% 2. Bastantes: 27,6% 3. Algunos: 29,1% 4. Pocos: 3,0% Perdidos: 22,4%
4. En su opinión, ¿cuál es su nivel de lectura?	1. Muy alto: 18,7% 2. Alto: 39,6% 3. Medio: 18,7% 4. Bajo: 0,7% Perdidos: 22,4%

5. ¿Ayudas a su hijo/a con las tareas escolares?	1.Mucho: 50% 2.Regular: 20,1% 3.Poco: 6,7% Perdidos:23,1%
6. ¿Lee cuentos a su hijo/a?	1.Frecuentemente: 22,4% 2.A menudo: 35,8% 3.Alguna vez: 17,2% 4.Nunca: 0,7% Perdidos: 23,9%
7. ¿Su hijo/a lee libros, revistas, etc?	1.Frecuentemente: 34,3% 2.A menudo: 29,1% 3.Alguna vez: 17,2% 4.Nunca: 0,7% Perdidos: 23,1%
8. ¿Compra libros y revistas a su hijo/a?	1.Frecuentemente: 29,9% 2.A menudo: 30,6% 3.Alguna vez: 22,4% 4.Nunca:11,5% Perdidos: 24,6%
9. ¿Acude con su hijo/a a la biblioteca pública?	1.Frecuentemente: 12,7% 2.A menudo: 30,6% 3.Alguna vez: 22,4% 4.Nunca: 1,5% Perdidos:23,1%
10 .En su opinión, ¿cuál es el nivel de lectura de su hijo/a de acuerdo a su edad?	1.Muy alto: 9,0% 2.Alto: 36,6% 3.Medio: 26,1% 4.Bajo: 5,2% Perdidos: 23,1%
11. ¿Y de escritura?	1.Muy alto: 11,2% 2.Alto: 29,9% 3.Medio: 31,3% 4.Bajo: 4,5% Perdidos: 23,1%
12. Actualmente, su gusto por la lectura es...	1.Muy alto: 15,7% 2.Alto: 33,6% 3.Medio: 23,1% 4.Bajo: 4,5% Perdidos: 23,1%
13. ¿Usted utiliza la biblioteca pública para coger libros?	1.Frecuentemente: 8,2% 2.A menudo: 8,2% 3.Alguna vez: 20,1% 4.Nunca: 40,3% Perdidos: 23,1%

Fuente: elaboración propia

6.3. RESULTADOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS

Seis maestras de Educación Infantil que han dado clase a los niños investigados han rellenado seis cuestionarios, cuyas respuestas pueden observarse en el anexo 1. No obstante, a continuación vamos a realizar un pequeño comentario de los resultados obtenidos. Cuatro de las seis maestras citan que leer y escribir son dos útiles muy

importantes “herramientas fundamentales”, las otras dos dan una definición sobre lo que es leer y escribir. Las maestras que emplean el método Doman son las únicas que dicen que no se proponen como finalidad que todos los niños al finalizar Educación Infantil sepan leer y escribir.

En el cuadro 42 se recogen cómo desarrollan su método de lectoescritura las maestras investigadas.

Cuadro 42. Métodos lectoescritura investigados

Método Mixto	Maestra 1: método basado en los estudios de Doman y M ^a Dolores Rius. La idea principal es posibilitar la mayor cantidad de estímulos para que consigan su propio aprendizaje de lectoescritura. Los materiales son sencillos: carteles, pictogramas, barajas de palabras, alfabetos móviles.
	Maestra 2: es bastante ecléctica y le gusta mezclar actividades y métodos. Parte del método Doman con una forma de iniciar la lectura (carteles, nombres en minúscula, en rojo, carteles grandes...). Pero después, va trabajando fonema por fonema, el método se parece más al tradicional-fonético. Los materiales que utiliza son carteles, audiotipados, escritura en el ordenador, invención de historias y libros colectivos, fichas de lectura con el fonema trabajado.
Método sintético	Maestra 3: método basado en el método cuadrado de M ^a Teresa Lebrero y del método que utilizan con los libros y cartilla de lectoescritura.
	Maestra 4: método sintético aunque se combina en alguna ocasión con alguna actividad del método global. Entre las actividades que realizan se encuentran: la frase de la mañana que se hace tres días a la semana en 2º y 3º de Educación Infantil aumentándola según el ritmo de la clase (se escribe en la pizarra, se silabea, se enumera cada fonema... y después la intentan escribir mentalmente). También utiliza libros de grafomotricidad y lectoescritura, donde cada letra cuenta un cuento, una canción y la correspondiente fichas de la misma y aprender a leer a través de la cartilla de la lectura.
Método Doman	Maestra 5: utiliza el método Doman adaptado, porque lo pasa dos veces cada mañana (en el momento de la asamblea y después del recreo). Aunque lo complementa con otras actividades como el juego del ahorcado, veo-veo, bingo de palabra, dictado de palabras.
	Maestra 6: utiliza el método Doman, trabajando a partir de las palabras (comenzando con su nombre, palabras familiares...) rodeando a los niños de palabras, pasando diariamente las palabras.

Fuente: elaboración propia

Todas las maestras consideran fundamental mantener contacto con los padres de sus alumnos y dicen que la mayoría de los padres mostraban interés sobre el método que empleaban en la escuela y estimulaban a sus hijos. También, todas están de acuerdo respecto a que:

- Todas las maestras del centro llevan el mismo método de lectoescritura.
- Todas se piden ayuda, entre las maestras y maestros de Educación Infantil, ante un problema reiterado en el aula.

- Todas se sienten libres a la hora de aplicar su criterio pedagógico.

La mayoría dice que debería existir una mayor colaboración y continuidad entre la etapa de infantil y primaria. A la hora de trabajar con el alumnado inmigrante dicen que trabajan de la misma forma que con el resto y algunas complementan con mayor apoyo por su parte, con la ayuda del maestro o maestra de Pedagogía Terapéutica, Logopedia o Compensatoria. Asimismo, con los niños que van más adelantados, la mayoría realizan la misma actividad que el resto de los niños pero realizan alguna ampliación por ejemplo tras la ficha escriben una frase.

6.4. RESULTADOS: COMPARACIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

A continuación vamos a realizar una comparativa de los tres métodos de lectoescritura que hemos investigado el método mixto, sintético y global.

En la tabla 25 observamos que en las pruebas que han obtenido una mayor puntuación los niños que han utilizado el método mixto y el método sintético, en primer lugar ha sido, en la velocidad lectora, seguido por dibuja lo que se indica y por el dictado de palabras. Mientras que los que han sido enseñados por el método global han obtenido una mayor puntuación en dibuja lo que se indica, seguido de velocidad lectora y dictado de palabras. También comprobamos que el método sintético es el que ha obtenido una mayor puntuación, seguido del método global y del método mixto.

Tabla 25. Comparación de medias de los tres métodos de lectoescritura

		Informe							
Metodo lectoescritura		1.Dictado de palabras	2. Dictado de frases	3. Velocidad lectora	4. Comprensión lectora	5.Dibuja lo que se indica	6.Colorea la ilustracion correcta	7.Redacción	Total
Metodo mixto	Media	6,8056	4,2139	8,3750	4,2361	7,5000	5,8333	4,7778	41,74
	N	36	36	36	36	36	36	36	36
	Desv. típ.	3,17867	3,73502	3,14046	3,52640	4,05322	4,05322	3,83675	19,670
Metodo sintetico	Media	7,1837	4,7531	9,0408	4,0816	8,2653	5,5102	4,1531	42,99
	N	49	49	49	49	49	49	49	49
	Desv. típ.	2,55501	3,45284	2,13072	3,13307	3,31521	3,71440	3,68160	15,711
Metodo global	Media	6,8776	4,7776	7,7755	4,2857	8,2653	5,5102	4,5306	42,02
	N	49	49	49	49	49	49	49	49
	Desv. típ.	2,72054	3,22182	3,70397	2,79508	3,46876	3,57143	3,83570	18,035
Total	Media	6,9701	4,6172	8,3993	4,1978	8,0597	5,5970	4,4590	42,30
	N	134	134	134	134	134	134	134	134
	Desv. típ.	2,77730	3,43226	3,07902	3,10531	3,57047	3,73184	3,76022	17,567

Fuente: elaboración propia

Seguidamente nos encontramos con el cuadro 43 en la que se marca qué método es el que posee una media más alta en cada una de las pruebas. Donde observamos que

el método global y el método sintético son los que han sacado una mayor nota en tres pruebas mientras que el método mixto en dos pruebas.

Cuadro 43. Método que ha obtenido la nota más alta en cada actividad

1.Dictado de palabras	2.Dictado de frases	3.Velocidad lectora	4.Comprensión lectora	5.Dibuja lo que se indica	6.Colorea la ilustración correcta	7.Redacción
M. sintético	M. global	M. sintético	M. global	M. sintético y M. global	M. mixto	M. mixto

Fuente: elaboración propia

En la tabla 26 aparece el ANOVA de la comparación de medias y métodos de lectoescritura y podemos comprobar que $p=0,941$, por lo que podemos concluir que la relación entre los métodos de lectoescritura y el aprendizaje no es significativa y por lo tanto el método de lectoescritura no determina el aprendizaje, como vemos en esta muestra de 134 niños de tres centros escolares diferentes.

Tabla 26. Tabla ANOVA: comparación método de lectoescritura y aprendizaje

Tabla de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1.Dictado de palabras * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		3,629	2	1,815	,233	,793
	Intra-grupos		1022,251	131	7,803		
	Total		1025,881	133			
2. Dictado de frases * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		8,020	2	4,010	,337	,715
	Intra-grupos		1558,770	131	11,899		
	Total		1566,791	133			
3. Velocidad lectora * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		39,253	2	19,627	2,105	,126
	Intra-grupos		1221,636	131	9,325		
	Total		1260,890	133			
4.Comprensión lectora * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		1,093	2	,546	,056	,946
	Intra-grupos		1281,417	131	9,782		
	Total		1282,509	133			
5.Dibuja lo que se indica * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		15,420	2	7,710	,601	,550
	Intra-grupos		1680,102	131	12,825		
	Total		1695,522	133			
6.Colorea la ilustracion correcta * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		2,749	2	1,375	,097	,907
	Intra-grupos		1849,490	131	14,118		
	Total		1852,239	133			
7.Redacción * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		8,496	2	4,248	,297	,743
	Intra-grupos		1872,028	131	14,290		
	Total		1880,524	133			
Total * Metodo lectoescritura	Inter-grupos (Combinadas)		38,175	2	19,087	,061	,941
	Intra-grupos		41003,545	131	313,004		
	Total		41041,720	133			

Fuente: elaboración propia

6.5. COMPARACIÓN MEDIAS: RESULTADOS TOTAL ALUMNOS Y NACIONALIDAD PADRES

Realizamos un análisis comparativo de los resultados obtenidos por parte de los niños y la nacionalidad de los padres, para ver si ésta influye en el rendimiento.

En el ANOVA observamos que $p= 0,395$; por lo tanto, la relación entre la nacionalidad de los padres y los resultados obtenidos de los niños no es significativa.

Tabla 27. Tabla ANOVA comparación resultados test de los niños y nacionalidad de los padres

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total * p_Nacionalidad	Inter-grupos (Combinadas)		1828,599	10	182,860	1,063	,398
	Intra-grupos		15991,731	93	171,954		
	Total		17820,330	103			

Fuente: elaboración propia

6.6. COMPARACIÓN MEDIAS: RESULTADOS TOTAL FAMILIA Y ESTUDIOS

Plasmamos la comparación de los resultados obtenidos por parte de los alumnos y los estudios de los padres para comprobar si influyen los estudios en el rendimiento.

Tabla 28. Media de los resultados obtenidos en el cuestionario de los padres según estudios

Estudios	Media	N	Desv. típica
Primarios	29,500	12	5,616
Secundarios	27,111	9	4,594
Bachillerato	27,875	8	5,276
Ciclos formativos	27,964	28	6,280
Universitarios	26,263	38	4,995
No indica	34,750	4	3,201
Total	27,686	99	5,579

Fuente: elaboración propia

El menor número que podían obtener era 13 puntos lo que indicaría un gran interés por parte de los padres en la lectoescritura de sus hijos y 52 puntos sería el máximo número que se podría lograr y ello nos indicaría un bajo interés en la lectoescritura de sus hijos. La media más alta conseguida respecto a un interés alto por parte de los padres en lectoescritura son los que tienen estudios universitarios, seguidos de los padres con estudios formativos y los que tienen estudios de bachillerato. Por el

contrario los que tienen un menor interés son los padres que no han indicado sus estudios y los que tienen estudios primarios.

En la siguiente tabla de ANOVA vemos que $p=0,062$ por lo que tampoco es significativa esa relación entre estudios y resultados en el cuestionario de los padres.

Tabla 29. Tabla ANOVA relación entre estudios y puntuación total cuestionario padres

Tabla de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
padre_total * estudios	Inter-grupos	(Combinadas)	321,446	5	64,289	2,190	,062
	Intra-grupos		2729,847	93	29,353		
	Total		3051,293	98			

Fuente: elaboración propia

6.7. COMPARACIÓN MEDIAS: RESULTADOS TOTAL ALUMNOS Y ESTUDIOS PADRES

Por último realizamos una comparación de los resultados obtenidos por parte del alumnado y los estudios de los padres, para observar si influyen los estudios de la familia en el rendimiento de los hijos.

Tabla 30. Media de los resultados obtenidos total alumnos y estudios de los padres

Estudios	Media	N	Desv. típica
Primarios	44,64	12	12,608
Secundarios	46,92	10	16,351
Bachillerato	44,73	9	15,230
Ciclos formativos	44,64	29	14,331
Universitarios	49,06	39	10,851
No indica	37,62	5	13,909
Total	46,19	104	13,153

Fuente: elaboración propia

Se comprueba en la tabla que los niños que sus padres poseen estudios universitarios son los que han obtenido una media superior en el test de lectoescritura obteniendo una media de 49,06 sobre 70 puntos, seguido de los padres con estudios secundarios y los que menos puntuación han obtenido en el test han sido los hijos de quienes no han indicado sus estudios.

En la siguiente tabla de ANOVA se observa que $p=0,462$; por lo tanto tampoco es significativa la relación entre los estudios de los padres y los resultados obtenidos en el test.

Tabla 31. Tabla ANOVA sobre estudios de los padres y los resultados de lectoescritura de los niños

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total * estudios	811,816	5	162,363	,936	,462
Inter-grupos (Combinadas)	17008,515	98	173,556		
Intra-grupos	17820,330	103			
Total					

Fuente: elaboración propia

7. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las conclusiones vendrán determinadas según los objetivos marcados al principio de la investigación.

Objetivo 1. Analizar las diferentes metodologías de lectoescritura utilizadas en Educación Infantil observando si se establece influencia con el aprendizaje de los alumnos de primero de educación primaria.

Comprobamos tras analizar los datos del cuestionario que no se establece relación entre el método de lectoescritura utilizado en educación infantil y el aprendizaje en lectoescritura con los alumnos.

Objetivo 2. Conocer la percepción de las maestras en relación a sus propias prácticas y la influencia que éstas tienen en el aprendizaje de sus alumnos.

Apreciamos que las maestras mantienen el método de lectoescritura en virtud de cómo trabajan en los centros en los que se encuentran aunque dentro de sus aulas hacen los cambios que consideren oportunos. Se observa una buena relación con las compañeras de ciclo y con las familias de sus alumnos.

Objetivo 3. Comprobar si influye la familia en el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos.

Tras el análisis de los datos se manifiesta que no influye la variable familiar en el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos, y de la misma manera no influyen los estudios, ni nacionalidad de las familias.

Consideramos que el trabajo tiene una serie de limitaciones como son las siguientes:

- La muestra es demasiado reducida, por lo que tendríamos que haber acudido a un mayor número de centros escolares de cada metodología de lectoescritura

para poder obtener un mayor número de datos y sacar conclusiones más fidedignas.

- Se deberían haber pasado un mínimo de dos pruebas de lectoescritura a cada niño en la que tuvieran que escribir diferentes palabras, frases y dar textos con distintas temáticas, para poder extraer unos datos más reales y exhaustivos de cada niño.
- Asimismo el aspecto analizado como velocidad lectora, debería hacerse de manera individual para asegurarnos de la credibilidad de los datos. Lo realizamos de manera grupal y en silencio para interrumpir lo menos posible en los centros.

Como aspectos positivos del trabajo destacamos:

- Que no nos hemos centrado en un único punto de vista, sino que hemos investigado la relación con la lectoescritura tanto de alumnos, padres y docentes.

Por último, cabría señalar otras futuras líneas de investigación:

- Ampliación de la muestra.
- Comparar la enseñanza de la lectoescritura en otro país como Inglaterra, ya que la lengua inglesa cuenta con cinco vocales (como en España) pero la diferencia es que poseen quince sonidos más que la lengua española, teniendo en total veinte sonidos frente a los cinco sonidos del español.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcañal, C., Marchena, E., y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Albert Gómez, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aragón, L., y Silva, A. (2000). Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA). *Psicothema*, 12(2), 35-38.
- Bazán, A., Sánchez, B., y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 701-729.
- Bernabeu, J. R. (2003). La lectura ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*(14), 151-160.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: GRAÓ.
- Ceferino, J. J. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of Education and development*(49), 21-38.
- Chaves, A. L. (2002). Procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de Educación Inicial. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), 1-23.
- Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández-Ojanguren, M., Ibáñez, F., . . . Gallego, J. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula abierta*, 81, 133-146.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R*. TEA

- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (Octava edición ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Darias, J. L., y Fuertes, Y. E. (2011). El desarrollo de la lectoescritura significativa en la educación básica. Necesidad de la aplicación de una nueva metodología. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*(67).
- Díez de Ulzurrun, A., Argilaga, D., Arnabat, M. T., Colet, F., Farrera, N., Fons, R., . . . Sellares, P. (2007). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* (Vol. I). Barcelona, España: GRAÓ.
- Doman, G. (2008). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: EDAF.
- Dominguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Estalayo, V., y Vega, R. (2007). *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Folco, P. (2010). Las tecnologías de información y comunicación como herramientas para la apropiación de la lecto-escritura en sordos e hipoacúsicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1).
- Fons Esteve, M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Galera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Grupo Editorial Universitario.
- Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2001). Potencial educativo de las nuevas tecnologías en la lectoescritura de personas con deficiencia visual. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*(17), 158-164.
- García, M. S., y Escrig, M. D. (2006). La importancia de la lecto-escritura como base de los aprendizajes. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*(43).

- González, M. J., Martín, I., y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de psicología*, 43(1), 35-44.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Herrera, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades especiales de los estudiantes sordos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(16), 11-24.
- Jiménez, R. T., Ballesteros, R. M., y Smith, P. H. (2005). ¿Hay una pedagogía nacional de la lecto-escritura? Una mirada a la contrucción social de lectores y escritores en México. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(1), 14-24.
- Kuhn, T. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Lawrence, L. (2001). *Ayude a sus hijos a leer y escribir con el método Montessori*. Barcelona: Paidós.
- Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lewis, S., Cuadrado, A., y Cuadros, J. (2005). Conocimientos y prácticas de los docentes del area de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del Norte-Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*(15), 18-50.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- López-Feal, R., y Losada, J. L. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.

- Maruny, L., Ministrál, M., y Miralles, M. (1997). *Escribir y leer materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. (M. d. Ciencia, Ed.) España: Edelvives.
- Nemirovsky, M., Armas, D., Cosío, M. J., Etxebeste, I., Gutiérrez, M. T., Jiménez, A., . . . Valdeón, E. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Nieto, J. (2011). *El taller de motivación y fomento de la lectura en la Educación Primaria. Estudio de casos en la provincia de Segovia* (Vol. 67). Segovia: Colección de Becas de Investigación Caja Segovia.
- Paris, S., Calfee, R., Filby, N., Hiebert, E., Pearson, D., Valencia, S., y Wolf, K. (1993). Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectoescritura. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*(18), 15-30.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* . Madrid: La Muralla.
- Pikulsi, J. (1993). El papel de las pruebas estandarizadas en un programa de evaluación de la lectoescritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*(19-20), 45-52.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura. *Tabanque: Revista pedagógica*(22), 191-204.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: GRAÓ.
- Ruiz Linares, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio: Revista digital de contenidos educativos*(2).
- Salmon, Á. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 30(4), 62-69.

- Seger, J. (1950). *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Solé, I. (2000). Leer, escribir y aprender. *Aula de innovación educativa*(96), 6-9.
- Valles, A., y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia: PROMOLIBRO.
- Vance, C., Smith, P., y Murillo, L. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, XXVIII(3), 6-17.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

ANEXOS

ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS A LAS DOCENTES

1. ¿Cuántos años lleva trabajando como docente? ¿y en este centro?

Colegio 1-A: 25. Desde 2004.

Colegio 1-B: 29 años. En el centro 7 años.

Colegio 2-A: Trabajo en el mismo centro desde hace 35 años.

Colegio 2-B: Llevo trabajando como docente desde hace 12 años.

Colegio 3-A: Como docente 4 años. Y en este centro 3 años.

Colegio 3-B: Llevo 4 años trabajando y siempre en el mismo centro.

2. ¿Qué es para usted escribir y leer?

Colegio 1-A: Un útil muy necesario. Para los niños es como un “acertijo” cuando van descubriendo su entramado y llegan a descifrarlo les produce una gran satisfacción, la mayoría de los niños lo viven así. Cuando hay dificultades (vía auditiva/visual) les resulta más complejo y menos gratificante. En estos casos, es en los que hemos de emplearnos más a fondo para que no se vengán abajo y finalmente lo consigan.

Colegio 1-B: Dos herramientas fundamentales para la vida, para el aprendizaje y para la comunicación.

Colegio 2-A: Escribir es plasmar los fonemas que forman una palabra y después varias palabras que dan lugar a una frase en el orden correcto con la grafía idónea y la dirección adecuada. Leer es dar el sonido a cada fonema para decir una palabra, frase...

Colegio 2-B: En mi opinión, leer y escribir es el pilar fundamental para ir adquiriendo el conocimiento. Cuanto más pronto se aprenda a leer y escribir y mejor se haga más facilidad tendrá el alumnado académicamente.

Colegio 3-A: Un proceso muy complejo y abstracto, y muy alejado de los intereses de los niños, a no ser que se presente de forma muy motivadora.

Colegio 3-B: La escritura y la lectura son dos herramientas fundamentales en nuestra sociedad que nos sirven como vehículo de transmisión de aprendizajes y conocimientos, necesario para cualquier contexto de la vida. Por eso no se debe entender únicamente como la adquisición de un código gráfico y acústico, sino como algo muy necesario para la vida del ser humano.

3. ¿Se propone como finalidad al finalizar la etapa de educación Infantil que todos los niños sepan leer y escribir? ¿Sabían leer todos los niños que actualmente se encuentran en primero de Educación Primaria?

Colegio 1-A: Empezamos con la lectoescritura en 1º de E.I. algunos consiguen leer en 4 y otros en 5 y otros en primaria. En general la mayoría de la clase lee al finalizar 3º de E.I. El curso pasado tenía 18 alumnos de los cuales tres sólo leían algunas palabras, el resto solía leer y escribir.

Colegio 1-B: La Educación Infantil se desarrolla en los primeros años del niño y según estudios psicológicos el niño “está maduro” para estos aprendizajes sobre los 6-7 años. Esto no significa que haya niños que a los 4-5 años sean capaces de leer y escribir, pero es en los primeros cursos de Primaria cuando se alcanza este objetivo. Del curso pasado que tuve (18 alumnos). Unos 10 pasaron leyendo y escribiendo; otros cuatro descifraban palabras (no lectura fluida) y otros 4 con necesidades de apoyo en esta materia.

Colegio 2-A: Aunque no sea un objetivo contemplado en ley, yo y todo el ciclo de infantil es uno de los grandes retos que nos proponemos en tercero de infantil. Los niños que están en primero de primaria sabían leer en diferentes niveles:

- Silábico.
- Correctamente, aunque falte algo de entonación.
- La lectura comprensiva la alcanzan pocos.

Colegio 2-B: En el equipo de E.I. del centro es una gran prioridad el aprendizaje de la lectura y la escritura y se hace mucho hincapié en ello. Con diferentes grados de madurez sí sabían leer todos los niños.

Colegio 3-A: No me lo propongo como finalidad porque no es un objetivo a conseguir en infantil. Hay que respetar el ritmo y la madurez de cada niño y no todos adquieren al mismo tiempo la capacidad para leer y escribir. No todos sabían leer y escribir.

Colegio 3-B: No me propongo como finalidad que al finalizar la etapa todos los niños sepan leer y escribir. Sabían leer la gran mayoría y quienes no sabían era una niña marroquí que se incorporó a mitad de curso de cinco años y un niño rumano con una situación familiar muy complicada.

4. **Nombre que método ha utilizado con los niños que actualmente se encuentran en primero de educación primaria (método mixto, método Doman, método global, método sintético...). Explique cómo lo desarrollo y qué materiales utiliza:**

Colegio 1-A: Nuestro método se basa en los estudios de Doman y M^a Dolores Ruis. A partir de aquí cada una hemos elaborado material para desarrollar esta metodología en los tres niveles de E.I.

La idea principal es posibilitar al alumno la mayor cantidad de estímulos para que consigan construir su propio aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto lo conseguirá cada uno en un momento determinado.

Los materiales los hago yo. Son muy sencillos pero a mí me sirven y de eso se trata. Utilizo: carteles nombrando objetos en clase, nombre de los niños, nombres que indican acciones a realizar (patio, baño, casa), sencillos mensajes utilizando pictogramas para los verbos (esto, al comienzo en tres años), bingos de palabras, barajas de palabras, memorias de palabras y alfabetos móviles y diferentes juegos de palabras existentes en el mercado

Colegio 1-B: Pienso que todos los métodos son válidos siempre y cuando sea el que tú domines. Yo soy bastante ecléctica y me gusta mezclar actividades y métodos. Partimos del método de Doman: con una forma de iniciar la lectura (carteles, nombres en minúscula, en rojo, carteles grandes...). Pero después, cuando vas trabajando fonema por fonema, el método se parece más al tradicional fonético. Materiales: carteles en todos los sitios, rotulados los trabajos de los alumnos. Autodictados. Trabajo con barajas de vocabulario, con alfabetos móviles. Programa de ordenador (Clic-Sinera). Escribir con el ordenador. Inventar historias colectivas. Elaborar libros colectivos. Llevar a casa ficha de lectura semanales con palabras que se han trabajado con su fonema...

Colegio 2-A: En lectoescritura utilizamos mezcla del método cuadrado de M^a Teresa Lebrero y del método que utilizamos con los libros y cartilla de lectoescritura. No obstante, en el aula la clase discurre de manera globalizada, ya que hay una mascota con un cuento que lleva el hilo conductor de una quincena en donde se trabaja: los lenguajes (con plástica, música...), conocimiento del entorno (utilizamos la lámina motivadora del método y la revista de apoyo del mismo para trabajar temas como las plantas, sistema solar... que solemos trabajar de forma cooperativa, conocimiento de sí mismo

(psicomotricidad, autonomía). En matemática utilizamos las regletas de Cuissenaire y el cálculo de entusiasm., las cajas de bloque lógico, dominós...

Colegio 2-B: En mayor medida utilizamos el método sintético aunque se combina en alguna ocasión con alguna actividad del método global. Entre las actividades que realizamos se encuentran: la frase de la mañana que se hace tres días a la semana en 2º y 3º de Educación Infantil aumentándola según el ritmo de la clase (se escribe en la pizarra, se silabea, se enumera cada fonema... y después la intentamos escribir mentalmente). También utilizamos libros de grafomotricidad y lectoescritura, donde cada letra cuenta con un cuento, una canción y las correspondientes fichas de la misma y aprenden a leer a través de la cartilla de la lectura.

Colegio 3-A: Utilizo el método Doman adaptado porque lo paso dos veces cada mañana (en el momento de la asamblea y después del recreo). Aunque lo complemento con otras actividades como el juego del ahorcado, veo-veo, bingo de palabras, dictado de palabras...

Colegio 3-B: He utilizado el método Doman., trabajando a partir de la palabra (comenzando con sus nombres, palabras familiares...) rodeando a los niños de palabras. Los niños se sienten “mayores” porque saben “leer” se acostumbran a ver esas palabras y sin darse cuenta las aprenden. Diariamente les paso las palabras.

5. ¿Ha utilizado toda su vida como docente ese método? Si no es así ¿qué método ha utilizado?

Colegio 1-A: No. Empecé a trabajar hace 25 años. Hasta hace 10 años utilizaba el método fonético. En este momento me convence mucho más el que estoy utilizando. Pero en esta profesión siempre se está aprendiendo y puede ser que conozca otro que complemente a éste y lo mejore. Lo fundamental con el método que utilices es “que te lo creas”. Y nada es malo o bueno; de todo se puede aprender algo.

Colegio 1-B: No. Cuando comencé en Ed. Infantil utilizaba el método de Aurora Usero “Letrilandia”. Cada letra se iniciaba con un cuento y se relacionaba con un personaje. También me dio buen resultado. Pero al llegar al centro, me adapté a la metodología utilizada en el ciclo.

Colegio 2-A: Sí, aunque actualmente hemos incorporado la estimulación temprana por ser muy beneficiosa para su desarrollo intelectual y físico.

Colegio 2-B: Sí, he usado este método modificándolo según el ritmo de la clase.

Colegio 3-A: Siempre no, se va mejorando y perfeccionando con los años, pues se adquiere mayor conocimiento, ideas, mayor variedad de actividades.

Colegio 3-B: Sí, siempre he trabajado así.

6. ¿Cree qué es importante mantener el contacto con los padres de sus alumnos?

Colegio 1-A: Muy importante en cualquier etapa de la educación.

Colegio 1-B: Por supuesto. Por lógica (tenemos algo en común y muy importante: el niño). Por necesidad de comunicación continuada (son muy pequeños aún). Por colaboración. Complementarnos mutuamente.

Colegio 2-A: Es fundamental, prioritario.

Colegio 2-B: Es imprescindible.

Colegio 3-A: Muy importante, puesto que todos tenemos un fin común.

Colegio 3-B: Desde mi punto de vista la relación familia-escuela es fundamental para la educación.

7. ¿Cómo se pone en contacto con ellos?

Colegio 1-A: Tenemos dos reuniones generales en el curso. Inicial (explicamos lo que vamos a trabajar y cómo), final (evaluación de lo trabajado). Durante todo el curso mantengo reuniones individuales con los padres a veces a petición suya o mía según el caso. En infantil hay mucho contacto diario en las entradas y salidas. También mantenemos informados a los padres del trabajo realizado con los niños a través de la página web y de una revista en la que recogemos fotos y actividades de los niños en los proyectos realizados.

Colegio 1-B: A través del contacto personal diario (cuando vienen a llevar a traer al niño). Reuniones generales (principio y final de curso). Reuniones individuales (por petición suya o por iniciativa mía)

Colegio 2-A: Tenemos una tarde al mes para tutorías y bien piden cita ellos o les llamo mediante una tarjeta para dar día y hora. Si hay algún caso urgente se les cita rápidamente.

Colegio 2-B: Se manda una nota citándoles en los horarios previstos, en caso de que sea urgente, cualquier día a la salida.

Colegio 3-A: A través de reuniones generales o tutorías individuales. Luego es también muy importante el contacto informal diario en las entradas y salidas; y cuando es necesario les llamo por teléfono o les mando “una notita” en la mochila del niño.

Colegio 3-B: Depende de la familia (si les veo diariamente o no) en las entradas y salidas, por correo electrónico o notas y por teléfono.

8. ¿Qué temas suele tratar con éstos?

Colegio 1-A: en las reuniones generales ya lo he explicado. En las individuales se habla del proceso de aprendizaje de cada alumno en particular y de problemas actitudinales que puedan surgir en el cole o en casa. Muchas veces los padres nos piden consejo sobre el comportamiento de los niños en casa.

Colegio 1-B:

- Desarrollo y evolución general del niño.
- Problemas de conducta o comportamiento.
- Posibles colaboraciones de la familia en el trabajo escolar.
- Informaciones sobre metodología.

Colegio 2-A:

- La formación: valores que tenemos que trabajar.
- El rendimiento.
- Cambios de actitud.
- Si es necesario que reciba apoyos en el colegio.
- Derivan al equipo de orientación.

Colegio 2-B: Cómo van académicamente, cómo se comportan en casa y en clase, qué deben trabajar más en casa...

Colegio 3-A:

- Funcionamiento general de la clase.
- Comportamiento.
- Contenidos que trabajamos y cómo los trabajamos.
- Actividades específicas (salidas, festivales...)
- Cómo pueden ayudar a los niños en casa (repaso de contenidos del cole)

Colegio 3-B: Suelen ir en torno a dos temas: actividades del grupo (salidas, forma de trabajar, actividades a llevar a cabo con el grupo...) o aspectos relacionados con el niño (evolución, aprendizaje, comportamiento, cambios, dificultades o problemas...)

En concreto con los alumnos que actualmente se encuentran en primero de Educación Primaria, que estuvieron con usted en Educación Infantil:

9. ¿Ha tenido buenas relaciones con los padres? ¿Estaban implicados en el aprendizaje de sus hijos?

Colegio 1-A: Muy buena y las sigo teniendo, los alumnos y familias que tienes en infantil los tienes para toda la vida, se crea un vínculo muy especial. En general, la mayoría bastante implicados. Hay que señalar que los tres niños a los que me refería antes que no leían al terminar 3º de E.I. tenían familias que no estaban implicadas en el aprendizaje por diferentes motivos.

Colegio 1-B: En general muy buenas, pero siempre hay casos excepcionales. Depende, en parte, del carácter de venir y otra del tiempo que puedan dedicar.

Colegio 2-A: En general hubo muy buena relación y con interés para apoyarnos en las decisiones que implicaban superación para con sus hijos. Lógicamente siempre hay algún caso que parecen que están interesados cuando se habla con ellos y después no lo llevan a aplicar. También se nota que los padres cada día tienen menos tiempo para dedicar a sus hijos (debido a horarios de trabajo)

Colegio 2-B: Sí, sí estaban implicados en el aprendizaje, en general muestran interés en que sus hijos aprendan a leer y escribir, y la mayoría intenta ayudarles aunque cada vez se nota más la falta de tiempo debido al gran horario laboral que tienen.

Colegio 3-A: Muy buena relación, muy cercana y constructiva. Y en general sí estaban muy implicados.

Colegio 3-B: A nivel general la relación, desde mi punto de vista, era muy buena con los padres. Excepto con alguna familia en concreto, que no es que la relación no fuera buena, sino que no se preocupaban demasiado por la educación de sus hijos y lo dejaban todo en manos de la escuela. Por lo que todos menos estas dos familias estaban muy implicados en el aprendizaje de sus hijos.

10. Concretamente con el tema que nos atañe, la lectoescritura, ¿mostraban interés sobre el método que empleaban en la escuela?

Colegio 1-A: En la primera reunión de tres años, mejor dicho, en la 2ª (en la primera hablamos del periodo de adaptación) explicamos a los padres cuál va a ser nuestra metodología, hacemos una explicación bastante exhaustiva, esto se repite en la reunión

inicial de 2º y 3º. Sí muestran interés por el método, sobre todo preguntan sobre él en las reuniones individuales.

Colegio 1-B: Sí. La lectoescritura es uno de los temas que más preocupan a los padres, aunque a veces hay que quitarles preocupaciones innecesarias, pues relacionan escuela con leer y escribir, y la escuela es mucho más. Algunos niños tienen problemas de relación o de comportamiento que hay que resolver antes que el aprendizaje de lecto-escritura. Se les insiste en que eso es sólo una parcela y además está la cuestión de la madurez, importante, como ya hemos apuntado.

Colegio 2-A: Digamos más bien que el método se desarrolla internamente en el aula y sólo algunos pocos muestran un interés por reforzar en casa, aún así estamos satisfechas con los resultados. Cuando hay algún caso que necesita apoyo en lecto, citamos a los padres para orientarles de cómo hacerlo.

Colegio 2-B: Sí mostraban interés ya que en las reuniones suelen preguntar bastante la manera de enseñarles a leer y a escribir aunque luego cada uno les ayudase en casa como buenamente podían.

Colegio 3-A: Sí mucho, porque notaban que los niños progresaban mucho. Además los niños les contaban muchas cosas que hacíamos en clase, juegos, actividades... y eso despertaba mucha curiosidad en las familias.

Colegio 3-B: La mayoría de los padres mostraban mucho interés en la lectoescritura y también en el método usado. Desde el principio de la etapa intenté explicarles cómo iba a trabajar este aspecto para que en su casa lo hicieran igual. Evidentemente hay quienes no mostraban interés como he explicado anteriormente.

11. ¿En su opinión estimulaban a los alumnos a leer y a escribir?

Colegio 1-A: Yo creo que sí; ese justamente es el objetivo del método, como ya reflejé anteriormente “la estimulación” el aprendizaje lo hacen ellos. Nosotras les damos pautas de lo que pueden hacer en casa. Lo fundamental es escucharle y responder a sus preguntas.

Colegio 1-B: Sí, casi siempre. Aunque yo les decía que cuando un niño aún no está “interesado” en el tema, tampoco hay que “machacarles”. Ya llegará el momento óptimo. De igual forma, tampoco había que “frenarlos” cuando los niños preguntaban o se interesaban por la lecto-escritura.

Colegio 2-A: Los padres que en sus casas leen habitualmente, ya están estimulando a los niños. Suelen tener como norma leerles cuentos a diario. Para favorecer este medio, un día a la semana se llevan un cuento para leer con sus padres. La escritura la estimulan menos desde las casas.

Colegio 2-B: En general sí aunque más la lectura que la escritura. De todas formas siempre hay algún caso en que las familias no tienen esto en sus casas en cuenta.

Colegio 3-A: La mayoría sí.

Colegio 3-B: Considero que sí que les estimulaban pero no siempre lo hacían correctamente. Muchos padres se agobian con el tema de la lectoescritura porque quieren que su hijo aprenda cuanto antes y más si ven que otros ya saben y a veces queriendo estimularles les agobian.

12. ¿En Educación Infantil llevan todas las maestras del centro el mismo método de lectoescritura?

Colegio 1-A: Sí. Cada una adaptado a su manera. La filosofía es la misma.

Colegio 1-B: En principio, sí. Pero hay que tener en cuenta que cada persona “imprime” un carácter especial a su trabajo.

Colegio 2-A: Sí.

Colegio 2-B: Sí, creemos que es muy importante la coordinación entre nosotros para favorecer el aprendizaje del alumnado.

Colegio 3-A: En cada clase se trabaja de forma parecida, pero no igual, pues cada maestra es diferente y cada una tiene sus preferencias.

Colegio 3-B: Es un centro muy grande por lo que la coordinación es complicada, esto provoca que no llevemos el mismo método de lectoescritura, aunque la mayoría sigue más o menos el mismo, pero cada una lo enfoca de una forma.

13. Ante un problema reiterado en el aula ¿se piden ayuda unas a otras para saber cómo actuar frente a él?

Colegio 1-A: En general siempre estamos comentando situaciones acerca de los niños tanto los días de equipo de ciclo como en el patio.

Colegio 1-B: Sí, sobre todo se trabaja muy estrechamente con la compañera paralela del mismo nivel para ir al compás.

Colegio 2-A: Ante cualquier problema de aula o alumno, siempre se habla con el equipo de infantil, la directora, PT y orientadora. Si es algo muy concreto y grave se pide ayuda a orientación o se le deriva.

Colegio 2-B: Sí, siempre hablamos entre nosotros estos temas, no obstante se tiene también en cuenta a la directora y a la coordinadora y sobre todo nos ayuda mucho el departamento de orientación.

Colegio 3-A: Sí siempre, de las compañeras, sus consejos, sus opiniones...se aprende un montón.

Colegio 3-B: Solemos consultar casi a diario los problemas que nos surgen y si es reiterado mucho más. Generalmente a las compañeras del mismo nivel o al equipo de atención temprana (que acude al centro una vez a la semana) y nos ayudan con los diferentes problemas que surgen.

14. Existe colaboración y continuidad entre la etapa de infantil y primaria?

Colegio 1-A: Sí.

Colegio 1-B: No tanta como, creo, debería haber. Se hacen unas reuniones iniciales cuando pasan los alumnos de infantil a primaria. Pero después ya no hay más seguimiento.

Colegio 2-A: Se intenta. Al iniciar el curso hay una reunión de los profesores de 5 años y primer ciclo de Primaria para dar las informaciones de objetivos alcanzados en 3º de infantil, metodología, acuerdos y lo mismo al finalizar el curso.

Colegio 2-B: Eso tratamos aunque la forma de trabajar en primaria cambia mucho. Todos los años hay una reunión entre las profesoras de 3º de EI y las de 1º de EP para hablar sobre los alumnos, sus logros y dificultades.

Colegio 3-A: No mucha. No se suelen seguir las mismas rutinas, no se hacen asambleas. Cuando pasan a Primaria, los niños que llevan buen nivel lectoescritor y de lógica-matemática no tienen problemas, pero los que tienen menos nivel se van quedando más rezagados.

Colegio 3-B: Sí existe, aunque desde mi punto de vista es necesaria mucha más. Ya que al estar ubicados en edificios diferentes (infantil y primaria) y encontrarnos a bastante distancia la coordinación y colaboración existe pero no la suficiente y la continuidad es bastante escasa, ya que, no se tiene muy en cuenta lo hecho en infantil para parir de ahí en primaria.

15. ¿Se siente libre a la hora de aplicar su criterio pedagógico?

Colegio 1-A: Totalmente.

Colegio 1-B: Sí.

Colegio 2-A: Totalmente, aunque siempre teniendo en cuenta que somos un equipo.

Colegio 2-B: Sí, es muy importante que cada uno lleve el ritmo de la clase que sus alumnos necesitan sin olvidar que somos un equipo.

Colegio 3-A: Sí. Bueno, siempre hay ciertos aspectos que hay que consensuar con las compañeras de nivel. Pero dentro de mi aula soy bastante libre para aplicar mi criterio.

Colegio 3-B: Sí, me siento libre, aunque siempre busco la coordinación con las compañeras de mi nivel, y en menor medida de la etapa con el fin de aplicar unos criterios similares.

16. En lo que se refiere al alumnado inmigrante, ¿cómo lleva a cabo su método de lectoescritura con ellos?

Colegio 1-A: De la misma forma que con el resto.

Colegio 1-B: Adaptándome a su nivel, a su ritmo de aprendizaje. En ocasiones con trabajo especial a veces simplemente exigiendo diferentes niveles. En algunos casos, ha sido necesario la ayuda de P.T., Logopedia o Compensatoria.

Colegio 2-A: Exactamente igual que con el resto de los niños. A veces necesitan recibir apoyo de la PT, pero también puede ocurrir con otros niños.

Colegio 2-B: Igual que con los demás, aunque a veces hay que estar más pendiente y trabajar con ellos de forma individual. Es cierto que con eso a veces no es suficiente y necesita refuerzo con PT pero a veces también se dan casos con niños españoles.

Colegio 3-A: Intento integrarles totalmente en el grupo, por lo que realizan las mismas actividades y tareas que el resto, si bien, a los que presentan dificultad con el idioma les doy más apoyo, estoy pendiente de ellos, les ayudo...

Colegio 3-B: Depende, pero generalmente sigo el mismo método y de la misma forma que con el resto, únicamente si no conocen el español les apoyo más (dedicándoles más tiempo, volviéndoselo a explicar...). Ha sido con este tipo de alumnado con el más he notado los buenos resultados, ya que el apoyo en casa era bajo o incluso nulo, y sin embargo algunos de ellos han aprendido rápido, otros en cambio no aprendieron.

17. ¿Cómo cree que mejoraría la integración educativa para alumnos con necesidades?

Colegio 1-A: Depende del tipo de necesidades. En general reduciendo el número de alumnos en la clase que hubiese niños de estas características y prestando ayuda externas de E.O, P.T., A.L. y todos los servicios de que disponga el centro.

Colegio 1-B: Con menos alumnos por aula. Con la ayuda de PT, Logopedia o Compensatoria. Con la aplicación de materiales adaptados. Con más tiempo para poder dedicarse a ellos.

Colegio 2-A: Teniendo más profesores de apoyo para poder tener más sesiones a la semana de recuperación o rehabilitación.

Colegio 2-B: Con más refuerzo de PT tanto dentro como fuera del aula.

Colegio 3-A: Hay que intentar tratarles en la medida de lo posible, como a uno más, que se integren en el grupo que interaccionen con sus compañeros. Respetando sus dificultades y sus necesidades lo importante es que se sienta uno más y que sea feliz en el cole.

Colegio 3-B: Es un método que los niños con necesidades les es más fácil que otros métodos ya que se trata de aprender a partir de cosas que les importan y les son familiares no a partir de algo abstracto.

18. ¿Todos los niños en el aula realizan la misma actividad en relación a la lectura y escritura o emplea algún otro tipo de material alternativo? ¿Hace algún tipo de actividad extra con los niños que van más adelantados?

Colegio 1-A: A la hora de trabajo individual en mesa todos realizan el mismo trabajo, pero, por la parte de atrás del folio el trabajo es más individual. Por ejemplo, los que ya escriben pueden escribir mensajes los que no, copiarles o escribir alguna palabra sencilla.

Colegio 1-B: En principio, a todos les vas “descubriendo” lo mismo, pero los niveles de exigencia respecto a sus trabajos son diferentes. En algunos casos les preparo trabajos más básicos, y para los que van más adelantados siempre les puedes ofertar y exigir más (que lean un cuento ellos solos, que escriban palabras o que hagan frases)

Colegio 2-A: En principio está programado así pero siempre hay un nivel que va más avanzado y hay fichas con mayor complejidad y por el contrario encontramos niños que

no alcanzan el nivel y se trabaja a un nivel inferior con fichas impresas o actividades interactivas del método.

Colegio 2-B: En principio todos realizan la misma actividad exigiendo más a los más adelantado, no obstante los ratos en los que se trabaja de forma individual a cada uno se le exige un nivel distinto o se hacen actividades diferentes (con unos se leen palabras mientras que con otros se leen ya frases, algunos se les pregunta qué han leído, mientras que a otros sólo se les exige una lectura mecanizada, etc.)

Colegio 3-A: Todos realizan las mismas actividades, si bien, dependiendo el nivel de cada uno, a unos se les exige más que a otros. En el juego diario por rincones, se proponen actividades semilibres, para que cada uno adapte su juego a su nivel.

Colegio 3-B: Hasta cinco años todos realizaban las mismas actividades, aunque si alguno le costaba algún aspecto se lo reforzaba más a ese niño. En cinco años como se notaba más el ritmo y el nivel de unos respecto a otros en relación a la lectura y a la escritura, hacía las mismas actividades pero las exigencias eran diferentes. Una niña tenía un nivel muy alto y si, por ejemplo, el resto escribía una frase, ella se tenía que inventar una historia. Y por el contrario los niños con peor nivel hacían cosas más sencillas adaptadas a sus capacidades.

19. En relación a los alumnos que actualmente están en 1º de Educación Primaria y que dieron clase con usted en 3º de Educación Infantil. ¿Había algún niño o niña de necesidades educativas especiales. Si era así, ¿cómo trabajaba con ellos?

Colegio 1-A: No.

Colegio 1-B: Sí, había varios; en todos los casos niños de familias inmigrantes con problema de idioma y otros asociados. Les ponía trabajos más propios de alumnos de 3-4 años. Les dedicaba un tiempo especial, y les exigía, según su nivel. En una palabra una metodología adaptada e individualizada.

Colegio 2-A: No, pero si hubiese sucedido habríamos aplicado refuerzo en clase y casa, apoyo con la PT en clase y fuera de ella. Esto se realizaría con los criterios, objetivos y actividades preparadas conjuntamente con los profesores del aula, la P.T. Rehabilitación en audición y lenguaje (si fuese el caso), el equipo de orientación...

Colegio 2-B: No había ningún niño con ningún diagnóstico concreto, pero sí había alguno que iba un poco por detrás del nivel general del grupo a los que sacaba una

profesora de apoyo y yo trabajaba individualmente con ellas los ratos que podía de la clase.

Colegio 3-A: Había un niño con retraso madurativo y otra extranjera que conocía poco nuestro idioma. Como ya he dicho, realizaban las mismas actividades, fichas... que los demás, para que se sintiesen integrados y no se sintiesen diferentes, si bien les exigía menos y les apoyaba y ayudaba lo que necesitasen (explicándoles a ellos personalmente lo que había que hacer, poniéndoles ejemplos...)

Colegio 3-B: Tenía dos niños con informe de audición y lenguaje (por problemas de pronunciación) con ellos trabajaba igual que con el resto, únicamente estaba un poco más pendiente de ellos ya que les costaba un poquito pero su nivel era bastante bueno. En cinco años a mitad del curso me llegó una niña marroquí que salió sin leer y escribir, salía a compensatoria.