

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN CAMPUS DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EDADES TEMPRANAS



Autora: Lucía Trujillo Berzal

Tutores: Andrés Palacios Picos

Segovia, junio de 2021

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster presenta como objetivo analizar aspectos vinculados con el aprendizaje de la lectoescritura y los distintos métodos que lo circundan. En primer lugar, se expone una visión más teórica en la que se abordan los temas de leer y escribir, así como las etapas, dificultades y algunos métodos de enseñanza y aprendizaje. La vinculación de este contenido en la educación se presenta además desde un enfoque comunicativo en el que se establezca una finalidad a dicho proceso de desarrollo. A modo de cierre de este apartado, se han recogido algunas investigaciones previas que guardan relación con el tema.

La metodología que estructura esta investigación es cuantitativa cuyas técnicas de obtención de datos son los cuestionarios que se han hecho llegar a sujetos de contextos sociales y educativos variados.

PALABRAS CLAVE: lectoescritura, educación, metodología cuantitativa, cuestionarios.

ABSTRACT

The aim of this Master's thesis is to analyse aspects related to the learning of reading and writing and the different methods that surround it. Firstly, a more theoretical vision is presented in which the subjects of reading and writing are dealt with, as well as the stages, difficulties and some teaching and learning methods. The linking of this content in education is also presented from a communicative approach in which a purpose is established for this development process. By way of closing this section, some previous research related to the subject has been collected.

The methodology that structures this research is quantitative and the data collection techniques used are questionnaires that have been sent to subjects from a variety of social and educational contexts.

KEYWORDS: reading, writing, education, quantitative methodology, questionnaires.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
2.1 OBJETO DE ESTUDIO	2
2.2 OBJETIVOS	2
2.2.1 Objetivo general	2
2.2.2 Objetivos específicos	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	4
4.1 DEFINICIÓN DE LECTOESCRITURA	4
4.1.1 ¿Qué es leer?.....	4
4.1.2 ¿Qué es escribir?.....	8
4.2 DESARROLLO DEL LENGUAJE: LEER Y ESCRIBIR.....	10
4.2.1 Etapas	12
4.2.2 Dificultades más frecuentes.....	13
4.3 MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA	14
4.3.1 Sintético.....	14
4.3.2 Global o analítico	15
4.3.3 Mixto	16
4.4 IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	16
4.4.1 Enfoque comunicativo (finalidad).....	18
4.5 INVESTIGACIONES PREVIAS	19
4.6 ESTADO DE LA CUESTIÓN	20
5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	23
5.1 JUSTIFICACIÓN	23
5.2 METODOLOGÍA	23

5.2.1	Paradigma	24
5.2.2	Diseño	26
5.2.2.1	<i>Participantes</i>	27
5.2.2.1.1	<i>Docentes</i>	27
5.2.2.1.2	<i>Estudiantes universitarios</i>	31
5.2.3	Técnicas de obtención de datos	36
5.2.4	Técnicas de análisis de datos	39
5.3	CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	39
6.	RESULTADOS	41
6.1	DOCENTES	41
6.1.1	Diferencias en base al sexo de los docentes encuestados	43
6.1.2	Diferencias en base a la edad de los docentes encuestados	48
6.1.3	Diferencias debido a la etapa educativa de los docentes encuestados	54
6.2	ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	58
6.2.1	Diferencias debido al sexo de los universitarios encuestados	61
6.2.2	Diferencias debido a la edad de los universitarios encuestados	65
6.2.3	Diferencias debido al curso en el que se encuentran los universitarios encuestados	69
6.3	COMPARATIVA ENTRE AMBOS GRUPOS	78
6.3.1	Formación universitaria	78
6.3.2	Métodos lectoescritura	82
7.	CONCLUSIONES	87
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
9.	ANEXOS	96
9.1	ENCUESTA DOCENTES	96
9.2	ENCUESTA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Tipos de lectura (Castillo, 2011, pp. 17-18)</i>	8
Tabla 2. <i>Fases enfoque comunicativo (Hervás, 1998)</i>	18
Tabla 3. <i>Resultados de la primera búsqueda de referencias</i>	21
Tabla 4. <i>Resultados de la segunda búsqueda de referencias</i>	22
Tabla 5. <i>Clasificaciones de paradigmas de acuerdo con Valles (1999, pp. 52-59)</i>	25
Tabla 6. <i>Frecuencia sobre la participación de los docentes en función del sexo</i>	28
Tabla 7. <i>Participación estudiantes universitarios según el tipo de estudios (Grado o Máster)</i>	35
Tabla 8. <i>Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios</i>	38
Tabla 9. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función del sexo</i>	46
Tabla 10. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "la lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entre en Primaria"</i>	48
Tabla 11. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "la lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entre en Primaria"</i>	48
Tabla 12. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la edad</i>	51
Tabla 13. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la etapa educativa</i>	56
Tabla 14. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (Infantil) a la cuestión "la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura"</i>	58
Tabla 15. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (Primaria) a la cuestión "la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura"</i>	58
Tabla 16. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios a la cuestión "en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio"</i>	60
Tabla 17. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios a la cuestión "es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura"</i>	61
Tabla 18. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del sexo</i>	63

Tabla 19. Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios hombres a la cuestión "la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura"	65
Tabla 20. Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios mujeres a la cuestión "la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura"	65
Tabla 21. Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función de la edad	68
Tabla 22. Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del curso en el que se encuentran	70
Tabla 23. Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en 2º curso a la cuestión "en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio"	73
Tabla 24. Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en curso único (Máster) a la cuestión "en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio"	73
Tabla 25. Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en 2º curso a la cuestión "es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura"	74
Tabla 26. Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en curso único (Máster) a la cuestión "es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura"	74
Tabla 27. Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del curso	75
Tabla 28. Tabla ANOVA para las preguntas de ambos grupos de encuestados relativo a su formación académica.....	81
Tabla 29. Tabla ANOVA para las preguntas de ambos grupos de encuestados relativo a los métodos de lectoescritura que conocen	84

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Etapas del aprendizaje de la lectura (Frith, 1989 citado por Bigas y Correig, 2008).....	6
<i>Figura 2.</i> Competencias en el uso de la lengua (Bermúdez y González, 2011).....	17
<i>Figura 3.</i> Participación de los docentes en función del sexo	28
<i>Figura 4.</i> Participación de los docentes en función del sexo y de la etapa en la que imparten docencia.....	29
<i>Figura 5.</i> Participación de los docentes en función de la edad.	30
<i>Figura 6.</i> Participación de los docentes en función de la etapa educativa.	30
<i>Figura 7.</i> Participación de los alumnos de Universidad en función del sexo.	31
<i>Figura 8.</i> Participación de los estudiantes universitarios en función del sexo y de los estudios que están realizando (Grado o Máster).....	32
<i>Figura 9.</i> Distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Grado según sexo y ámbito de estudio. Curso 2018-2019. (MEFP, 2020, p. 25)	33
<i>Figura 10.</i> Distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Máster según sexo y ámbito de estudio. Curso 2018-2019. (MEFP, 2020, p. 26)	33
<i>Figura 11.</i> Participación de los universitarios en función de la edad.....	34
<i>Figura 12.</i> Participación de estudiantes de Grado y Máster.....	35
<i>Figura 13.</i> Participación de los estudiantes universitarios en función del curso.	35
<i>Figura 14.</i> Proceso para la formulación de preguntas (Alguacil, 2011, p. 67)	38
<i>Figura 15.</i> Media para las preguntas de los docentes.	41
<i>Figura 16.</i> Medias para las preguntas de los docentes en función del sexo.....	44
<i>Figura 17.</i> Medias para las preguntas de los docentes en función de la edad.....	49
<i>Figura 18.</i> Media de las respuestas otorgadas por los docentes en base a la edad sobre los métodos de lectoescritura que conocen.	53
<i>Figura 19.</i> Medias para las preguntas de los docentes en función de la etapa educativa.	54
<i>Figura 20.</i> Media para las preguntas de los estudiantes universitarios.	59
<i>Figura 21.</i> Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del sexo.	62
<i>Figura 22.</i> Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función de la edad.....	66

<i>Figura 23.</i> Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del curso en el que se encuentran.	71
<i>Figura 24.</i> Gráfico del porcentaje de los participantes universitarios en función del curso en el que se encuentran que respondieron afirmativamente a la pregunta: ¿conoce algún método que no se haya nombrado anteriormente?	77
<i>Figura 25.</i> Gráfico de la media generada por los docentes respecto a las preguntas relativas a la formación universitaria recibida.....	79
<i>Figura 26.</i> Gráfico de la media generada por los docentes respecto a las preguntas relativas a la formación universitaria recibida.....	79
<i>Figura 27.</i> Gráfico de la media generada por ambos grupos respecto a los métodos lectoescritores que conocen.	83

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar las concepciones que se tienen en la actualidad sobre la importancia que se le otorga al aprendizaje temprano de la lectura y de la escritura. Para ello, se llevarán a cabo una serie de cuestionarios cuantitativos en los cuales se preguntará el grado de acuerdo de una secuencia de ítems y parámetros en base a las opiniones personales en relación al tema.

Los grupos de participantes a los que se realizará la recogida de datos son dos: los docentes y los estudiantes universitarios de Educación. Estos grupos diferenciados, pero tan conectados entre sí, permitirán establecer una comparativa de las distintas perspectivas en base a sus propias experiencias.

Estructuralmente, este trabajo se encuentra dividido en tres partes. La primera hace referencia a los aspectos teóricos que enmarcan la investigación con el fin de otorgar una visión de los aspectos fundamentales dentro de la lectoescritura. Es por tanto que las aportaciones de los autores resultarán enriquecedoras.

La segunda parte aborda la investigación propiamente dicha comenzando por una contextualización de la metodología de este estudio, los participantes y las cuestiones éticas que han de basar la actuación investigadora.

Para finalizar, se incorporan conclusiones derivadas de todos los datos recopilados en función de las agrupaciones de los sujetos que han participado (profesores y estudiantes del Grado de Educación). De todo esto, se extraen unas líneas futuras de mejora que permitirán avanzar no solo en este campo de investigación sino también generando nuevas visiones de estudio.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETO DE ESTUDIO

En esta investigación se pretende analizar cuáles son las apreciaciones de distintos grupos sociales vinculados con la educación de un modo u otro (docentes y estudiantes universitarios de Educación) en relación al aprendizaje de la lectoescritura.

A partir de ello, se podrán vislumbrar las opiniones que cada uno de los participantes tienen sobre si este aprendizaje ha de presentarse en edades tempranas o si, por el contrario, sería más conveniente dejarlo para etapas posteriores (Educación Primaria).

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo general

El objetivo general de la investigación es analizar las concepciones que se tienen acerca del aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas.

2.2.2 Objetivos específicos

Del objeto de estudio, así como de las metas generales del presente trabajo, se extraen los siguientes objetivos concretos:

- Conocer la importancia que otorgar al aprendizaje temprano de la lectoescritura cada uno de los grupos participantes.
- Analizar las respuestas otorgadas en base a variables como el sexo, la edad y el nivel educativo (Infantil o Primaria).
- Establecer una comparativa entre los docentes y los estudiantes universitarios de Educación.
- Valorar el grado de conocimiento y formación en el campo de la lectoescritura de ambos grupos de encuestados.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

A lo largo de los años, el proceso educativo de los niños ha ido cediendo un terreno considerable a la alfabetización. Así, durante mucho tiempo se consideraba fundamental que los niños y niñas desde una edad bien temprana fuesen capaces de leer y escribir correctamente para poder desenvolverse en su entorno.

Conforme ha ido pasando el tiempo y evolucionando tanto la sociedad como la educación (y su forma de concebirla), han ido ganando camino otros contenidos que hasta el momento estaban en un segundo plano e, incluso, no se tenían en cuenta. Un ejemplo de ello son los de carácter emocional y social ya que, actualmente, se da mucha importancia al hecho de que un niño sea capaz de entender y expresar sus propias emociones y la de los demás.

Toda esta transformación ha originado la aparición de diversas opiniones al respecto, de manera que es común escuchar debates y conversaciones en las que se discuta y argumente qué contenidos son considerados fundamentales en el proceso educativo. De ahí se deriva el plantear cuestiones sobre si el aprendizaje de la lectura y la escritura es importante desarrollarlo tempranamente o si, por el contrario, es algo que puede esperar a edades más avanzadas.

En relación a este trabajo de campo, teniendo como base la idea de que la educación es un proceso en continuo cambio que se debe ir adaptando a las necesidades del momento, se busca analizar y reflexionar en torno a la edad idónea para la adquisición de la lectoescritura, así como sobre algunos aspectos necesarios para su consecución.

Para ello, se han tomado como referencia dos grupos para las encuestas como son los docentes que están ejerciendo y los que lo harán en un futuro (estudiantes) debido al acercamiento de estos con el tema a investigar.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

Para la realización de este apartado, se dividirá en tres epígrafes diferentes. Primeramente, se abordará lo relativo a las definiciones que rodean el campo de la lectoescritura; después, el desarrollo del lenguaje a partir de teorías y autores; y, para finalizar, algunos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

4.1 DEFINICIÓN DE LECTOESCRITURA

El término de lectoescritura engloba otros dos muy ligados entre sí como se irá viendo a lo largo del desarrollo de este trabajo como son leer y escribir. Es por ello que, en este apartado, se recogerán aportaciones de distintos autores en base a cada uno de estos términos más específicos.

Para Auzias (1978), la lectoescritura es una “forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos aislables por el hombre, signos que varían según las civilizaciones” (citado por Clemente, 1984, p. 248).

Fons (2010) hace hincapié en la importancia de plantear la lectura y la escritura como un proceso conjunto en el que ambos aprendizajes están interrelacionados. Sin embargo, otros autores como Cuetos (2009) y Estalayo y Vega (2007) consideran que, aunque comparten aspectos comunes, son capacidades diferentes. Por esta razón, se desglosará aquello que se entiende por leer y por escribir.

4.1.1 ¿Qué es leer?

Autores como Vallés y Vallés (2006) afirman que “leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto” (p. 9).

Sánchez (2009), considera que leer va más allá de decodificar un mensaje y de extraer la información de un texto. Para esta autora, más bien, “leer es un acto donde interactúan lector-texto” (p. 2) por lo que se constituiría como un proceso activo a partir de la intencionalidad de la lectura y de lo que ya sabe del mundo.

A esta idea, Solé (2013) añade que, además de ser un proceso en el que interviene el lector y el texto, también entra en juego los objetivos previos planteados por el lector, es decir, la intencionalidad del acto.

Siguiendo esta idea, se recalca la cita de Nieto (2011) en la que aborda la lectura como algo más allá del simple acto de leer como una acción mecánica:

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)

Sin embargo, no hay que centrarnos únicamente en la idea de que leer conlleva trabajar con códigos escritos (letras) sino que, por otro lado, leer también está vinculado con imágenes y el entendimiento que se hace de ellas. Esta idea es la que Sánchez (2009) denomina como lectura no convencional, es decir, aquella en la que, aunque el niño todavía no reconoce las letras y las palabras, “puede anticipar el sentido del texto ayudándose de las imágenes que lo acompañan y demás elementos paratextuales (títulos, subtítulos, gráficos, etc.)” (p. 3).

A veces se considera que el acto de leer solamente supone el momento en que se realiza directamente dicha acción. Sin embargo, para que una lectura sea eficaz y significativa es igual de importante tanto el momento justo de lectura como la preparación previa y el análisis posterior. Así, en el tiempo antes de lo que sería la lectura es importante que el lector se sitúe con el fin de que la familiarización con el texto sea más fácil, mientras que para después de la lectura es igualmente importante hacer un ejercicio reflexivo y crítico (metacognición).

A la hora de producirse el aprendizaje de la lectura, podemos encontrar 3 **etapas** las cuales son recogidas por Frith (1989), citado en Bigas y Correig (2008):

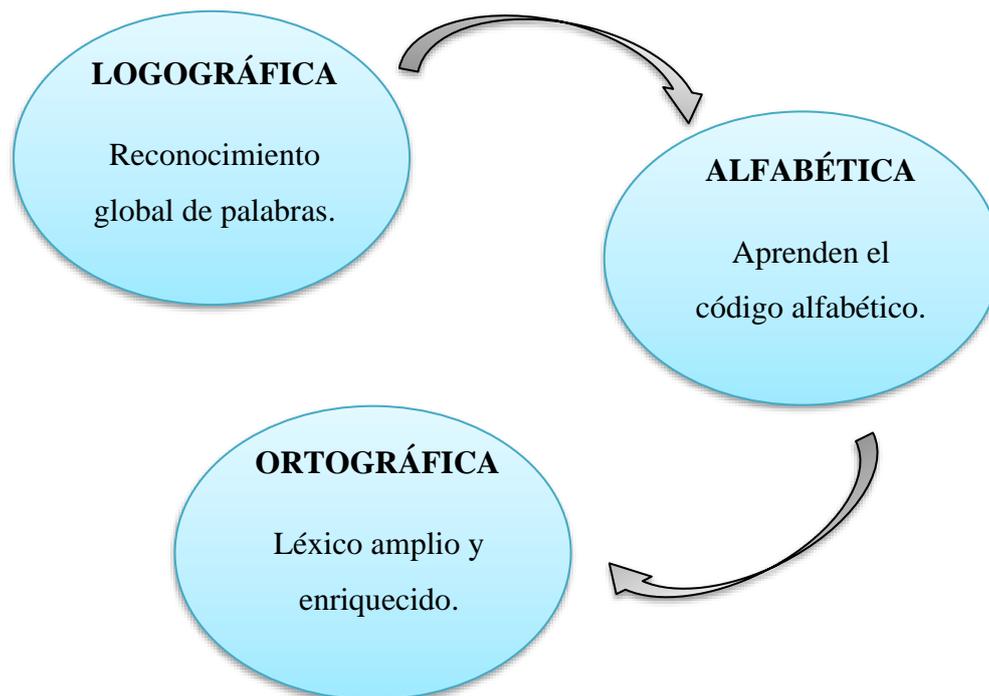


Figura 1. Etapas del aprendizaje de la lectura (Frith, 1989 citado por Bigas y Correig, 2008).

De esta forma, el aprendizaje de la lectura se va produciendo de manera gradual en los individuos a medida que amplían sus experiencias en el ámbito lector. En un principio son solamente capaces de hacer un reconocimiento global de la palabra, en ocasiones ayudados por la representación gráfica (imagen) de la misma (etapa logográfica); seguido de un aprendizaje de los distintos códigos que rigen el alfabeto cultural, lo que les permite dividir las palabras en pequeños módulos o secciones como son las sílabas (etapa alfabética); para finalizar en una automatización de todo este proceso y una adquisición del léxico que contribuye a un enriquecimiento de la actividad lectora (etapa ortográfica).

Por su parte, Rius (1987) hace referencia a otras fases involucradas en el proceso del aprendizaje de la lectura que son algo más concretas que las que se acaban de exponer. Esta autora toma como referencia la maduración psicomotriz del niño, las estimulaciones del lenguaje oral y los apoyos visuales.

- a. Lectura perceptiva: 2 a los 4'5 años. El niño es capaz de realizar una lectura de identificación visual: pictogramas (representación mediante símbolos), iconogramas (representación por medio de una imagen un concepto) e ideogramas (etiqueta o logotipo).

Los niños van creando un texto en la cabeza de tal forma que parece que leen pero, si se añade una palabra que no se ha asociado con la imagen anterior, el niño leerá lo que haya visto antes.

- b. Lectura asociativa: 4'5 a los 5'5 años. Percibe las letras, pero les cuesta combinarlas para leer palabras o frases. Percibe cada fonema y cada grafema por separado, pero debe aprender a asociarlas todas juntas. Este proceso se basa en el desarrollo de la articulación fonética.
- c. Lectura analítica: 5'5 a los 6'5 años. El niño decodifica los signos lingüísticos y accede a la lectura, aunque debe tener mucho apoyo de imágenes y textos narrativos completos. Se debe reforzar mucho la comprensión lectora.
- d. La lectioUniversalis: 6'5 a los 7'5 años. A nivel lector, se produce un dominio progresivo de las destrezas lectoras.

Paralelamente, encontramos dos **modelos de lectura** que pueden darse a la hora de enseñar y aprender a leer. Castillo (2011) señala que podemos encontrar el modelo ascendente (bottom up) en el cual la persona comienza por la unidad más simple (letra) y sus conjuntos (sílabas) hasta llegar a entender y conocer las palabras y las oraciones. En ello intervienen tanto la percepción gráfica de los símbolos como su decodificación.

Otro de los modelos al que hace referencia este autor es el denominado modelo descendente (top down), en el que el individuo hace un proceso inverso al anterior. Primeramente, empieza entendiendo las palabras y las frases para, posteriormente, analizar los elementos que la componen. De esta forma, se pone de manifiesto que, para aprender a leer, no solamente es necesario decodificar y conocer los símbolos sino también las experiencias previas.

Finalmente, podemos encontrar el método interactivo que aúna a los dos anteriores. Para ello es necesario tanto decodificar como procesar el texto, lo cual supone una lectura activa por parte de la persona.

Respecto a los **tipos** de lectura, pueden encontrarse varios en función del uso que se dé o del objetivo planteado. Castillo (2011) recoge unas que se abordarán a continuación en la tabla 1. Para este trabajo, se han agrupado en base a la finalidad y a la forma en que se realiza cada tipo de lectura.

Tabla 1.
Tipos de lectura (Castillo, 2011, pp. 17-18)

FORMA	FINALIDAD
<u>Oral</u> . Aquella que realiza el lector en voz alta. No necesariamente teniendo como finalidad única el compartirlo con otras personas, a veces se puede leer de esta manera estando solo. Una de las cosas que se refuerza con este tipo de lectura es la modulación de la voz y la entonación.	<u>Exploratoria</u> . Lectura en la que se lee de forma rápida con el fin de buscar la información deseada.
<u>Silenciosa</u> . Es más frecuente en edades más avanzadas y cuando el proceso lector está más adquirido. Su uso es personal.	<u>Superficial</u> . Lectura también rápida, pero con la finalidad de entender de qué trata el texto.
	<u>Recreativa</u> . Aquella en la que se lee por el mero placer.
<u>Palabra a palabra</u> . Utilizada cuando es precisa una lectura exhaustiva del texto.	<u>De estudio</u> . Requiere un ritmo más lento de lectura y una mayor atención.
	<u>Crítica</u> . Se evalúa la importancia de lo que se está leyendo.

4.1.2 ¿Qué es escribir?

Sin duda alguna, la escritura es un proceso social en el que entra en juego la asimilación que hace cada persona de la realidad por medio de una interacción continua entre el objeto y el sujeto. Es, ante la necesidad de comunicación y transmisión del conocimiento, el momento en que surge la escritura.

Para Prado (2004), “la escritura es representar mediante signos gráficos convencionales una determinada información de forma coherente y adecuada.” (p.193) Por su parte, Teberosky (2009) menciona que esta “es un invento destinado a aumentar la capacidad intelectual, es su primera prolongación. La aumenta por ser permanente, lo que permite la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo” (p. 22)

Esa es una de las principales diferencias que presenta el acto de escribir con respecto a la lectura. Mientras que esta última es efímera y se produce en un período de tiempo concreto, la escritura presenta una permanencia tiempo espacial.

Al igual que en la lectura, podemos encontrar diferentes **fases** en el aprendizaje de la escritura que el niño va experimentando. Estas no son rígidas, sino que cada individuo va avanzando en ellas en función de sus capacidades personales. Sánchez (2009) hace referencia a las siguientes:

- Etapa pre silábica. (3-4 años). El niño reproduce los sonidos más simples, pero no termina de ser del todo consciente de la unión entre grafema y fonema.
- Etapa silábica. (4-5 años). El niño comienza a ser consciente de que hay sonidos dentro de cada representación silábica.
- Etapa alfabética. (5-7 años). El niño, además de reconocer la mayoría de los sonidos, es capaz de representarlos.
- Etapa ortográfica. (8 años). El niño interioriza las normas ortográficas que rigen la escritura.

Otras autoras como Ferreiro y Teberosky (1991) hacen una investigación más amplia de todo este proceso que engloba al aprendizaje de la escritura. Para ellas, el niño está en un continuo contacto con el lenguaje escrito lo que conlleva al desarrollo de lo que denominan “**hipótesis**”. Estas van evolucionando hasta llegar a la escritura convencional.

- Al principio los niños no distinguen escritura de dibujo ya que solo se fijan en el contenido, no comprenden que la escritura es un lenguaje diferente a la realidad. Por eso, si a un niño se le pide que escriba la palabra “pez”, dibujará un pez porque entenderá que se le está pidiendo eso. Es lo que se denomina pues hipótesis “indiferenciada”.
- Por medio del contacto con distintos textos y de ver escribir a los adultos, el niño comienza a apreciar que hay cierta diferencia entre el dibujo y la escritura. Además, observa que al escribir se realizan trazos y signos diferentes a lo que ocurría en la hipótesis anterior. Se denomina hipótesis “diferenciada” y en ella se puede encontrar distintas fases:
 - Diferenciada con letras. Pronto se da cuenta el niño de que hay letras en las palabras y emplea las que conoce para escribir todas las palabras.

- Diferenciada con hipótesis de cantidad. El niño se da cuenta de que, para escribir una palabra, es necesario representar más de un dígito por lo que pone varias letras.
 - Diferenciada con hipótesis de variedad. El niño empieza a ser consciente de que las palabras combinan distintas letras por lo que compondrá las palabras combinando las que él conoce.
 - Diferenciada con confusión entre significado y escritura. El niño relaciona el significante de la palabra con su escritura. Por tanto, puede pensar que “león” tendrá más letras que “mariposa” porque es más grande.
 - Diferenciada con golpe silábico. Cuando el niño se da cuenta de que cada golpe de voz se corresponde con un signo escrito, aunque no tenga relación con las letras de la palabra, él va diciendo la palabra sílaba a sílaba y en cada una pone una letra. Aquí es cuando se da cuenta de que “león” se escribe más corto que “mariposa”.
- Tras todo ello, se produce la llamada hipótesis silábica. El niño, ahora, representa cada sílaba a través de una de las letras asociadas a los fonemas que componen la palabra. Dentro de esta parte se produce una evolución desde la silábica vocálica hasta la silábica consonántica. De tal forma que, si quiere escribir la palabra “gato”, podrá representar “ao” (vocálica) o “gt” (consonántica).
 - Finalmente, el niño da el salto a la hipótesis alfabética, que consiste en asociar cada sílaba a las letras que la componen, escribiendo cada palabra tal y como se escribe en la escritura adulta convencional. Dentro de esta hipótesis se encuentran tres fases: silábica-alfabética, alfabética y ortográfica. En esta última, los niños ya dominan la ortografía convencional en las palabras más familiares.

4.2 DESARROLLO DEL LENGUAJE: LEER Y ESCRIBIR

Cuando se habla de “lenguaje”, se hace referencia al modo de relación derivado de la vida en comunidad. Así, se puede entender este término como “un intercambio de comunicación, constituye un fenómeno biológico relacional” (Peralta, 2000, p. 55), haciendo referencia no solo a su estructura sino también a componentes como el contenido, la función y la forma.

El desarrollo y adquisición del lenguaje es un proceso gradual y continuo que se va produciendo desde el momento del nacimiento, incluso ya cuando el niño se encuentra en

el vientre de su madre, como algunos autores sostienen. Los defensores de esta teoría son los denominados innatistas, entre los cuales se encuentra **Chomsky** para el que el lenguaje está determinado genéticamente. Es decir, el aprendizaje del lenguaje se produce porque los seres humanos estamos programados para ello, independientemente de la dificultad del mismo.

Bajo esta teoría innatista, Chomsky llegó a la conclusión de que los principios generales de la gramática son universales para todos, lo que denominó Gramática Universal. Sin embargo, esta teoría no deja cabida a la relevancia que tienen otros aspectos como son el cognitivo y social en el proceso de adquisición del lenguaje.

En este punto, se resalta la figura de **Piaget**, quien defiende un punto de vista más cognitivo. Piaget (1971) concluye que “el pensamiento precede al lenguaje, y que este se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil” (p. 115). De esta forma, el lenguaje está influido por la inteligencia, pero, a la vez, esta es necesaria para que ese primero sea posible (Hernández, 1980).

De acuerdo a las investigaciones llevadas a cabo por Piaget, en los primeros años de vida de un infante, las producciones orales son, en su mayoría, de tipo egocéntrico, algo que va desapareciendo conforme van creciendo. De esta forma, “la evolución del funcionamiento del lenguaje no constituye más que un reflejo de las transformaciones de los procesos de pensamiento que tienen lugar en el niño” (Bronckart, 1980, p. 43).

La teoría de Piaget está basada en dos principios básicos que son: el aspecto más característico del ser humano no es el lenguaje sino la capacidad cognitiva; y el lenguaje es una manifestación de la función simbólica.

En cuanto al contexto social, este desempeña una labor fundamental en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje de manera que los aspectos situacionales y los factores internos del niño influyen enormemente. Bajo la teoría del conductismo, se destaca la figura de **Skinner**, el cual argumenta que las producciones verbales están sujetas a situaciones susceptibles de refuerzo.

Para Skinner (1971), estos refuerzos que se derivan de la interacción y relación de las personas con el medio y con los otros sujetos inmersos en él, son “las que modelan y

mantienen los caracteres fonémicos y sintácticos del comportamiento verbal, y dan cuenta de un amplio abanico de peculiaridades funcionales, desde el uso poético hasta la lógica” (p. 29).

4.2.1 Etapas

Aunque existen diversas clasificaciones sobre el desarrollo del lenguaje, para este estudio se ha tomado como referencia la expuesta por Bloom y Lahey (1980 citado por Salguero, Álvarez, Verane y Yamisel, 2015, pp. 46-47) puesto que resulta bastante completa al hacer referencia a tres dimensiones distintas: contenido, forma y uso.

a. Etapa prelingüística (nacimiento-1 año):

En esta fase es muy común el uso de gestos, sonidos y ruidos para intentar expresar emociones y deseos. El niño aún no ha entrado en el proceso de uso de emisiones reconocidas tales como palabras al igual que lo hacen los adultos.

b. Etapa de una palabra (1 año-2 años):

En esta segunda fase los niños y niñas tienden a emplear una palabra para manifestar aquello que desean, acción que el adulto interpreta en base al contexto en la que ambos sujetos se encuentran.

c. Etapa del lenguaje telegráfico (2 años- 2´5 años):

El niño comienza a utilizar más de una palabra en la comunicación, aunque esta aún no es concebida como oración. A pesar de que la extensión de sus producciones comienza a ser más largas, no siempre son reconocidas e identificadas por el adulto. Estas emisiones están formadas por sustantivos y verbos, pero nunca conectores.

d. Etapa de frases y oraciones simples (2´5 años-3´5 años):

Sus emisiones, aunque breves, empiezan a ser reconocidas por el adulto como frases u oraciones. Dependen del contexto en el que se producen y empiezan a incluir sujeto y predicado.

e. Etapa de oraciones complejas (3´5 años en adelante):

La comunicación alcanza ya una fase más fluida y libres de contextos. Estas oraciones complejas están formadas por una serie de oraciones simples en las que cada vez van adquiriendo y manifestando más fonemas desde los más básicos hasta las trabadas y diptongos e hiatos.

4.2.2 Dificultades más frecuentes

Todo aquello que concierne al desarrollo evolutivo del individuo está acompañado por una serie de realidades que varían en función de las situaciones de cada niño, derivando en una serie de dificultades o patologías como pueden ser (Pérez Pedraza y Salmerón, 2006, pp. 121-123):

- Retraso simple del lenguaje: desfase cronológico en la adquisición de las fases del lenguaje.
- Trastornos específicos del lenguaje (TEL): junto al retraso cuantitativo, las producciones que realiza no siguen el patrón normal de desarrollo.
- Mutismo total: ausencia total del lenguaje ya sea de forma repentina o progresiva.
- Deprivación ambiental: el niño se desarrolla en un ambiente cuya estimulación cultural es reducido, lo que lleva a desarrollar un código verbal restringido.
- Retrasos articulatorios/fonológicos: “alteración fonética que se produce por inmadurez en las habilidades motoras, perceptivas y discriminatorias del habla.” (p. 122)
- Dislalias: errores en la articulación de uno o varios fonemas de origen funcional.
- Tartamudez fisiológica: repetición de sílabas y palabras.
- Taquilalia: emisión comunicativa que se realiza demasiado rápido lo que produce repeticiones y omisiones.
- Disfonías infantiles crónicas: alteraciones de la voz en lo que a intensidad, tonalidad, timbre y duración se refiere.
- Dislexia: deterioro en la capacidad de reconocimiento de palabras, lo cual afecta en la velocidad del procesamiento.

4.3 MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Si bien se han abordado ambos procesos lingüísticos de forma separada para su explicación y entendimiento teórico, tanto el aprendizaje de la lectura como la escritura se da de manera paralela e interrelacionada en los niños. Es por ello que, los métodos para su enseñanza que a continuación se recogen, engloban lo que se denomina lectoescritura.

4.3.1 Sintético

Este tipo de método parte de unidades mínimas del lenguaje, es decir, de elementos simples como son las letras, los fonemas o las sílabas para llegar a estructuras más completas (palabras, frases o enunciados). Dependiendo de la unidad mínima pueden ser:

- Alfabéticos o grafemáticos: cuando las unidades son letras se trata de métodos más tradicionales (la “l” con la “a”, “la”). Es por ello que lo fundamental de este método es que conozcan las letras para ser capaces de unirlos. Estalayo y Vega (2007) recogen una serie de características referidas a este método como son la importancia de mostrar cada uno de los fonemas siguiendo el orden alfabético de manera que se les presente cada uno de ellos de acuerdo a su propio nombre (a, be, ce...).
- Fonéticos o fónicos: las unidades son sonidos. Este método, enseña a leer mediante el uso de los sonidos de cada uno de los fonemas y no de acuerdo a su propio nombre como incidía el anterior. De esta forma, se trabaja la articulación y la pronunciación. Troyano (2012) indica que se han de emplear láminas con ilustraciones de animales u objetos que apoyen el sonido que se está trabajando. Sin embargo, el problema podría venir en el momento en que aparecen fonemas que, por sus características, no se pueden enseñar de manera aislada como sucede con c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y. En estos casos, se combinan con una vocal. Una vez que el niño haya ido interiorizando un fonema, se va trabajando con cada una de las vocales para formar sílabas (ma, me, mi, mo, mu). Estas sílabas se combinan para formar palabras (mamá, ama, memo...) y, el conjunto de todas ellas, generarán oraciones (mi mamá me ama).

- Silábicos: cuando las unidades son sílabas. Primeramente, se comienzan presentando las vocales y, posteriormente, las consonantes, para dar paso a una combinación entre ambas para formar sílabas y, después, palabras. (Silva, 2019)

De acuerdo a Clemente (1984, p. 251), “el proceso consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica” lo cual, al poner el acento en un análisis auditivo para poder llegar a separar los sonidos y establecer las relaciones de fonema-grafema, es necesario que la pronunciación fonética sea lo más correcta posible y que, por otro lado, las grafías que puedan dar a confusión se trabajen por separado.

Una de las críticas que hacen en relación al método sintético es que dejan de lado la finalidad comunicativa de la lectoescritura. Es decir, contradicen el trabajo de Piaget y Decroly al partir de elementos abstractos que no tienen un trasfondo motivador y de interés para los niños y niñas; olvidándose así de provocar un gusto por la lectura y la escritura (Cantero, 2010).

4.3.2 Global o analítico

Al contrario que el método anterior, este parte de estructuras más elaboradas como son las palabras, frases o enunciados para irlo concretando en elementos simples (las letras, los fonemas o las sílabas). Es decir, va de lo más amplio y general a lo más concreto.

Para ello, se presenta un texto motivador e interesante para el alumnado que irán leyendo en voz alta hasta irse, paulatinamente, familiarizando con algunas palabras recogidas en él con el fin de aislarlas y descifrarlas.

Uno de los seguidores de este método es Decroly, el cual prestaba atención a la percepción visual de los símbolos de forma global (Cantero, 2010). En este tipo de pedagogía, la lectura y la escritura se integra en toda actividad escolar al familiarizarse los niños con sus nombres, el etiquetado de objetos y zonas, la formación de nuevos textos a partir de otros...

Algunos autores consideran que este método es el más natural ya que los niños aprenden al percibir los objetos e ideas globalmente al principio hasta que, poco a poco, van desgranando los detalles de estos (Calzadilla, 2012).

Una de las principales críticas que se le hace a este método es que fomenta las dislexias y los problemas de ortografía ya que los niños no se centran en reconocer las particularidades de cada fonema ni de las sílabas.

4.3.3 Mixto

Surge como reacción ante las críticas y las desventajas encontradas en los dos métodos anteriores. Es por ello que el sintético y el global se unen en uno denominado método mixto.

En ese sentido, trata de presentar a los niños textos cercanos, interesantes y realmente motivadores desde una concepción global a la vez que se aborda el aprendizaje sistemático de los fonemas y las sílabas.

4.4 IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El fin principal del uso de una lengua es la comunicación, por lo que el aprendizaje de una lengua está vinculado directamente con el aprender a usarla. De esta forma, todo ser humano será capaz de comunicarse, desenvolverse en situaciones diversas y resolver conflictos que le vayan surgiendo.

En ese sentido, se está haciendo referencia a la adquisición de una serie de aptitudes consideradas como **competencias**. Término que actualmente persigue mucho la educación pues esta, dentro de su desarrollo integral, busca formar a individuos competentes en cada una de las diferentes vertientes y ámbitos.

De acuerdo con Pérez Rodríguez (2013), a la hora del conocimiento y uso de una lengua, se interconectan distintas competencias. Por un lado, la competencia lingüística la cual, de acuerdo con Chomsky, engloba todas las pautas y reglas características de esa lengua. Por otro lado, la competencia pragmática que, según Rodríguez (2005), se entiende como:

El uso de la lengua en el contexto de la comunicación, especialmente las relaciones entre las oraciones, los hablantes, las intenciones de éstos y las situaciones o contextos culturales en que estas se usan. (p. 1 citado por Al-Monami, 2005)

Estas dos competencias aquí mencionadas dan lugar a una tercera denominada competencia comunicativa. Bermúdez y González (2011) consideran que esta

competencia se concibe como el conjunto de los saberes, habilidades, capacidades y aptitudes que permiten el desarrollo de relaciones interpersonales. Por tanto, en palabras de estas mismas autoras, se considera una competencia “eminente estratégica”.

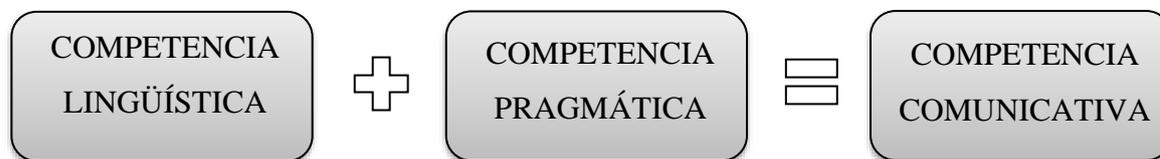


Figura 2. Competencias en el uso de la lengua (Bermúdez y González, 2011)

Tomando como referencia el gráfico, se aprecia que para saber comunicarse eficazmente con los demás, es necesario partir de unas reglas de la lengua y adaptar el discurso a la intencionalidad y el momento. En palabras de Roméu (2005 citado por Bermúdez y González, 2011), se podría resumir que la competencia comunicativa incluiría tanto “los procesos cognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo.” (p. 99)

Otro autor que hace hincapié en el desarrollo del lenguaje como parte integradora del desarrollo del individuo es **Howard Gardner** (2012), quien, por medio de la teoría de las inteligencias múltiples engloba una denominada “inteligencia lingüística”. Esta es entendida como la capacidad de adecuar la construcción de oraciones, la utilización de las palabras y del lenguaje de acuerdo a los distintos usos que puede darse, sus significados y el contexto en el que se encuentra el individuo. Más allá de lo que se pueda pensar, este tipo de inteligencia comienza a darse desde edades muy tempranas, incluso antes de que el bebé aprenda a decir unas palabras. Esto es así ya que, paulatinamente, va adaptando lo que oye a las acciones y a sus necesidades.

Sin lugar a dudas, la elección del método de enseñanza y aprendizaje de la lectura es fundamental y será determinante en el desarrollo del alumnado, pues es totalmente innegable que el éxito escolar está influido, en gran parte, por el dominio que se tenga en este campo.

Por lo general, esta decisión tiende a tomarse en base a criterios pragmáticos más que científicos, como puede ser la tradición (utilizar el que se ha ido dando en el colegio), o incluso dejarlo en mano de las editoriales (utilizar el propuesto por estas).

Otro de los aspectos que influye en estas decisiones es la formación del profesorado en este campo. En ocasiones, no se tiene la información adecuada para poner en funcionamiento métodos más acordes a nuestro grupo concreto de alumnos y se tiende a repetir lo que se ha venido haciendo en los años anteriores. Sin embargo, cada grupo escolar es totalmente distinto y es por ello que todo docente debería tener la posibilidad de poner en funcionamiento distintos recursos y conocimientos para poder atender a las necesidades que vayan planteando.

4.4.1 Enfoque comunicativo (finalidad)

Todo aprendizaje ha de tener una funcionalidad para que este se afiance de forma más significativa. De estas ideas surge lo que se denomina el enfoque comunicativo, basado en el constructivismo, respetando la evolución de los niños, sus diferentes niveles y ritmos con el fin de trabajar textos que respondan a las motivaciones que en la vida real tienen la lectura y la escritura.

Hervás (1998) propone una serie de fases que serán explicadas a continuación junto con un ejemplo práctico que lo clarifique.

Tabla 2.

Fases enfoque comunicativo (Hervás, 1998)

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA	Si se quiere jugar a las tiendas, tienen que realizar carteles informativos.
PLANIFICACIÓN DEL TEXTO	Se toma un texto modelo y se elabora el propio.
TEXTUALIZACIÓN	Producción colectiva del cartel.
REVISIÓN	Se analiza lo realizado, se lee y se comparten ideas.
AUTOCORRECCIÓN	Cambios y mejoras que deban añadir en el caso de que falte alguna información.

Leer y escribir, por tanto, serán procesos activos e interactivos con un objetivo claro: comprender en el caso de la lectura y comunicar en el caso de la escritura. De esta forma, el docente ha de adoptar una postura que incite al aprendizaje y plantee al alumnado realidades que pueda encontrarse fuera de la escuela.

En relación a esta idea, Galera Noguera y Galera Fuentes (2000) indican lo siguiente en relación al enfoque comunicativo:

El enfoque comunicativo requiere destacar los aspectos de instrumentalidad, enfoque holístico, propósito, elección expresiva e interacción, que confieren el carácter comunicativo del diseño de una unidad, que pretenda recrear en el aula la realidad de las situaciones y necesidades comunicativas. (p. 213)

De esta manera, entra en juego la interacción entre los aspectos de la estructura psicológica de lo que aprende el alumnado y la estructura didáctica que lo acompaña. Con ello se logrará que no se enfoque el estudio y el trabajo de la lengua como un fin en sí mismo sino como un medio para generar ese conocimiento. En palabras de López (1998 citado por Galera Noguera y Galera Fuentes, 2000), esta forma de enseñanza de la Didáctica de la Lengua desde una mirada funcional, “se sitúa en la línea constructivista del aprendizaje” lo cual acaba derivando en la “base fundamental de la educación interactiva.” (p. 219)

Para todo ello, deberá analizarse cuál es el punto del que parten cada uno de los niños para, posteriormente, empezar a trabajar con textos significativos de distintos tipos como pueden ser prácticos, científicos y literarios.

4.5 INVESTIGACIONES PREVIAS

Como base para la fundamentación del presente estudio y como punto de partida para su desarrollo, se ha tenido en cuenta investigaciones anteriores que pudieran complementar y marcar el camino a seguir en este trabajo.

De entre las búsquedas realizadas, en su mayoría se generaban muchos resultados vinculados con la temática de la lectoescritura, aspecto que da pie a pensar en la importancia que esto tiene para el desarrollo del individuo y el interés que suscita.

Existe una investigación realizada en 2002 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004) en la que se desarrolla un programa sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas por medio de la celebración de un Congreso. En él participaron catedráticos y profesores universitarios especialistas en el tema. Se echa en falta, como enriquecimiento de los resultados y del estudio, considerar las opiniones de docentes

pertenecientes a las etapas educativas a las que se hace referencia ya que, en definitiva, son los que están inmersos dentro del contexto a estudiar.

Otra de las investigaciones encontradas ha sido una centrada en conocer el papel de las habilidades fonológicas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura (Espinosa, 2016). En dicho estudio participaron alumnos de distintos colegios de la Comunidad de Madrid pertenecientes al primer curso de Educación Primaria por medio de grupo control y experimental.

Cristóbal (2013) lleva a cabo un estudio cuantitativo en el que el foco de la investigación se centra en conocer las metodologías lectoescritoras que se están llevando a cabo, para lo que toma como referencia tres centros escolares con diferentes propuestas de intervención. Para este trabajo, toma como muestra a alumnos de Primaria, maestras de Infantil y progenitores. A este estudio, lo que le hace diferente es que incluye percepciones de los padres y las madres para el análisis de la influencia del contexto familiar.

Sin embargo, para evitar repetir lo que se ha hecho anteriormente, este trabajo pretendía desarrollar una investigación que abordase una temática algo diferente. Es por ello, que se decidió enfocarlo hacia las concepciones que distintos grupos sociales vinculados con el mundo de la educación (docentes y universitarios) podrían tener de la lectoescritura, el momento que consideraban más idóneo para abordarla, así como características y modelos que la acompañan. Muchas veces tendemos a hablar de innovación, y más en casos como este que lleva presente en la educación décadas, pero, no nos preocupamos de buscar nuevas alternativas para su puesta en marcha, no reflexionamos sobre otros métodos de utilización.

Es por eso que, además de tomarlo como referencia para el análisis del tema que aquí se desarrolla, a la hora de organizar los cuestionarios, otro de mis objetivos personales era presentarlo de tal forma que ofreciese a los participantes unos momentos de reflexión en torno a lo que saben y si hay algo que consideren que precisan formarse en ello.

4.6 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Partiendo de que el objeto de estudio de esta investigación es analizar las opiniones circundantes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, se ha hecho una

búsqueda para el marco teórico de los términos que engloban ese campo, así como sus fases de desarrollo y los métodos existentes.

Una de las características de esa recopilación de información es la abundante presencia de estudios, informes y documentos teóricos-prácticos sobre la lectoescritura. Por ese motivo, se fueron acotando los términos de búsqueda para centrar los resultados en aquello que realmente podía interesar en tres grandes bloques, como se mostrará a continuación.

Las bases de datos en los que se introdujeron los términos concretos de búsqueda han sido Dialnet, Google Académico, Almena, UVaDoc, Web of Science y Scopus. No se descartaron los resultados en lengua inglesa para poder tener más posibilidades de acceder a contenidos. Los primeros datos que salieron están recogidos en la tabla 3.

Tabla 3.
Resultados de la primera búsqueda de referencias.

Base de datos	Lectoescritura	Etapas desarrollo lectoescritura	Métodos de enseñanza lectoescritura
Dialnet	847	43	67
Google Académico	59.900	29.400	29.900
Almena	1.992	679	656
UVaDOC	144	13	39
Web of Science	86	3	3
Scopus	26	1	0

Como el total de resultados de algunas búsquedas era elevado, se introdujeron algunas variantes. Primero, los términos fueron escritos entre comillas para ser más concretos y se establecieron filtros (año de publicación reciente y disponibilidad en línea). En base a todo esto, los resultados ahora fueron los siguientes (tabla 4).

Tabla 4.
Resultados de la segunda búsqueda de referencias.

Base de datos	“Lectoescritura”	“Etapas desarrollo lectoescritura “	“Métodos de enseñanza lectoescritura”
Dialnet	531	0	3
Google Académico	18.000	16.300	15.000
Almena	890	0	7
UVaDOC	101	0	1
Web of Science	58	0	0
Scopus	4	1	0

Como se puede apreciar, el número de resultados generados es más reducido una vez introducido los filtros. Sin embargo, en algunos casos no se ofrecían respuestas de documentos por lo que se partió de la primera búsqueda.

De cara a la selección de documentos, se ha tenido en cuenta el número de veces que han sido citados por otros autores y su relevancia. Muchos de ellos aparecían de manera recurrente, aspecto que facilitaba su revisión y contraste.

5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

5.1 JUSTIFICACIÓN

Conforme han ido pasando los años y la educación ha ido adoptando diferentes vertientes cuya finalidad era adaptarse a la sociedad del momento, se ha ido abriendo un debate en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

En las escuelas, esta disciplina ha pasado de concebirse indispensable en la formación del alumnado para que esa persona fuese considerado alfabeto mientras que, en la actualidad, se ha ido cuestionando aspectos como el momento de acercamiento a los niños y niñas a este contenido y si esto ha de surgir de manera espontánea o no para lograr mejores desarrollos individuales.

A medida que iba evolucionando esta forma de ir modulando los pensamientos y opiniones sobre algunos temas de la educación, lo ha hecho también los métodos de enseñanza con el objetivo de explorar y abordar diferentes formas de introducir al niño en este campo lectoescritor.

Por estos motivos, se quiere elaborar un trabajo cuya investigación aborde una temática que, aunque lleve muchas décadas instaurado en el proceso educativo, sigue siendo un tema recurrente de reflexión y debate. Se buscará conocer no solo las opiniones en torno a afirmaciones concretas de su proceso de aprendizaje sino también otras cuestiones como los métodos que existen y la formación académica sobre ello para los futuros docentes.

A continuación, se procede a presentar la metodología característica de esta investigación para poder contextualizarlo aún más, así como el paradigma en el que se encuentra, el diseño de dicha investigación y la muestra de participantes que han contribuido en este proceso.

5.2 METODOLOGÍA

Este trabajo de campo planteado se encuadra dentro de la investigación cuantitativa ya que pone su énfasis en el análisis de aspectos numéricos y cuantificables más que en palabras o textos (Cea, 2001).

La investigación de tipo cuantitativo utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 citado por Ramos, 2015, p. 12)

Es por ello que lo característico de esta investigación es la objetividad que le acompaña al utilizar los datos numéricos en lugar de basarse en interpretaciones subjetivas de expresiones u opiniones dadas por los participantes y del propio investigador.

5.2.1 Paradigma

De acuerdo con Khun (1986, p. 13), el término paradigma hace referencia a las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.”

Otros autores como Valles (1999), en base a lo expuesto por Ritzer (1993, p. 598), argumentan que un paradigma “sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas”

Existen diversas clasificaciones en base a los autores a los que se hagan referencia. Siguiendo a Guba y Lincoln (2002), podemos encontrar cuatro tipos: positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo. Sin embargo, Krause (1995) argumenta que son únicamente tres: el positivista, interpretativo y sociocrítico.

Otra perspectiva es la recogida por Valles (1999), el cual considera que puede haber tres clasificaciones diferentes en función del número de paradigmas que uno considera que hay. Dichas clasificaciones se recogen en la tabla 5.

Tabla 5.

Clasificaciones de paradigmas de acuerdo con Valles (1999, pp. 52-59).

VERSIÓN DE DOS PARADIGMAS	VERSIÓN DE TRES PARADIGMAS	VERSIÓN DE 4 PARADIGMAS
Paradigma “prevaleciente”, “clásico”, “racionalista”, “positivista”	El paradigma de la indagación materialista (materialistic inquiry).	Positivismo Postpositivismo
Paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “constructivista”, “interpretativista”	El paradigma de la indagación constructivista (también denominada naturalista, hermenéutica, etc.)	Teoría crítica y enfoques afines Constructivismo
	El paradigma de la indagación crítica o ecológica (critical or ecological inquiry).	

En este trabajo de investigación se utiliza la clasificación de Krause para hacer una comparativa entre los tipos de paradigma que ha recogido, pues es la que se considera más clara y concisa. Así, para la organización de esta clasificación, el autor busca dar respuesta a tres preguntas vinculadas con lo ontológico (la naturaleza de la realidad), epistemológico (relación entre el investigador y lo que se pretende analizar) y lo metodológico (la forma de acceder al conocimiento).

Primeramente, el positivista se vincula con el conocimiento sobre el que se derivan generalizaciones. Para ello, la posición del investigador ha de ser distante, alejado con la realidad que se pretende investigar para evitar que sus juicios afecten al estudio en sí. En relación al aspecto metodológico, dicho paradigma presenta el objeto de estudio y las hipótesis de forma contrastada.

El segundo de los paradigmas, el interpretativo, tiene como finalidad reflexionar y describir una realidad en la cual el investigador está inmerso, teniendo en cuenta además las opiniones de las personas que se ven involucradas. Es por ello que la investigación bajo este paradigma tiende a evaluar dicha realidad, no a cuantificarla pues se tienen en cuenta aspectos no observables (Santos, 2010).

Es por ello que, en este paradigma, la subjetividad está muy presente al no existir una posición objetiva ni neutral por parte del investigador.

El último paradigma, el sociocrítico, busca una transformación social de la realidad para lo cual el investigador ha de encontrarse inmerso en su propia investigación para poder establecer una interacción con el estudio que se está llevando a cabo. Por eso, en el momento en que se producen transformaciones, el investigador también las padece.

Al igual que en el caso anterior, la subjetividad está muy presente ya que los intereses, creencias y las propias expectativas del que investiga entran en juego y determinan los resultados y sus análisis.

Tras ofrecer una visión general de cada uno de los paradigmas, este trabajo de campo se enmarcaría dentro del positivista pues lo que se pretende es reflexionar y analizar una realidad para, a partir de ahí, plantear generalizaciones de los resultados obtenidos. La objetividad, lo observable y lo manipulable será algo indiscutible en esta investigación.

Creswell (2014) considera lo siguiente sobre el paradigma positivista:

En el ámbito social y comportamental sirve de esquema para determinar análisis de patrones de conducta de los seres humanos en diferentes edades o establecer las causas de los trastornos mentales a nivel de toda la raza humana sin excepción (citado por Ramos, 2015, p. 11).

Otro aspecto que caracteriza, de acuerdo con Ricoy (2006), al paradigma positivista son los datos estadísticos y numéricos que engloba, siendo así propio de las investigaciones cuantitativas.

5.2.2 Diseño

Si se toma como referencia a Ramos (2015), se pueden encontrar tres tipos de diseño en la investigación cuantitativa: el exploratorio, el descriptivo y el correlacional. El primero está referido al estudio de hechos poco estudiados en el que se busca el análisis de los factores etiológicos (Field, 2009).

En cuanto al diseño descriptivo, este se encamina hacia la exposición, descripción y categorización de los aspectos de una variable. Por su parte, el correlacional, tiene como objetivo estudiar las relaciones entre distintas variables.

Ateniendo a estas aportaciones, la presente investigación se enmarca dentro del diseño descriptivo ya que se van a presentar los datos recabados en base al análisis de las distintas variables que han entrado en juego como son la edad, la etapa educativa en la que se encuadran los participantes y los años que llevan ejerciendo cada uno de los encuestados.

5.2.2.1 Participantes

Para la investigación de este trabajo se ha tenido en cuenta dos grupos diferenciados, aunque relacionados entre sí, pues ambos están inmersos, de un modo u otro, en el campo de la educación.

Por un lado, se ha tomado a una parte de la población de docentes de nuestra sociedad de la etapa de Educación Infantil y Primaria; por otro, a los estudiantes universitarios que estén cursando estudios de Magisterio para ambas etapas.

Para estos dos grupos, el muestreo llevado a cabo es el denominado “bola de nieve”, caracterizado por presentar la encuesta online a unos participantes concretos para que estos, a su vez, hagan llegar la encuesta a otros que cumplan los mismos requisitos (estudiantes de Educación o docentes). De esta forma, la muestra va aumentando considerablemente utilizando el símil de bola de nieve; es el investigador el que decide cuándo se establece el final de las respuestas admitidas.

5.2.2.1.1 Docentes

La muestra del grupo de los docentes ha contado con un total de 124 encuestas tanto de maestros de Educación Infantil y de Primaria como se pretendía en un principio. Aunque, el número de cada uno de ellos no es del todo equitativo, ayuda a vislumbrar en cierta manera algunas diferencias y similitudes en las concepciones establecidas. A continuación, se recoge a modo de gráficos (figura 1) la distribución de los participantes en base a distintas variables; pero, la reflexión exhaustiva sobre estos se tomará en el apartado relativo al análisis de resultados.

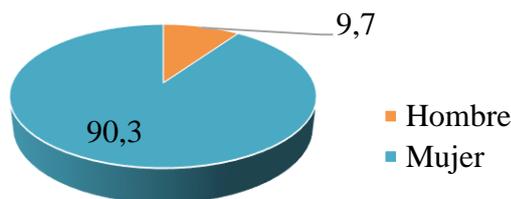


Figura 3. Participación de los docentes en función del sexo

Con el fin de conocer de manera más clara el porcentaje de participación para este grupo de muestra (docentes) en relación al sexo, se expone la tabla 6.

Tabla 6.

Frecuencia sobre la participación de los docentes en función del sexo.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	12	9,7
Mujer	112	90,3
Total	124	100,0

Mediante la visualización del gráfico (figura 1) y de la tabla de frecuencia correspondiente (tabla 6), se aprecia que el índice de participación de las mujeres es considerablemente más elevado que los hombres. Uno de los motivos que pueden acompañar a esta realidad es que, en una profesión como esta, el sexo femenino abunda más que el masculino.

Sin embargo, esta situación no ha sido siempre igual a lo largo de la historia de nuestro país pues, hace unas décadas, era más común que los hombres fuesen los encargados de educar en las escuelas. Es ya en el siglo XX el momento en que las mujeres se fueron incorporando paulatinamente a este campo laboral, a medida que se producía una revolución referente a los derechos hacia este grupo social.

Por otro lado, la forma en que se han enviado las encuestas ha influido también en estos resultados pues, es probable que, si se hubiera acudido presencialmente a los centros educativos, el número de participaciones masculinas podría haber sido diferente.

El INEE (2019) hace una valoración respecto a esta idea en la que recoge que la mayor parte de los docentes en España son mujeres, porcentaje que se va viendo reducido a medida que se avanza en las etapas educativas, donde la presencia de hombres es más notable.

Aquí, resulta interesante poder comprobar a pequeña escala esta afirmación tomando como referencia la muestra con la que contamos atendiendo a cada etapa educativa. Así, la frecuencia de participación en base a los sexos en Educación Infantil y Primaria queda de la siguiente manera (figura 4).

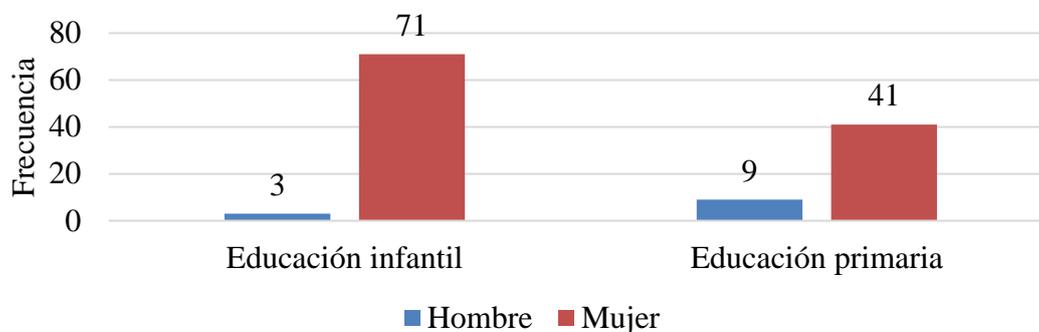


Figura 4. Participación de los docentes en función del sexo y de la etapa en la que imparten docencia

El reparto de encuestados para cada uno de los dos grupos de esta variable de género es realmente muy llamativo, son las mujeres quienes superan enormemente la presencia de los hombres entre los participantes. Aunque no es una muestra significativa de la población española, permite de alguna manera vislumbrar la posible realidad en la que nos encontramos.

Esta diferencia de género en cada una de las etapas del proceso educativo supone aspectos positivos para el aprendizaje, desarrollo y bienestar del alumnado. De acuerdo con la OECD (2017), organización que realiza investigaciones educativas en distintos países de la Unión Europea y a nivel mundial, “there is little evidence that a teacher’s gender has an effect on student performance, aiming for a better balance between genders could nevertheless have positive effects on all students (Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012; Holmlund and Sund, 2008 citado por OECD, 2017, p. 436).

Tras esto, se exponen los datos vinculados con la participación de los docentes en base a la variable de la edad.

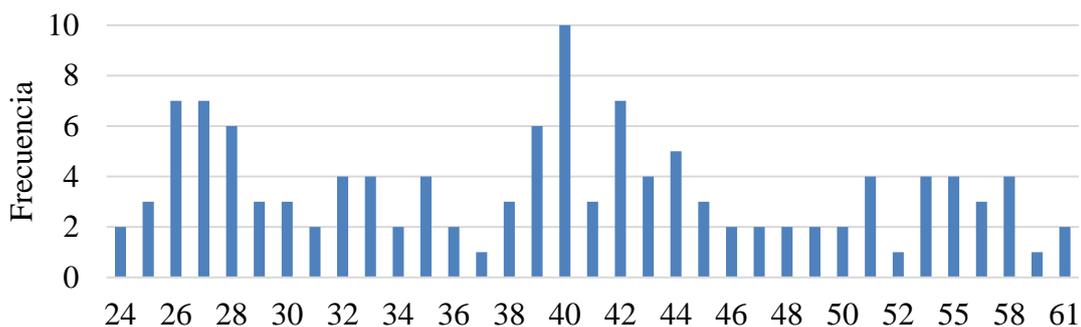


Figura 5. Participación de los docentes en función de la edad.

Relativo a lo representado en la figura 5, la muestra es bastante diversa, aunque con intervalos de edad con una participación más elevada. Uno de estos casos se puede encontrar en la franja de edad de los 26 a los 28 años, así como en torno a los 40.

La presencia de resultados elevados en grupos de edad algo más avanzados está justificado por las características relativas a esta profesión sobre el ingreso mediante el concurso oposición. Sin embargo, esto no responde al alto índice de participación en el grupo de edad de los 26 a los 28 años, comenzando los resultados recabados a partir de los 24 años. Esto se debe a la posibilidad de que estos sujetos ejerzan como docentes en colegios privados o concertados.

Por último, se plasma la figura 6 en el que se indica el porcentaje de participación de acuerdo con la etapa educativa en la que imparte docencia cada encuestado.

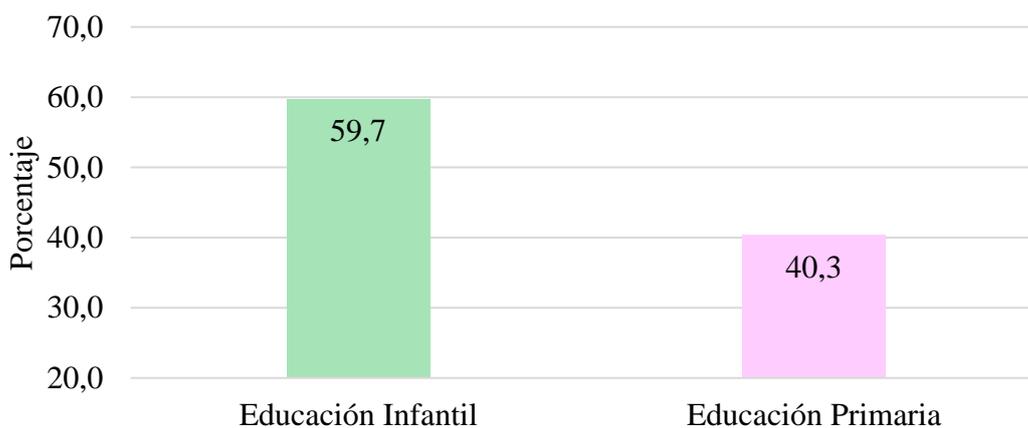


Figura 6. Participación de los docentes en función de la etapa educativa.

La presencia de encuestados pertenecientes a la etapa de Educación Infantil es notablemente más alta que los de Primaria. Realmente, hubiera sido más interesante poder contar con una muestra más equitativa de cara a las comparaciones que se realizarán posteriormente para las distintas preguntas del cuestionario.

En este trabajo de investigación, únicamente se ha tenido en cuenta los docentes pertenecientes a estas dos etapas pues se consideraba que eran las más cercanas al contenido en cuestión que se pretende analizar e investigar: aprendizaje de la lectoescritura.

5.2.2.1.2 *Estudiantes universitarios*

En relación al grupo de participantes universitarios de estudios de Educación, se ha contado con un total de 128 encuestas. Al igual que con el grupo de docentes, se recogen los índices de participación en gráficos empezando con la variable del sexo (figura 7).



Figura 7. Participación de los alumnos de Universidad en función del sexo.

Para esta variable, la diferencia entre ambos grupos es realmente notable de forma que la presencia de hombres universitarios apenas es perceptible. Este resultado, de alguna manera, es un reflejo de la realidad educativa en esta etapa pues, al ser distribuida la encuesta por medios y redes, se desconocía el índice de presencia masculina y femenina.

La figura 5 lo que refleja es que es más alta la presencia de mujeres en estudios de Educación, lo cual acaba va paralelo y proporcional a los resultados en la distribución de género para los docentes. Pues, a mayor estudiante universitario femenino, mayor índice de presencia de mujeres en este mercado laboral.

Al igual que se ha hecho con el grupo de docentes, resulta interesante hacer una comparación de la distribución de sexo en base a los estudios (Grado o Máster) a los que estemos haciendo referencia.

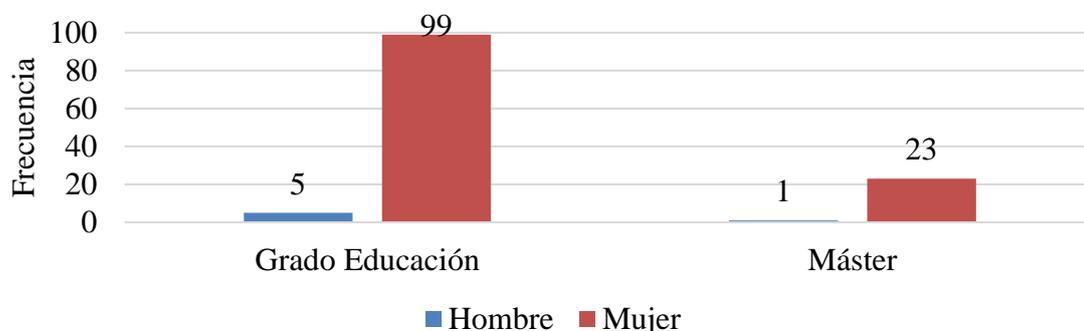


Figura 8. Participación de los estudiantes universitarios en función del sexo y de los estudios que están realizando (Grado o Máster).

Con los datos de la figura 8 se puede extraer una primera idea de que la distribución de ambos sexos en las dos agrupaciones es coincidente hablando de que existe mayor presencia femenina. Aunque, ya en el caso de los estudiantes egresados, se puede vislumbrar este hecho, es en la parte de la gráfica relativa a los estudiantes de Grado en la que se observa claramente cómo las mujeres tienen una presencialidad en este tipo de estudios que los hombres.

En España hay una tendencia a encontrar mayor presencia de estudiantes universitarias femeninas en contra de la masculina. Dato que se ha ido manteniendo a lo largo de la última década en ambos niveles de estudios, de acuerdo a MEFP (2020) Aunque, como se puede vislumbrar en los resultados recogidos en dicho estudio, la diferencia no es significativa, pues las mujeres superan a los hombres por un porcentaje no demasiado elevado (55'2% para Grado y 54'4% para Máster, en 2019), es una realidad a tener en cuenta.

Por este motivo, y debido a la idea de que los estudios relacionados con el mundo educativo y la enseñanza es predominantemente femenino, resultará evidente que la presencia de estas será mucho mayor como se muestra en la figura anterior. Esta idea no es algo que se fundamenta únicamente en la experiencia personal sino también en

investigaciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación (2020). En él se recogen los siguientes resultados que lo confirman referido tanto a nivel de Grado y de Máster.

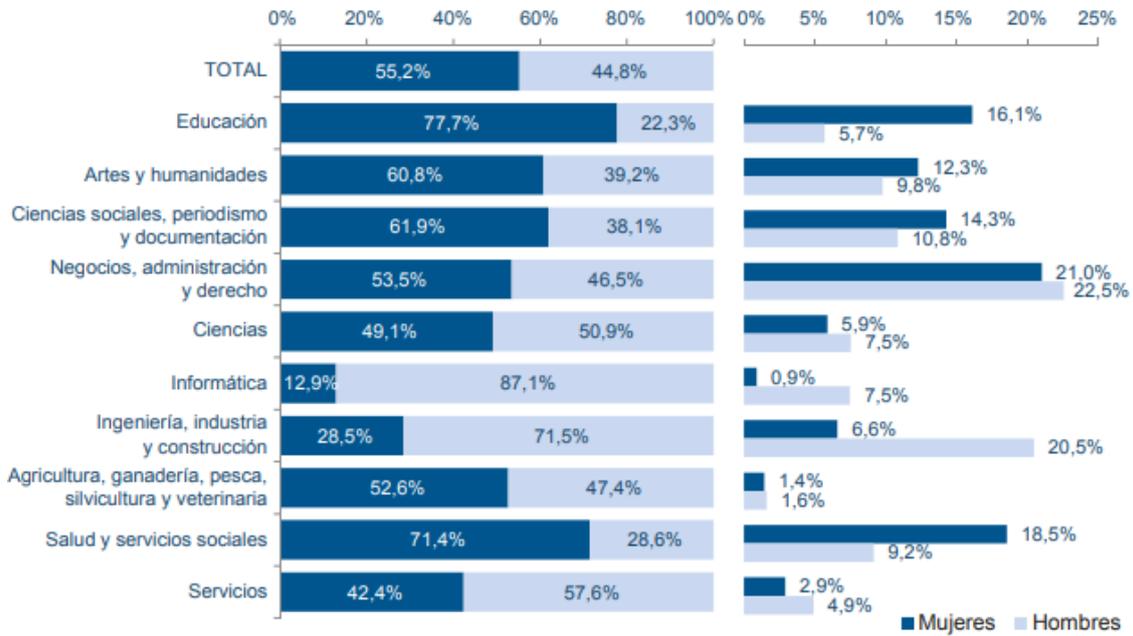


Figura 9. Distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Grado según sexo y ámbito de estudio. Curso 2018-2019. (MEFP, 2020, p. 25)

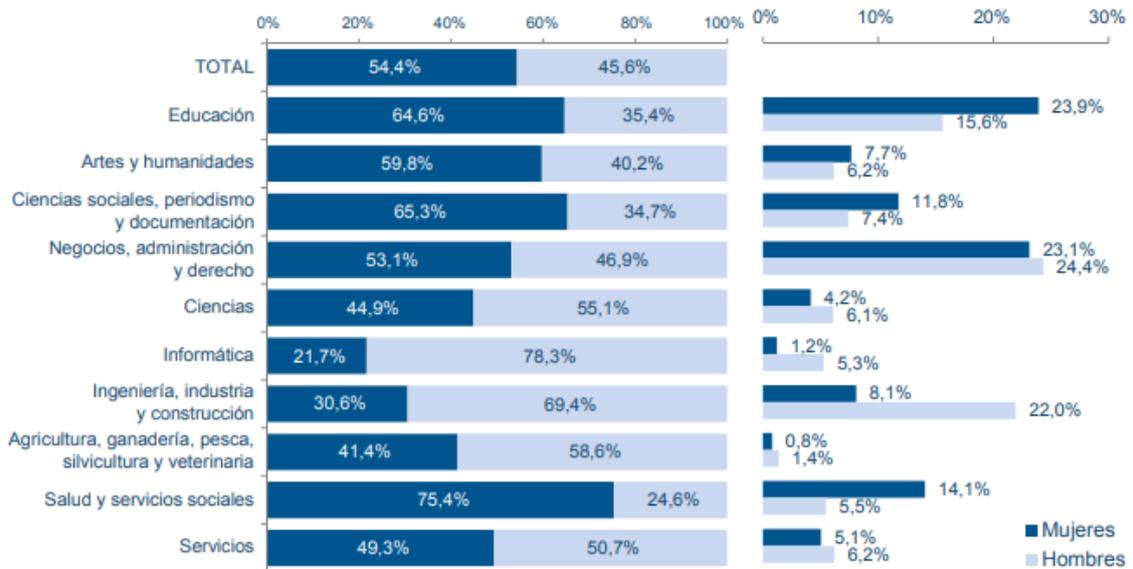


Figura 10. Distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Máster según sexo y ámbito de estudio. Curso 2018-2019. (MEFP, 2020, p. 26)

A continuación, se va a establecer un gráfico de barras de acuerdo al índice de participación en base a la edad de los encuestados. En esta figura 11 se observa que la franja de edad que engloba a estos participantes es realmente elevada teniendo en cuenta las edades en las que es común realizar estudios universitarios, es decir, en edades más jóvenes. Sin embargo, parte de la muestra de estos estudiantes son personas que ya han entrado en el mundo laboral, pero quieren seguir continuando su formación académica, bien por una renovación personal o bien como necesidad de promoción profesional.

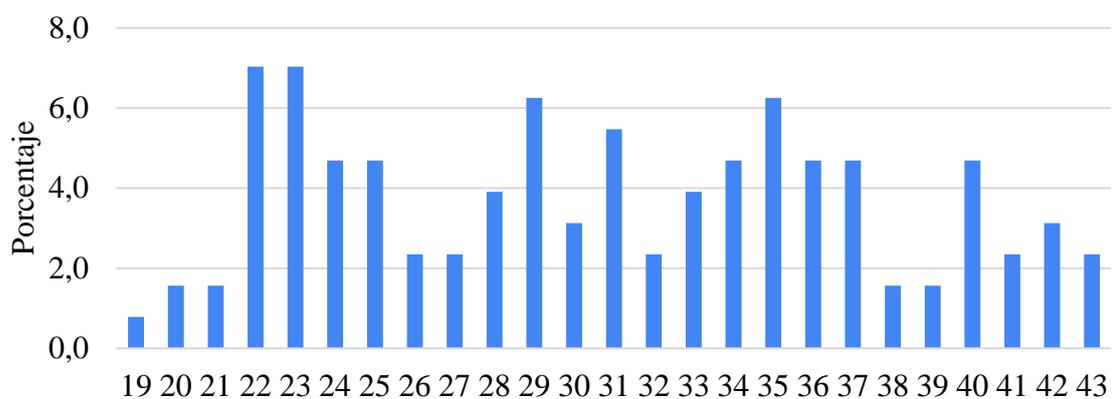


Figura 11. Participación de los universitarios en función de la edad.

Para esta variable, los resultados están repartidos de manera similar en algunas edades, aunque se dan algunas cuya participación es escasa. El pico de mayor índice de encuestas resultantes se encuentra en los 22 años y, a partir de ahí, aunque hay resultados bajos, la tendencia es a mantenerse más o menos elevada hasta los 40 años, con una caída notable en los 38 y 39.

De hecho, es llamativo que haya más participantes en grupos de edad más avanzada en comparación con las más jóvenes (19-21 años) pues es el momento de ingreso en la Universidad. Este aspecto puede encontrar su justificación en el hecho de que, para el ámbito educativo, es necesaria una formación constante a lo largo del paso de los años.

Con respecto a la participación en base a la variable del tipo de estudios que cursan (Grado o Máster), se puede comprobar en la figura 12 que es mayor la presencia de estudiantes de grado que egresados. Esto puede verse dado a que no todos consideran importante o fundamental realizar estudios superiores, aunque, recientemente, este aspecto se ha ido

viendo modificado a la vez que se ha ido dando una mayor demanda por parte de las empresas y entidades públicas de contar con este tipo de estudios (MEFP, 2020).

En dicha investigación, el total de estudiantes encuestados de Grado es de 104 frente a los 24 pertenecientes al Máster como se aprecia en la tabla 7.

Tabla 7.

Participación estudiantes universitarios según el tipo de estudios (Grado o Máster).

	Frecuencia	Porcentaje
Grado	104	81,3
Máster	24	18,8
Total	128	100,0



Figura 12. Participación de estudiantes de Grado y Máster.

Ahora, se expone la distribución de los participantes en función del distinto curso educativo en el que se encuentre, aspecto que puede influir en las concepciones que se tengan en torno a las preguntas de las encuestas pues la toma de contacto y experiencias no tiene por qué ser igual en un alumno de 1° de carrera que en 4°, por ejemplo.

Como se observa en la figura 13, no existen datos de respuesta para los estudiantes que se encuentran en 5° curso de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria.

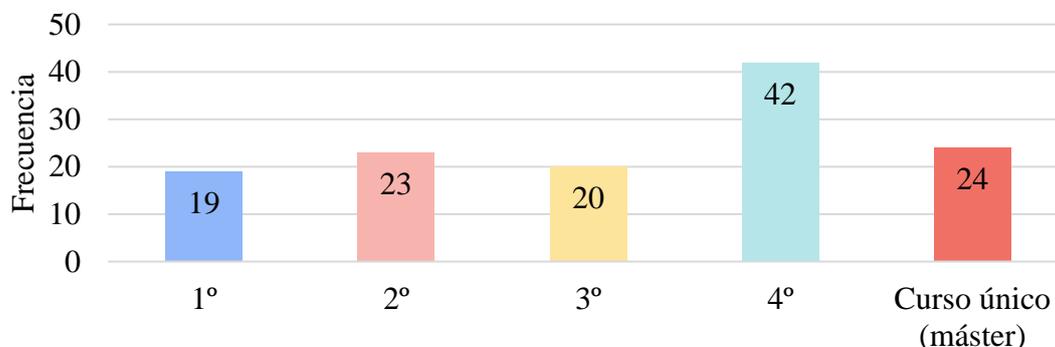


Figura 13. Participación de los estudiantes universitarios en función del curso.

La distribución para cada uno de los niveles es más o menos pareja, a excepción de los alumnos de 4º curso que presentan una mayor participación, lo cual permitirá una comparación entre las respuestas otorgadas y el curso en el que se encuentran los participantes. Sin embargo, hubiera sido más interesante si la muestra de los estudiantes de 1º hubiera sido mayor, alcanzando cifras similares a las de 4º (principio y fin de carrera), para poder establecer una relación entre ellos más real.

5.2.3 Técnicas de obtención de datos

La forma en que se han obtenido los datos para esta investigación ha sido mediante cuestionarios creados por medio de la plataforma de Google Forms. Tanto el referido al grupo de docentes como el de estudiantes universitarios siguieron un esquema de creación más o menos parejo, con el fin de poder establecer comparaciones entre ellos. Previo a la profundización de las características más detalladas de cada cuestionario, se hace una reflexión sobre esta técnica de recogida de la información.

Siguiendo la idea de García (2000), las encuestas o cuestionarios se conciben como:

Una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, y que utiliza procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población. (p. 167)

A esta aportación, García de Yébenes (2009, p. 171) lo complementa diciendo que los cuestionarios buscan recabar información sobre “percepciones, sentimientos, actitudes o conductas que transmite el encuestado”.

De igual manera que ocurre con la mayor parte de los métodos y técnicas de recogida de datos, este también presenta una serie de limitaciones como por ejemplo lo es no poder conocer los motivos o razones que apoyan las respuestas otorgadas, o incluso el grado de veracidad de lo respondido.

Los cuestionarios creados para esta investigación toman preguntas basadas en escalas tipo Likert que van desde el número 1 al 5, siendo este el punto de mayor grado de acuerdo.

A ello, se une la presencia de preguntas que permiten respuestas abiertas cuando lo que interesaba era acercarnos a su conocimiento sobre el tema.

Previa a la puesta en marcha y envío de los dos cuestionarios (anexo 9) se ha realizado una validación de expertos para comprobar si las preguntas realizadas eran oportunas, si presentaban vinculación con el objeto de estudio y si no daban margen de equivocación. En este proceso han participado 7 docentes de etapas de Educación Infantil y Primaria. Junto a ello, también se les daba la posibilidad de aportar nuevas preguntas que considerasen oportunas y enriquecedoras para el estudio.

Gracias a esta validación se comprobó que la pregunta de la variable “edad” en el cuestionario de los docentes, inducía a error porque alguno de los participantes entendía que se refería a la edad de los estudiantes del encuestado. Así, se modificó el apartado para que esto no sucediera con el resto de la muestra.

Tomando como referencia algunas de las preguntas planteadas en los cuestionarios y la aportación de Alguacil (2011), podemos encontrar que las hay de distintos tipos:

- **Objetivas:** recogen datos concretos de información como puede ser la edad, el sexo, el nivel y curso de estudios, así como la etapa educativa en la que imparte docencia.
- **Subjetivas:** aquí se encuentran aquellas en las que hay ítems de escala numérica ya que se basan en percepciones individuales.
- **Abiertas:** cuestiones como “¿conoce algún método que no se haya mencionado?” pues permiten añadir información en el caso de que algún encuestado lo crea conveniente.
- **Cerradas:** aquí entran las preguntas en las que únicamente se dejaban unas opciones posibles de respuesta.

Para la planificación y el diseño de los cuestionarios, se tuvo en cuenta los pasos establecidos por Alguacil (2011) recogidos en la figura 14.

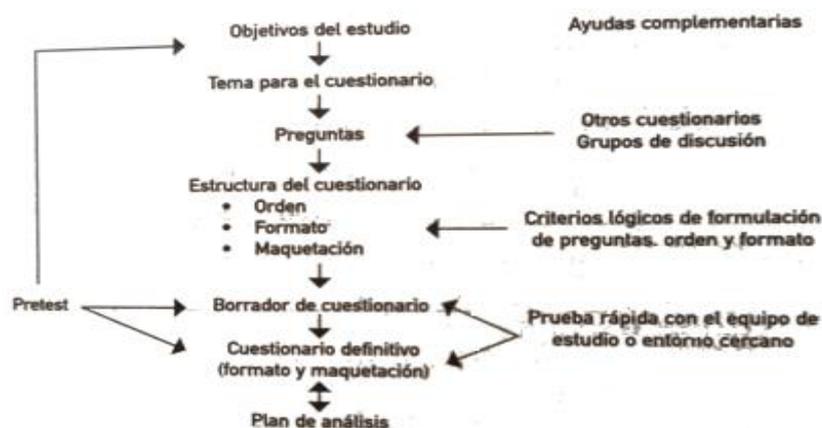


Figura 14. Proceso para la formulación de preguntas (Alguacil, 2011, p. 67)

Atendiendo a la forma en que fueron administrados los dos cuestionarios, se realizó de manera online haciéndoselo llegar a conocidos y a grupos sociales que cumplieran las condiciones (profesores o estudiantes universitarios de Educación) lo cual facilitó la llegada a una mayor muestra. Sin embargo, la entrega por medio del papel físico no se realizó ya que la situación actual complicaba el hecho de poder acudir a los centros educativos para acercar la encuesta.

A continuación, a modo de tabla (tabla 8) se resumen algunas de las ventajas e inconvenientes que caracterizan estas dos formas de administración, siguiendo las pautas marcadas por Alguacil (2011).

Tabla 8.
Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios.

TIPO DE ADMINISTRACIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Encuestas en papel	<ul style="list-style-type: none"> - Control sobre la muestra. - Permite la resolución de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coste más elevado (impresión de copias). - Se pueden dar sesgos al estar presente el encuestador.
Autorrellenado online	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo coste. - No se producen sesgos debido a la ausencia presente del encuestador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de la llamada “brecha digital”: analfabetismo digital o dificultad de acceso al mismo. - No hay control sobre la muestra.

5.2.4 Técnicas de análisis de datos

Relativo a la técnica del análisis de los datos recabados de forma cuantitativa, se emplea el programa SPSS v. 24. A través de esta herramienta se puede agrupar, ordenar y seleccionar los casos que se pretendan analizar en base a las distintas variables establecidas.

Por otro lado, este programa permite también obtener resultados estadísticos que permiten comprobar la significatividad de los resultados, entre otras cosas, así como la creación de tablas y gráficos de frecuencias que apoyarán a la comprensión visual. Para estas últimas acciones se ha utilizado también el programa Excel versión 2019.

5.3 CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Toda investigación debe regirse por una serie de cuestiones éticas puesto que lo que se pretende, entre otras cosas, es asegurar la fiabilidad de los datos y resultados obtenidos, así como la confianza de los encuestados. Aunque se garantice a estos últimos su anonimato, la utilización de las respuestas debe responder a los objetivos planteados a la hora de distribuir las encuestas.

De acuerdo con Wood y Smith (2018), existen diversos principios éticos que ha de tener en consideración todo investigador. Por un lado, encontramos lo que denominan consentimiento. Todos y cada uno de los participantes tienen el derecho a conocer la finalidad de la investigación desde una absoluta transparencia. Como se ha dicho anteriormente, han de ser conocedores del fin del estudio. En este caso, los participantes fueron debidamente informados de la intención que persigue la investigación, así como la institución educativa en base a la cual se realiza.

Debido a que no existe una presencia de menores de edad, no ha sido necesario tramitar el consentimiento necesario por parte de los progenitores o tutores legales.

El segundo de los principios éticos a los que hacen referencia es el de confidencialidad. Las características de los cuestionarios utilizados en lo que a su composición se refiere, no presentaba la necesidad de que los encuestados incorporasen datos que pudieran vislumbrar la identidad de los sujetos. Es por ello que, en todo momento, este principio ha estado muy presente, debido también en parte al hecho de poder encontrarnos casos en

los que se mostrasen reticentes si sus respuestas podían dar una idea del participante en cuestión.

Aunque la muestra se ha ido enviando a grupos y personas cercanas al contexto del investigador, una vez que se disponen de todos los resultados en su conjunto, es imposible identificar cada una de las respuestas con los responsables de las mismas, ya que tampoco era necesaria ninguna forma de acceso para rellenar el cuestionario.

Finalmente, estos mismos autores recogen el principio de honestidad. Así, la investigación debe estar basada en la idea de mostrar los resultados reales tanto para la veracidad del estudio como para el respeto hacia las personas implicadas. Este tipo de investigación cuantitativa, y el uso de programas que ello conlleva, garantiza este aspecto ético al que se hace referencia; datos que, durante un espacio de tiempo estarán disponibles para posibles consultas.

Mediante el seguimiento de estas cuestiones planteadas, se persigue el logro del criterio de rigor científico al que hace referencia Guba (1981) como es la validez interna. Los resultados y análisis generados de los datos no dependerán de percepciones propias del investigador sino de la realidad que representan. Esto es algo que posibilita en gran medida la metodología de tipo cuantitativo que sigue este estudio, presentando hechos numéricos alejados de valoraciones subjetivas.

Por último, y como se ha mencionado anteriormente, los cuestionarios se han sometido a valoraciones de expertos con el fin de conocer la eficacia y adecuación de los mismos, pudiendo reformularlos y editarlos previo a su envío definitivo para la toma de la muestra.

6. RESULTADOS

Una vez expuesta en qué consiste la investigación llevada a cabo, así como la metodología de la misma, se aborda el análisis de los resultados obtenidos por medio del ya mencionado programa SPSS v. 24.0 con el fin de analizar las opiniones relativas a la investigación. Para la realización de este apartado, se comienzan extrayendo algunos primeros análisis en base a los resultados generados en cada muestra, los cuales se ratificarán posteriormente tomando como referencia las tablas ANOVA correspondientes.

6.1 DOCENTES

Previo a la recogida de los datos para este grupo de participantes, se presentan los resultados generales (media) de las distintas preguntas que se han planteado en el cuestionario.

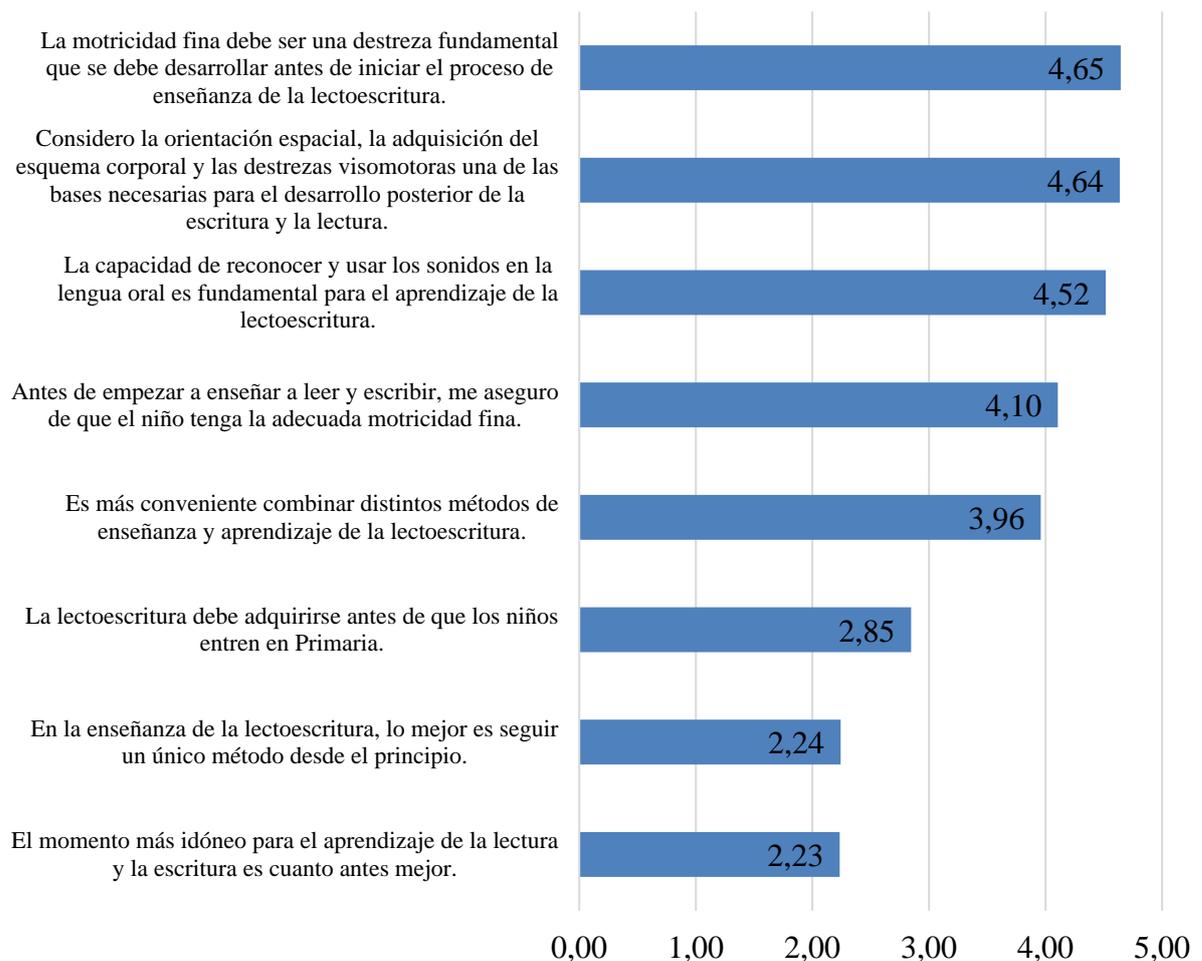


Figura 15. Media para las preguntas de los docentes.

En un primer vistazo, el gráfico de la figura 15 muestra que, en general, la media de los resultados tiende a ser elevadas (teniendo en cuenta que el valor número 5 es la máxima puntuación: totalmente de acuerdo). Sin embargo, existen tres casos en la que la media ronda en torno a los 2 puntos (algo de acuerdo) quedando las opiniones de “en la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único método desde el principio” y “el momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura es cuanto antes mejor” en las últimas posiciones.

En contra posición, las preguntas con la puntuación más elevada, siendo prácticamente la misma media para ambas, se da en la referida a “la motricidad fina ha de ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura” y “considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura”.

Aunque la muestra no es del todo representativa ya que solamente ha participado en ella una parte de la población total de profesores en nuestro país, permite igualmente hacerse una idea de algunas opiniones que se tienen respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Con estos primeros resultados, se aprecia una tendencia a considerar los aspectos psicomotores, fonológicos y de orientación como ideas esenciales para un correcto desarrollo de la lectoescritura. A lo cual, se suma la opinión de los encuestados de que, por el contrario, lo primordial no es perseguir que los niños y niñas desarrollen los procesos de lectura y escritura demasiado pronto y, menos aún, siguiendo únicamente un método de aprendizaje.

Todo ello refleja en cierto modo la organización actual de nuestra educación respecto a estos contenidos. A lo largo de la historia se ha ido viendo cómo la lectoescritura adoptaba un papel realmente importante en el desarrollo del individuo hasta el punto de considerar el término “analfabeto” como aquella persona que no presentase estos conocimientos en su aprendizaje.

Actualmente, la lectura y la escritura sigue teniendo una importancia notable en las escuelas ya que es un aspecto esencial para la vida en comunidad, para poder desenvolverse y dar respuesta a muchas necesidades personales. Sin embargo, esta

concepción se ha ido viendo modificada a medida que lo hacía también la sociedad hasta el punto de existir opiniones, como se refleja en el gráfico, de que la lectoescritura no es totalmente necesaria que se desarrolle en etapas primarias como la Educación Infantil.

Esta concepción se ha ido dando a medida que surgían otras teorías y aportaciones entre las que se otorgaba también importancia a otros contenidos más allá de lo puramente instrumental o cognitivo, como puede ser la educación emocional o el desarrollo psicomotriz.

Estas ideas no quieren decir que se deben superponer otro tipo de enseñanzas por encima a las de la lectoescritura pues es un aspecto que no está recogido dentro de las propias preguntas del cuestionario. Lo que sí muestra es el avance que se ha ido produciendo en el campo educativo y cómo este va adaptándose a las realidades que van surgiendo en cada momento, idea realmente enriquecedora de cara al desarrollo de la sociedad.

6.1.1 Diferencias en base al sexo de los docentes encuestados

Tras este análisis general que se acaba de hacer para el grupo de los docentes, se aborda el relativo a las distintas variables establecidas y que permitirán enriquecer la investigación, en base a los objetivos y las hipótesis presentadas. En primer lugar, se toma la variable “sexo”, exponiendo un gráfico con las medias de cada una de las preguntas para los dos grupos: hombres y mujeres.

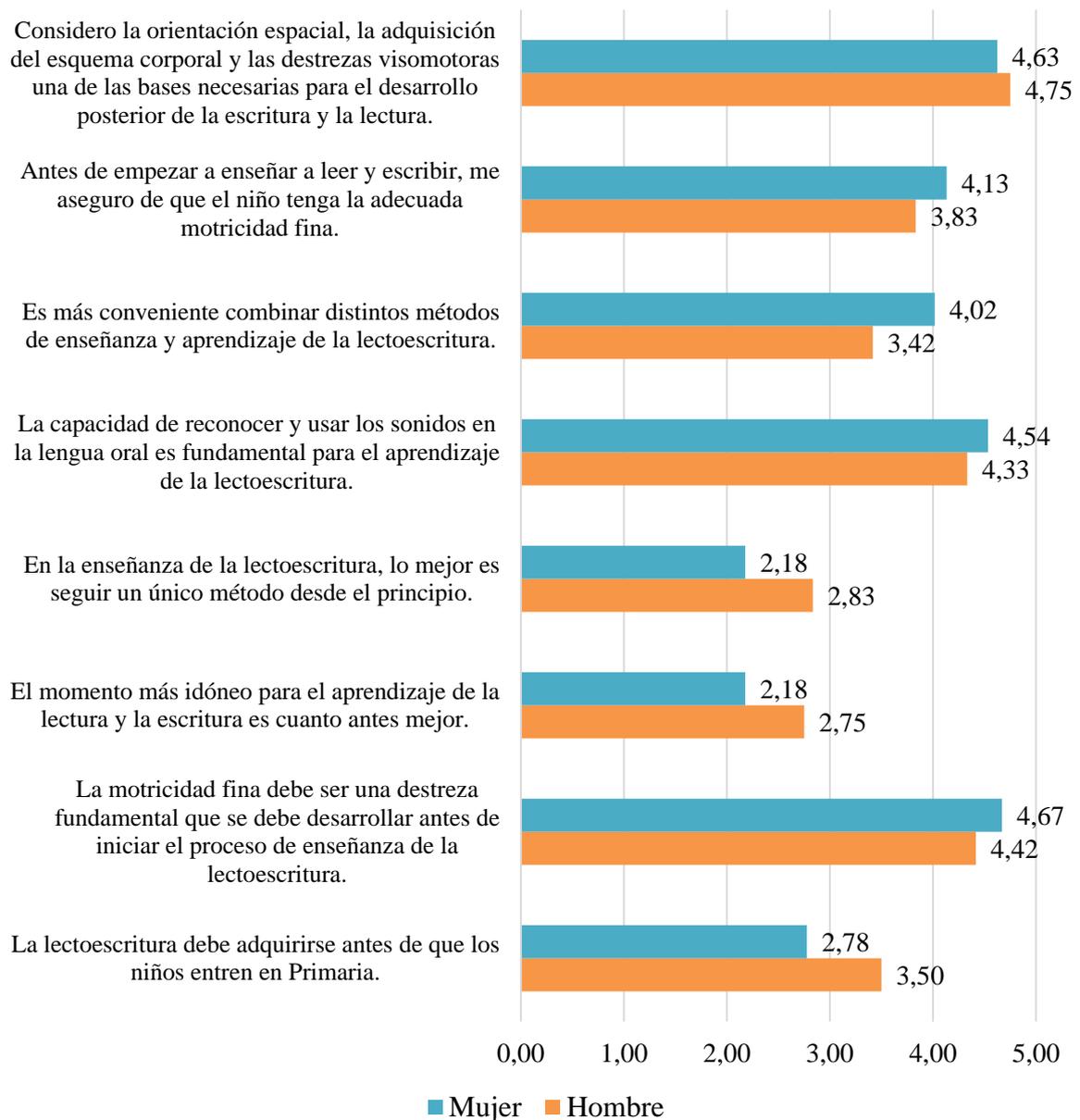


Figura 16. Medias para las preguntas de los docentes en función del sexo.

La media de cada una de las cuestiones en base a la variable del sexo, mantiene más o menos la misma puntuación que la recogida anteriormente en la media general del grupo de docentes encuestados.

En base a estos resultados, son las mujeres quienes en la mayor parte de las cuestiones otorgan una media más elevada, lo que significa que están más de acuerdo con las ideas establecidas. Sin embargo, existen tres casos en los que sucede al contrario, siendo los hombres quienes muestran mayor grado de acuerdo, coincidente con el hecho de que son igualmente las tres cuestiones con una media más baja para ambos grupos.

En ese sentido, para esta muestra utilizada, son los hombres quienes consideran más importante que los niños y niñas entren en contacto y adquieran contenidos de lectoescritura en edades tempranas utilizando para ello un método concreto.

Atendiendo a cada uno de los grupos de forma separada, los hombres consideran que lo más importante a la hora de perseguir contenidos educativos vinculados con la lectoescritura es desarrollar todo aquello que supone en su realización como es la coordinación, la lateralidad, distribución espacial, entre otras cosas. Su opinión al respecto es que son conceptos básicos a la hora de que un niño trabaje más eficazmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por lo general, cuando hablamos de este proceso tendemos a asociarlo con hábitos concretos en los que se ha de trabajar el reconocimiento de fonemas, su ejecución, el gusto por la lectura... lo que a veces trae consigo que no se preste demasiada atención a las bases motrices, manipulativas y espaciales que constituyen la base para afianzar mejor los contenidos.

Las mujeres, por su parte, aunque muy relacionado con todo esto que se está comentando, tienen un mayor grado de acuerdo con la afirmación “la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura”. Resaltan así que la coordinación de los músculos pequeños del cuerpo, como son los dedos, juega un papel a tener en cuenta en la lectoescritura. Es, por ejemplo, el caso de la denominada “pinza” que permite el agarre y sujeción de objetos usando el dedo índice y el pulgar para, entre otras cosas, poder coger el lápiz al escribir. Este tipo de acciones van ligadas a la coordinación ocular.

Esto no afecta únicamente a la escritura, sino que, el habla también se ve influenciado por el nivel de destreza manual pues, la lengua, parte involucrada en el proceso del habla, es un músculo que, al igual que los demás, también se puede trabajar y fortalecer kinestésicamente.

Por el contrario, entre las respuestas con menor grado de acuerdo para ambos grupos, estos son coincidentes. Tanto los profesores como las profesoras consideran que “el momento más idóneo para el aprendizaje de la lectoescritura es cuanto antes mejor” no es una opinión que compartan. Ambos grupos hacen ver que no es lo más relevante introducir desde bien temprano al alumnado en el aprendizaje de la lectoescritura, pues

hay otros factores y contenidos que se deben trabajar previamente como se acaba de comentar.

Aunque, como se dijo antes, la media de los resultados es más o menos similar en cada una de las preguntas establecidas, es necesario calcular a través del programa SPSS si existen diferencias significativas en la variable del sexo mediante el ANOVA.

Tabla 9.

Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función del sexo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	5,669	1	5,669	4,366	,039
	Dentro de grupos	158,420	122	1,299		
	Total	164,089	123			
La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,694	1	,694	1,180	,279
	Dentro de grupos	71,693	122	,588		
	Total	72,387	123			
El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,539	1	3,539	2,195	,141
	Dentro de grupos	196,679	122	1,612		
	Total	200,218	123			
En la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único método desde el principio. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	4,647	1	4,647	3,372	,069
	Dentro de grupos	168,095	122	1,378		
	Total	172,742	123			
La capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua oral es fundamental	Entre grupos (Combinado)	,444	1	,444	,866	,354
	Dentro de grupos	62,524	122	,512		

para el aprendizaje de la lectoescritura. * Sexo del sujeto	Total	62,968	123			
Es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,917	1	3,917	3,827	,053
	Dentro de grupos	124,881	122	1,024		
	Total	128,798	123			
Antes de empezar a enseñar a leer y escribir, me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,979	1	,979	1,080	,301
	Dentro de grupos	110,658	122	,907		
	Total	111,637	123			
Considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,169	1	,169	,285	,594
	Dentro de grupos	72,500	122	,594		
	Total	72,669	123			

En esta, se observa que hay una cuestión cuyo nivel de significatividad es menor al nivel de confianza establecido (5%) por lo que se podría concluir que, en base a la variable, del sexo, existe una diferencia notable en las percepciones de estos dos grupos. Es el caso de la pregunta relativa a “la lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria”, siendo los hombres quienes están más de acuerdo con ello.

Para poder apreciar mejor estos resultados, se recogen las tablas de frecuencias tanto para el caso de hombres como de mujeres (tabla 10 a la 11).

Tabla 10.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "la lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entre en Primaria".

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	1	8,3
3: Medianamente de acuerdo	5	41,7
4: Muy de acuerdo	4	33,3
5: Totalmente de acuerdo	2	16,7
Total	12	100,0

Tabla 11.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "la lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entre en Primaria".

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	21	18,8
2: Algo de acuerdo	20	17,9
3: Medianamente de acuerdo	39	34,8
4: Muy de acuerdo	27	24,1
5: Totalmente de acuerdo	5	4,5
Total	112	100,0

Con estas dos tablas de frecuencia, teniendo siempre presente que la muestra de hombres es realmente reducida y escasa, ambos presentan el mayor índice de respuestas en 3 puntos, el cual refleja que están medianamente de acuerdo con la afirmación. Pero, las mujeres, dan unos resultados más equitativos en los demás niveles de acuerdo (a excepción del mayor grado de acuerdo que apenas obtiene resultados).

Esto da lugar a que haya una diferencia significativa entre las respuestas: las mujeres muestran un grado de acuerdo muy repartido entre las distintas opciones (del 1 al 4) mientras que los hombres tienden a hacerlo a puntuaciones más elevadas.

6.1.2 Diferencias en base a la edad de los docentes encuestados

De igual forma que se ha hecho con la variable anterior, en esta se exponen las medias de las distintas preguntas de este grupo de participantes. Con el fin de facilitar la observación y el análisis, se han organizado las respuestas en tres grupos ya que las edades de los participantes son muy dispersas, tal y como se puede observar en la figura 5.

El primer grupo incluye las respuestas de los participantes hasta los 35 años; el segundo, de los 36 a los 50; y, el tercero y último, de los 51 en adelante. Por medio de esta estructuración se persigue analizar si se dan diferencias significativas en base a aspectos como la experiencia y la formación universitaria.

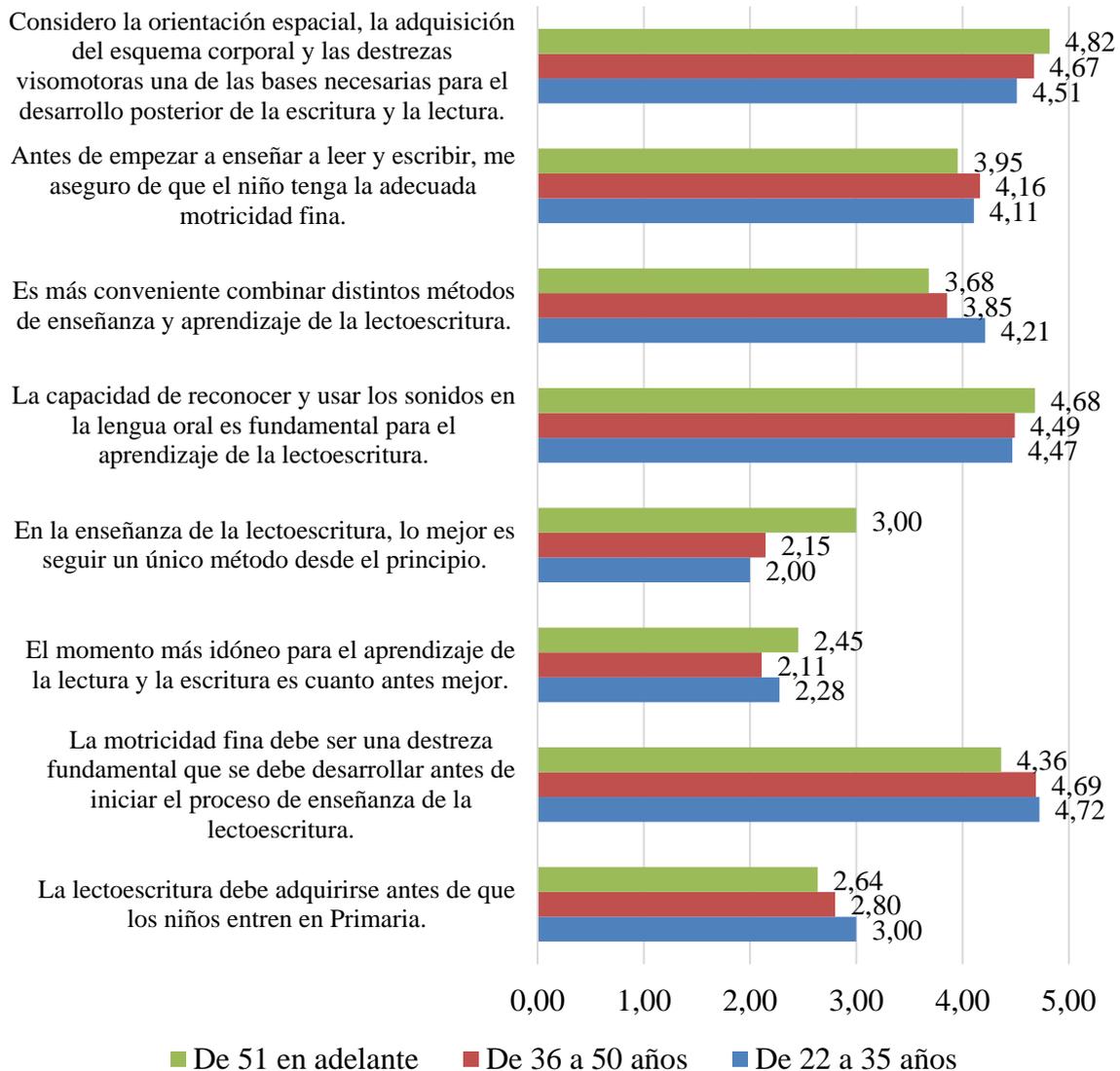


Figura 17. Medias para las preguntas de los docentes en función de la edad.

En general, se aprecia un mayor índice de respuestas más elevadas en tres de las cuestiones y, en el lado opuesto, se encuentran otros tres casos de preguntas que reciben el grado de acuerdo más bajo para los distintos grupos de edad. Esto otorga una visión de que, a priori, todos más o menos tienden a compartir unas opiniones, aunque a continuación se verá esto en mayor profundidad.

Con el fin de poder establecer diferencias entre las edades, se compararán los dos extremos: el grupo de 22 a 35 años y el de 51 en adelante. Entre las preguntas de mayor valor de respuesta, el grupo de mayor edad tiende a dar una cifra más elevada a excepción de la relativa a “la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura”, lo cual llama la atención porque en los otros dos casos el planteamiento de las preguntas se tiende a dirigir a ideas más o menos similares.

Sin embargo, si se analiza las respuestas dadas a la cuestión “antes de empezar a enseñar a leer y escribir me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina” se aprecia que sucede algo similar y son los docentes de menor edad quienes lo otorgan mayor importancia. Con esto, se podría concluir que, para la muestra tomada, los docentes de una franja de edad más elevada sí que conciben los aspectos motores y fonológicos como algo fundamental en el desarrollo de la lectoescritura, pero, otorgando menos importancia a lo relativo a la motricidad fina. Siguiendo esta idea, otros factores como el reconocimiento y utilización adecuada de los sonidos lo muestran como una capacidad más relevante a la hora de leer y escribir.

En el lado opuesto, las preguntas con un valor más bajo de respuesta, son de nuevo los docentes de mayor edad quienes tienden a generar una media más elevada. Llama la atención el siguiente caso: para la pregunta de “la lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria” son los profesores de 22 a 35 años quienes están más de acuerdo, pero, si se observa la de “el momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor”, la situación se invierte.

Es algo llamativo puesto que las dos cuestiones plantean una idea más o menos similar pero expuesta de otra manera. Con esto se puede extraer que los más jóvenes consideran que es en la etapa de Educación Infantil donde se debe ir introduciendo a los niños y niñas en este tipo de enseñanzas para que lleguen a Primaria preparados; por contra, los de mayor edad, aunque defienden que ha de ser de forma temprana, no necesariamente debería ser antes de entrar en Primaria.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la idea expuesta anteriormente, esta realidad generada por los datos tomados rechaza el planteamiento de que los profesores más jóvenes dan menos importancia a la lectoescritura, dando prioridad a otro tipo de contenidos y

enseñanzas. El hecho de que la sociedad actual hubiese cambiado su mentalidad en comparación a décadas anteriores tras haber analizado las medias generales de la figura 13, esto no sucede si lo hacemos estableciendo los grupos de edad como variables.

A continuación, se recoge la tabla ANOVA para esta variable con el fin de observar si existen diferencias significativas en estos primeros análisis.

Tabla 12.

Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	2,198	2	1,099	,821	,442
	Dentro de grupos	161,891	121	1,338		
	Total	164,089	123			
La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	2,146	2	1,073	1,849	,162
	Dentro de grupos	70,241	121	,581		
	Total	72,387	123			
El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	2,013	2	1,007	,615	,543
	Dentro de grupos	198,204	121	1,638		
	Total	200,218	123			
En la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único método desde el principio. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	15,906	2	7,953	6,136	,003
	Dentro de grupos	156,836	121	1,296		
	Total	172,742	123			
La capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua	Entre grupos (Combinado)	,747	2	,374	,727	,486
	Dentro de grupos	62,220	121	,514		

oral es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura. * Edad (en años)	Total	62,968	123			
Es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	5,317	2	2,658	2,605	,078
	Dentro de grupos	123,481	121	1,021		
	Total	128,798	123			
Antes de empezar a enseñar a leer y escribir, me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,687	2	,344	,375	,688
	Dentro de grupos	110,950	121	,917		
	Total	111,637	123			
Considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,543	2	,771	1,312	,273
	Dentro de grupos	71,126	121	,588		
	Total	72,669	123			

En la tabla 12 se encuentra la cuestión de “en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio” como la que muestra una significatividad entre los resultados. En la figura 17 se observa que son los docentes de mayor edad quienes más están de acuerdo con esta afirmación mientras que los de 22 a 35 años consideran que se deben combinar varios de ellos para obtener mejores resultados.

En este punto, salta la curiosidad de querer comprobar cuáles son los resultados sobre los métodos que conocen los distintos grupos de edad con el fin de comprobar si estas opiniones se correlacionan con el hecho de estar en contacto con uno o varios métodos distintos.

Aunque el gráfico que a continuación se recoge (figura 18) no permite analizar si se combinan métodos de enseñanza y aprendizaje para este contenido, sí da la posibilidad de conocer cómo se reparte el índice de conocimiento de los distintos métodos en base a la variable de la edad.

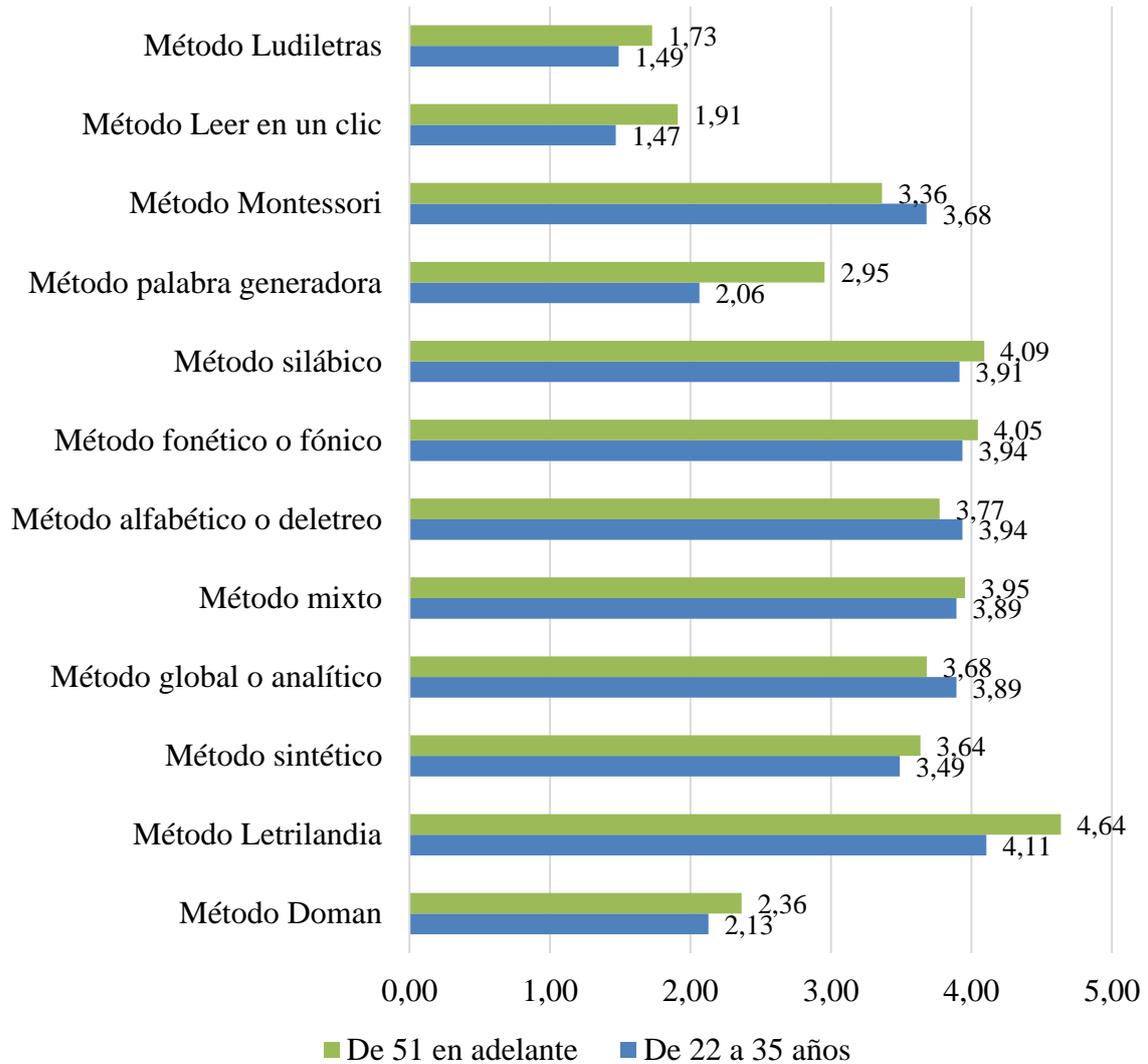


Figura 18. Media de las respuestas otorgadas por los docentes en base a la edad sobre los métodos de lectoescritura que conocen.

Como se puede observar en la figura 18, el grupo de mayor edad son los que más conocimientos e información tienen sobre los distintos métodos existentes dentro del cuestionario. Es algo que choca con lo establecido anteriormente porque, a pesar de saber cómo funcionan distintos de ellos, los docentes de 51 años en adelante prefieren seguir un único método de enseñanza.

En general, ambos grupos presentan conocimientos elevados sobre los que se han recogido en este cuestionario, aunque existen casos cuyo valor de respuesta es reducido para los dos. El hecho de que conozcan y hayan estado en contacto con varios resulta positivo y enriquecedor para el desarrollo de estos aprendizajes y la educación en general.

6.1.3 Diferencias debido a la etapa educativa de los docentes encuestados

Para la última variable, la etapa educativa en la que imparten docencia los profesores encuestados, la distribución de las medias queda de la siguiente manera.

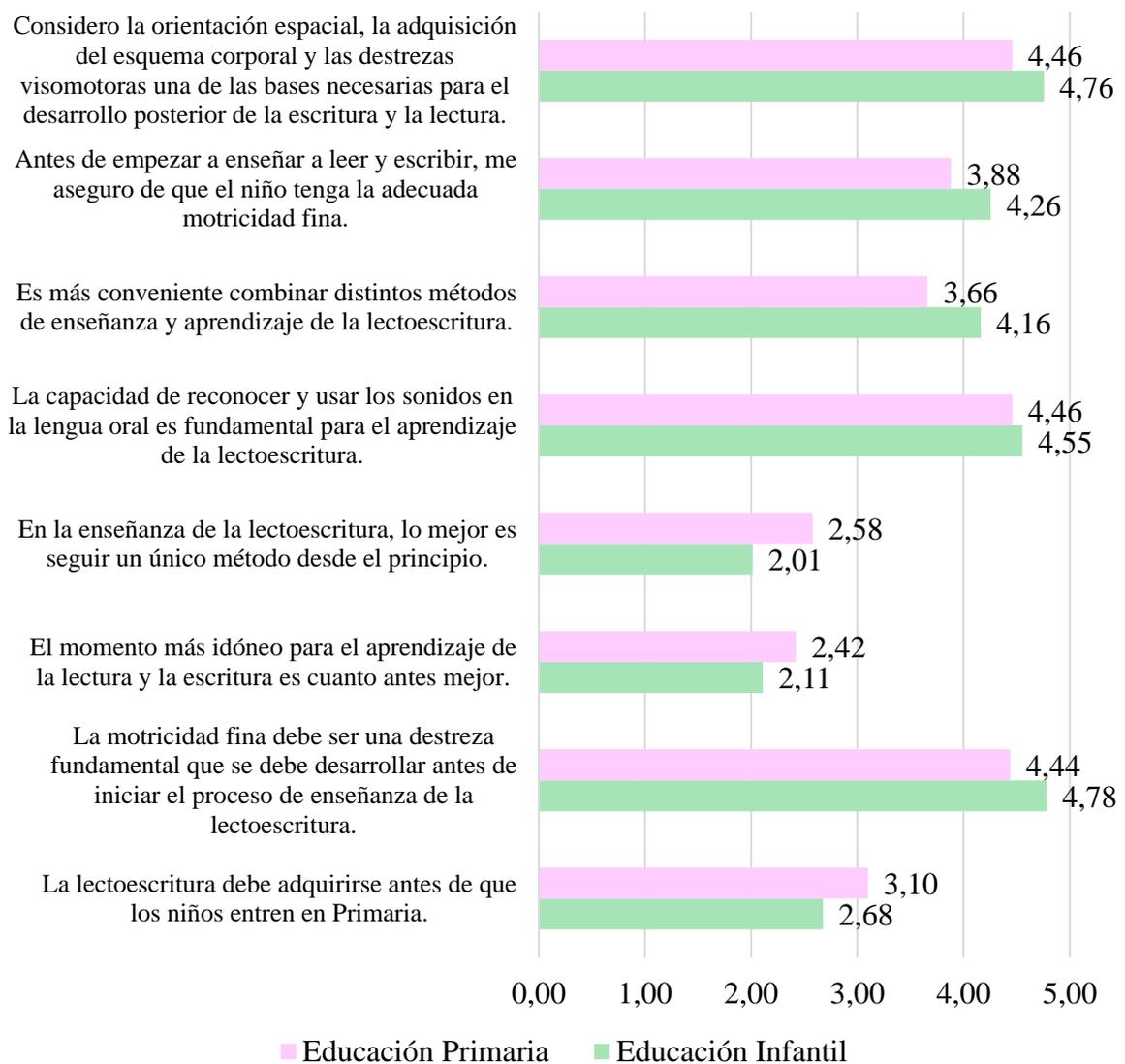


Figura 19. Medias para las preguntas de los docentes en función de la etapa educativa.

Tras la exposición de la figura 19, se observa que son los docentes de Educación Infantil los que tienden a presentar un mayor grado de acuerdo con las distintas preguntas que se

tienden a hacer, a excepción de tres casos, justamente las preguntas con un índice de valor en respuesta en general más bajo.

Si se analiza la naturaleza de estos casos que se menciona, resulta muy llamativo lo que se encuentra. En afirmaciones como “el momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor” y “la lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria”, los docentes de Infantil son los que están menos de acuerdo. Es posible que estas opiniones vengan acompañadas del conocimiento, experiencia y nociones que tiene este profesorado en torno a la etapa inicial. Esta se percibe como unos años en los que los niños y niñas tienen que entrar en contacto con su entorno más cercano, manipular aquello que le rodea e irse introduciendo en hábitos y estrategias que le permitirán irse desarrollando en su vida.

Sin embargo, en la etapa de Primaria, la educación está más enfocada a lo instrumental y a la necesidad de presentar destrezas y capacidades de lectura y escritura para poder superar la mayor parte de los objetivos establecidos. Estas afirmaciones pueden constituirse como uno de los principales motivos que acompañen a estas opiniones recogidas entre los docentes encuestados.

El otro caso en el que los docentes de Primaria superan en el valor otorgado es en el caso de la pregunta “en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio”. Su fundamento podría venir dado por el hecho de que todo aquel docente que haya estado en contacto con las metodologías de la etapa de Infantil acaba siendo conocedor de la importancia que tiene adaptarse a las necesidades del grupo en el que se encuentra y la diversidad de actividades, estrategias y métodos necesarios para lograr un aprendizaje más significativo.

A diferencia de esto, en Educación Primaria se tiende a seguir un método más rígido determinado en muchas ocasiones por el sentido que acompaña a esta etapa y su carácter más instrumental.

Tras estas aportaciones, resulta necesario comprobar si estas diferencias resultan ser significativas, para lo cual se tomará como referencia la tabla ANOVA generada.

Tabla 13.

Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la etapa educativa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	5,372	1	5,372	4,130	,044
	Dentro de grupos	158,716	122	1,301		
	Total	164,089	123			
La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	3,527	1	3,527	6,248	,014
	Dentro de grupos	68,861	122	,564		
	Total	72,387	123			
El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	2,903	1	2,903	1,795	,183
	Dentro de grupos	197,315	122	1,617		
	Total	200,218	123			
En la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único método desde el principio. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	9,575	1	9,575	7,160	,008
	Dentro de grupos	163,166	122	1,337		
	Total	172,742	123			
La capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua oral es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	,264	1	,264	,514	,475
	Dentro de grupos	62,704	122	,514		
	Total	62,968	123			

Es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	7,524	1	7,524	7,569	,007
	Dentro de grupos	121,274	122	,994		
	Total	128,798	123			
Antes de empezar a enseñar a leer y escribir, me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	4,235	1	4,235	4,811	,030
	Dentro de grupos	107,402	122	,880		
	Total	111,637	123			
Considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	2,628	1	2,628	4,577	,034
	Dentro de grupos	70,042	122	,574		
	Total	72,669	123			

A través de la tabla 13 se aprecia que existe diferencia significativa entre ambos grupos para la mayor parte de las preguntas a excepción únicamente de dos de ellas, “la capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua oral es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura” y “el momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor”.

Así, la postura de los docentes de Infantil es a considerar realmente importante todo lo concerniente a las bases fonológicas, motrices y espaciales a la hora de propiciar las capacidades de lectura y escritura. Esto viene justificado por la idea de que este tipo de profesorado está formado en el desarrollo del niño desde las primeras edades en las que todos estos aspectos tienden a jugar un papel relevante en distintas áreas y perspectivas.

Para conocer mejor cómo es la distribución en estas preguntas que recogen significatividad de resultados, se exponen las tablas de frecuencias de una de ellas a modo de ejemplo, en concreto, de la pregunta “considero la orientación espacial, la adquisición

del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura”.

Tabla 14.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (Infantil) a la cuestión " la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura ”

	Frecuencia	Porcentaje
3: Medianamente de acuerdo	3	4,1
4: Muy de acuerdo	10	13,5
5: Totalmente de acuerdo	61	82,4
Total	74	100,0

Tabla 15.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (Primaria) a la cuestión "la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura ”

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	1	2,0
2: Algo de acuerdo	3	6,0
3: Medianamente de acuerdo	4	8,0
4: Muy de acuerdo	7	14,0
5: Totalmente de acuerdo	35	70,0
Total	50	100,0

Esta significatividad viene dada en gran parte a la distribución de las respuestas dadas por cada grupo de manera que, mientras los de Infantil tienden a agruparse en un grado de acuerdo más elevado, las de Primaria se encuentran más repartidas y dispersas.

6.2 ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Previo al análisis de las respuestas generadas en base a cada una de las variables, corresponde hacer una presentación de los resultados generales, es decir, la media, de las distintas preguntas recogidas en el cuestionario.

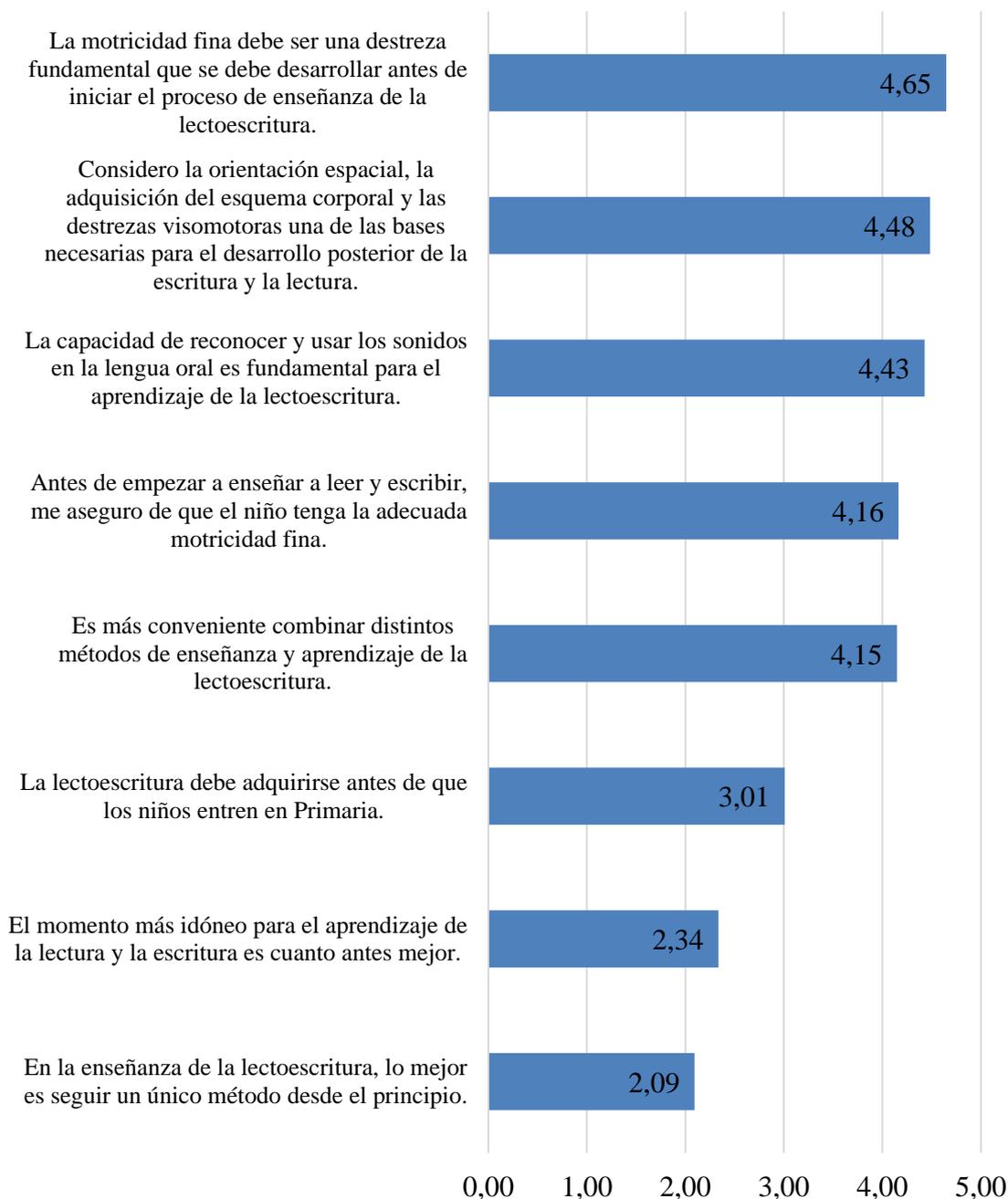


Figura 20. Media para las preguntas de los estudiantes universitarios.

Al igual que sucedía en el grupo de los docentes encuestados, gran parte de las preguntas obtienen una media general elevada (teniendo en cuenta que el máximo grado de acuerdo es 5), encontrando tres casos en los que el resultado es algo menor.

Aquella mejor valorada es la que presenta la motricidad fina como base esencial en este tipo de aprendizajes, a la que lo sigue la afirmación referida a los aspectos fonológicos, la orientación en el espacio y la representación mental de su propio cuerpo (esquema

corporal) como aspectos esenciales en el desarrollo de la lectoescritura, algo que ya veremos más adelante si es coincidente con los profesores participantes. Una vez más, se vuelve a recalcar la importancia que estas destrezas ejercen a la hora de entrar en contacto con la lectura y la escritura, así como su desarrollo paulatino.

Otro aspecto en lo que estos participantes universitarios se muestran contundentes con sus respuestas se vincula con la puesta en marcha de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Con una media de 4 puntos, consideran que se ha de combinar y trabajar conjuntamente con distintos métodos en la lectoescritura, puntuación que dobla a la media de la pregunta “en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio”.

Esta idea que sustentan es posible que se rijan siguiendo la idea de utilizar metodologías variadas que permitan ajustarse a los distintos ritmos y características del alumnado, a la vez que se le ofrecen distintas perspectivas de aprendizaje y promoción personal.

Con el fin de conocer mejor cómo es la distribución de las respuestas para ambas preguntas, se recogen las tablas de frecuencia.

Tabla 16.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios a la cuestión "en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio"

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	54	42,2
2: Algo de acuerdo	37	28,9
3: Medianamente de acuerdo	19	14,8
4: Muy de acuerdo	7	5,5
5: Totalmente de acuerdo	11	8,6
Total	128	100,0

Tabla 17.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios a la cuestión " es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura"

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	3	2,3
2: Algo de acuerdo	5	3,9
3: Medianamente de acuerdo	23	18,0
4: Muy de acuerdo	36	28,1
5: Totalmente de acuerdo	61	47,7
Total	128	100,0

En las tablas 16 y 17 se observa cómo en la pregunta de utilizar un único método, la frecuencia más repetida se encuentra en los dos primeros puntos mientras que, en la cuestión de combinar métodos, esta se encuentra en los dos más altos del grado de acuerdo.

6.2.1 Diferencias debido al sexo de los universitarios encuestados

Se comienza el análisis de las respuestas de los universitarios encuestados en base a la variable del sexo presentando el siguiente gráfico que recoge las medias para cada una de las preguntas (figura 21). Previo a la lectura del análisis realizado, conviene recordar que la presencia de hombres en esta muestra ha sido bastante reducida en comparación con los participantes femeninos; algo que influirá en las medias y no se mostrarán como resultados representativos.

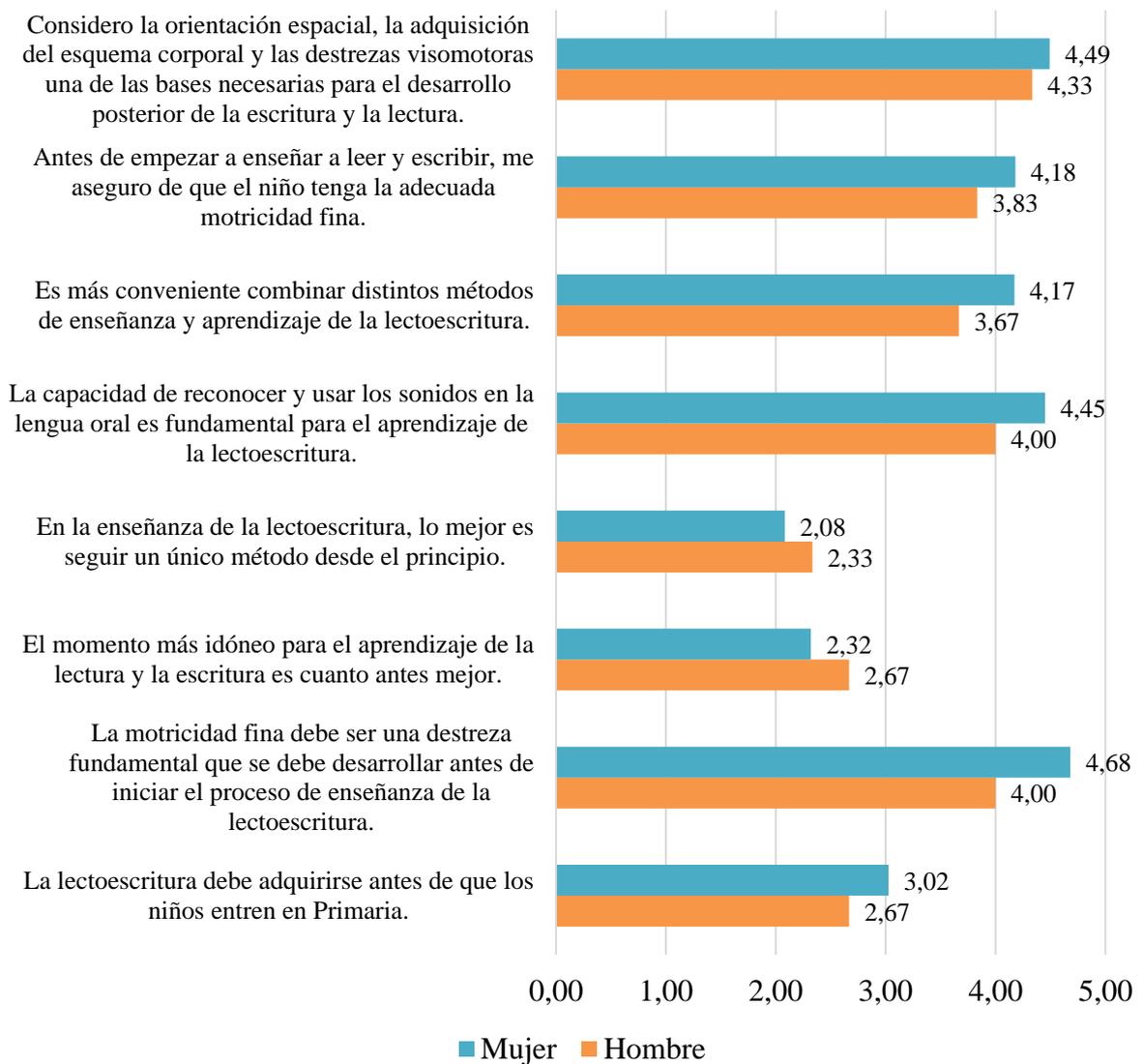


Figura 21. Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del sexo.

Siguiendo la figura 21 con sus resultados, son las mujeres quienes tienden a otorgar mayor media a las respuestas del cuestionario menos en dos de los casos, coincidente con las dos preguntas con la media general más baja.

Referida a estas y para dicho muestreo, los hombres consideran con mayor grado de acuerdo en comparación con las mujeres que se ha de seguir un método concreto durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, así como que esto debe producirse en las edades más tempranas, algo que es coincidente también en la muestra de docentes en base a la variable del sexo.

Si se atiende a cada uno de los grupos de manera aislada, las mujeres otorgan más media a la concepción de la motricidad fina como aspecto fundamental en el desarrollo lectoescritor; afirmación que vuelve a coincidir con los resultados generados en el grupo de profesoras.

Los hombres, por su parte, la cuestión que recogen con una mayor media es la relativa al desarrollo previo del esquema corporal, orientación espacial y destrezas visomotoras. Si se analiza, estas dos cuestiones eran también las mejor valoradas en la muestra de docentes encuestados coincidente en ambos grupos respectivamente.

Un aspecto concordante tanto en hombres como en mujeres es que presentan la pregunta con un menor grado de acuerdo la relativa a la utilización de un método único como vía de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Tras este primer análisis en base a la variable del sexo, conviene atender a la presencia o no de diferencias significativas entre os grupos por medio de la tabla ANOVA.

Tabla 18.

Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del sexo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,733	1	,733	,524	,471
	Dentro de grupos	176,260	126	1,399		
	Total	176,992	127			
La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	2,647	1	2,647	5,899	,017
	Dentro de grupos	56,533	126	,449		
	Total	59,180	127			
El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,689	1	,689	,406	,525
	Dentro de grupos	213,866	126	1,697		
	Total	214,555	127			

En la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único método desde el principio. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,361	1	,361	,229	,633
	Dentro de grupos	198,514	126	1,576		
	Total	198,875	127			
La capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua oral es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,162	1	1,162	2,086	,151
	Dentro de grupos	70,205	126	,557		
	Total	71,367	127			
Es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,461	1	1,461	1,453	,230
	Dentro de grupos	126,719	126	1,006		
	Total	128,180	127			
Antes de empezar a enseñar a leer y escribir, me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,689	1	,689	,812	,369
	Dentro de grupos	106,866	126	,848		
	Total	107,555	127			
Considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,144	1	,144	,239	,626
	Dentro de grupos	75,825	126	,602		
	Total	75,969	127			

Con la tabla 18, se aprecia que solamente existe diferencia significativa en una de las cuestiones, la referida a la motricidad fina, aunque en ambos casos su media sea elevada. Para poder comprender mejor esta situación, se exponen las tablas de frecuencia de los hombres y las mujeres, recordando una vez más la diferencia de participación de cada uno de los sexos.

Tabla 19.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios hombres a la cuestión "la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura"

	Frecuencia	Porcentaje
2: Algo de acuerdo	1	16,7
3: Medianamente de acuerdo	3	50,0
5: Totalmente de acuerdo	2	33,3
Total	6	100,0

Tabla 20.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios mujeres a la cuestión "la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura"

	Frecuencia	Porcentaje
2: Algo de acuerdo	2	1,6
3: Medianamente de acuerdo	6	4,9
4: Muy de acuerdo	21	17,2
5: Totalmente de acuerdo	93	76,2
Total	122	100,0

De esta forma se comprueba que la diferencia significativa viene sustentada por el valor en el que se recoge la mayor frecuencia de respuestas para ambos grupos. En el caso de los hombres, el mayor porcentaje se encuentra en un nivel elevado (4 puntos: muy de acuerdo) pero por debajo del que reflejan las mujeres, 5 puntos (totalmente de acuerdo); con una gran diferencia de porcentaje de respuesta entre ellos (50% los hombres frente al 76,2% de las mujeres).

6.2.2 Diferencias debido a la edad de los universitarios encuestados

Para la variable de la edad, se ha procedido de la misma manera que se hizo con el grupo de los docentes, organizando las respuestas en tres grupos: hasta los 35 años y de los 36 en adelante. En un principio, la idea era seguir los grupos establecidos en la muestra de docentes, pero entre los participantes universitarios de mayor de 51 años solamente se contaba con un caso lo cual no permitía que los resultados fuesen representativos.

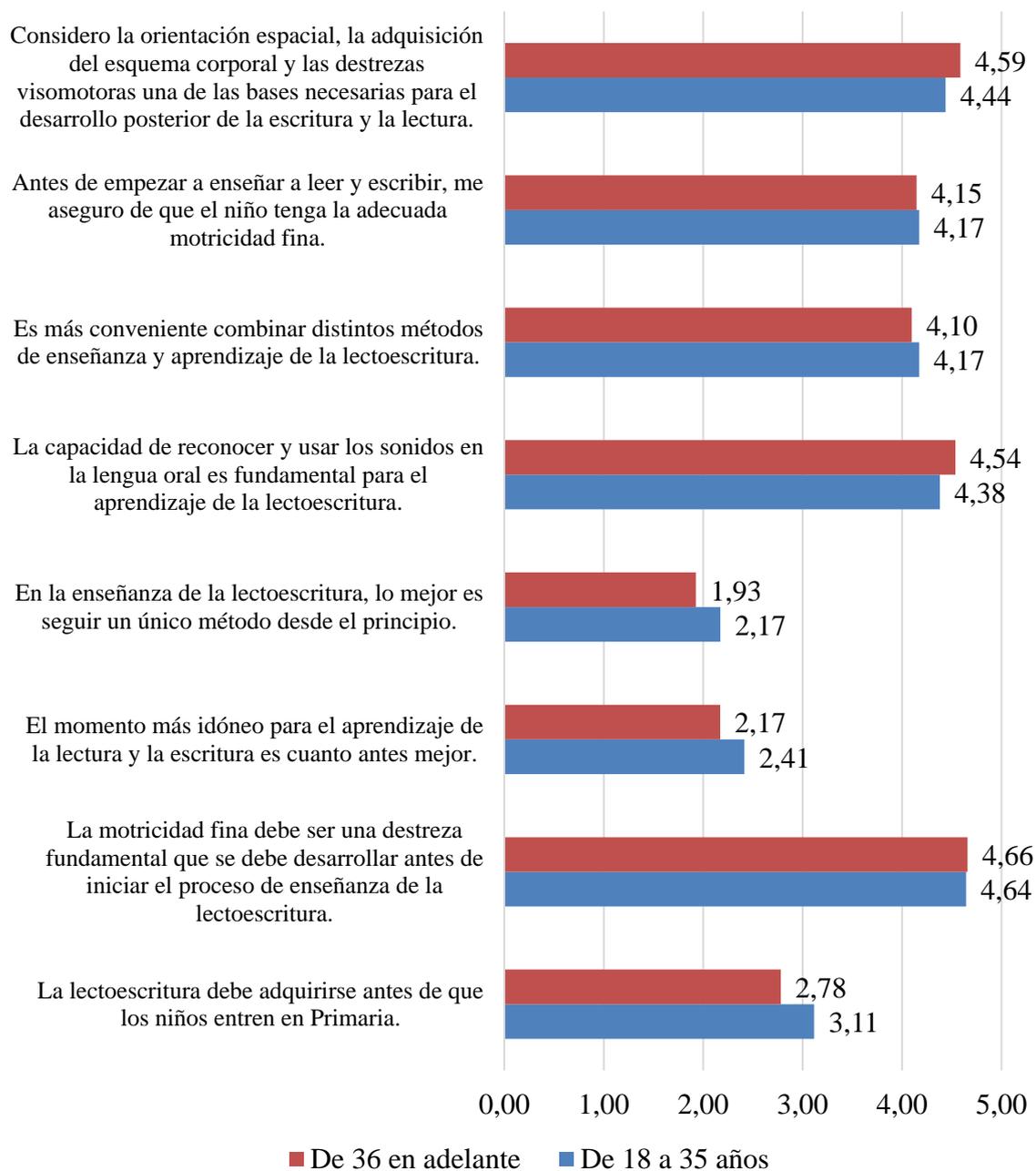


Figura 22. Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función de la edad.

En esta gráfica de la figura 22 se observa que la distribución de las medias para cada una de las preguntas en ambos grupos es equitativa, hay un reparto entre los resultados de manera que la mitad de estas tienen una media más alta para el grupo de edad más joven y, la otra mitad, para los de mayor edad.

Existen dos casos en los que prácticamente la media de los dos grupos es la misma, son las cuestiones que hacen referencia a la motricidad fina como base fundamental del desarrollo de la lectoescritura. Sin embargo, los resultados de estas dos preguntas no son del todo equitativas entre ellas. Aunque es cierto que tanto una como la otra tienen una puntuación superior a los 4 puntos (muy de acuerdo), el ítem de “la motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura” supera en medio punto a la otra (“antes de empezar a enseñar a leer y escribir me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina”).

Esto permite ver que aunque sean conscientes, y así lo transmitan, del papel que juega la destreza de la motricidad fina en el proceso lectoescritor, no quiere decir en su totalidad que haya una comprobación de que se han alcanzado los niveles adecuados. Lo cual puede suponer un problema ya que, una cosa es ser conocedor de la importancia que algo tiene y otra muy distinta el análisis del grado de consecución de ese aspecto.

Curiosamente, las tres preguntas con menor media en ambos grupos, tienen su mayor resultado entre los participantes más jóvenes, es decir, de los 18 años a los 35. En ese sentido, estos consideran por encima del otro grupo, aunque siga siendo una media baja, que la enseñanza ha de producirse tempranamente y antes de la escolarización en Primaria a la vez que se use un método único.

El motivo que quizás explique esta situación es la falta de experiencia y contacto con el mundo educativo. Dentro de este grupo de jóvenes se encontrarán casos cuya formación haya comenzado recientemente y apenas hayan desarrollado prácticas educativas, lo cual no permite conocer la educación desde el mismo punto de vista. Por contra, el grupo de mayor edad es casi seguro que ya haya tenido experiencias dentro de un aula por lo que sus opiniones estarán apoyadas en percepciones que hayan vivido y experimentado.

Sin embargo, esta falta de experiencia, posiblemente solo se pueda ver reflejado en estos aspectos que se comenten porque en todos los demás casos, tienden a mostrar una media también más o menos equitativa con el grupo de mayor edad y, por tanto, mayor experiencia a priori.

Aunque los valores de las medias son en general muy similares, conviene analizar si existen diferencias significativas en alguno de los casos por medio de la siguiente tabla ANOVA.

Tabla 21.

Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función de la edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	3,117	1	3,117	2,259	,135
	Dentro de grupos	173,875	126	1,380		
	Total	176,992	127			
La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,006	1	,006	,013	,909
	Dentro de grupos	59,174	126	,470		
	Total	59,180	127			
El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,646	1	1,646	,974	,325
	Dentro de grupos	212,908	126	1,690		
	Total	214,555	127			
En la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único método desde el principio. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,681	1	1,681	1,074	,302
	Dentro de grupos	197,194	126	1,565		
	Total	198,875	127			
La capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua oral es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,689	1	,689	1,229	,270
	Dentro de grupos	70,678	126	,561		
	Total	71,367	127			
Es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,156	1	,156	,154	,696
	Dentro de grupos	128,024	126	1,016		
	Total	128,180	127			

Antes de empezar a enseñar a leer y escribir, me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,019	1	,019	,022	,882
	Dentro de grupos	107,536	126	,853		
	Total	107,555	127			
Considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,615	1	,615	1,029	,312
	Dentro de grupos	75,354	126	,598		
	Total	75,969	127			

Respecto a la variable de la edad, no se aprecian diferencias significativas en las respuestas generadas por lo que se podría concluir que, para la muestra de los estudiantes universitarios, la edad no es un rasgo determinante que presente diferencias entre los grupos.

Uno de los aspectos que pueden influir en esta realidad es la formación continua que requiere la profesión de docente por lo que, estar en contacto en estudios universitarios provoca un mayor conocimiento, estrategias y desarrollo evolutivo del alumnado.

6.2.3 Diferencias debido al curso en el que se encuentran los universitarios encuestados

Para finalizar, la última variable tomada en cuenta para el análisis de los datos de los estudiantes universitarios participantes es el curso en el que se encuentran. Los datos obtenidos para cada una de las preguntas del cuestionario quedan repartidos de la siguiente manera en la tabla 22, a la cual se añade la figura 23 como apoyo visual complementario.

Tabla 22.

Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del curso en el que se encuentran.

	1°	2°	3°	4°	Curso único (máster)
	Media	Media	Media	Media	Media
La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria.	2,95	2,87	2,95	3,14	3,00
La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura.	4,47	4,74	4,65	4,74	4,54
El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor.	2,32	2,22	2,50	2,52	2,00
En la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único método desde el principio.	1,95	2,39	1,80	1,95	2,42
La capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua oral es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura.	4,53	4,35	4,55	4,36	4,46
Es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.	4,00	4,22	4,15	4,14	4,21
Antes de empezar a enseñar a leer y escribir, me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina.	4,21	4,13	4,15	4,17	4,17

Considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura.	4,63	4,39	4,55	4,33	4,67
---	------	------	------	------	------

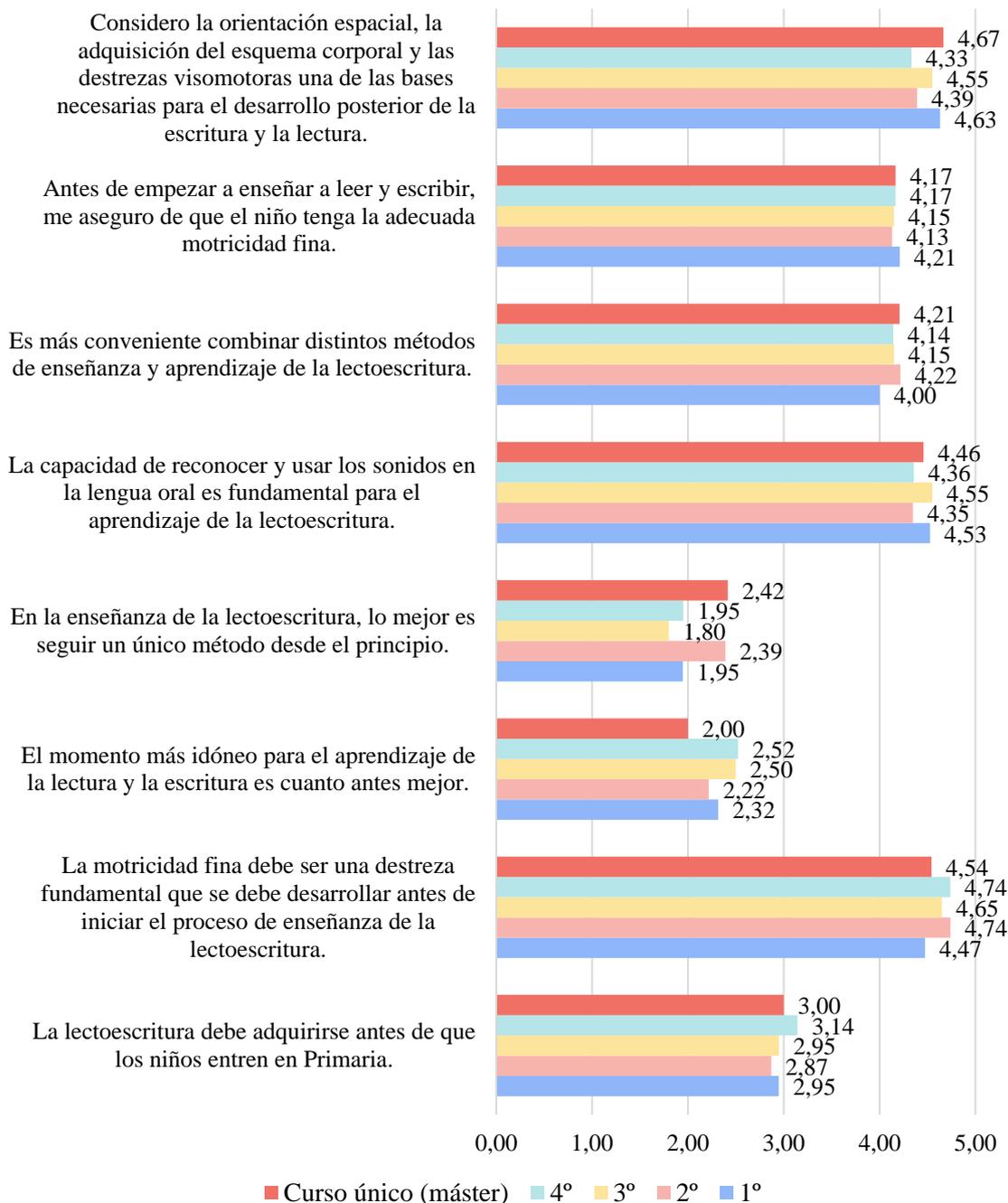


Figura 23. Medias para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del curso en el que se encuentran.

De esta figura 23 hay que resaltar la presencia de cuestiones en las que se haya una media más o menos similar en todas las agrupaciones, algo que viene a decir que los estudiantes participantes comparten opiniones muy similares al respecto independientemente del curso en el que se encuentren. Esto sucede por ejemplo en el caso de la pregunta “antes de enseñar a leer y escribir me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina”. Sin duda alguna, entre la muestra tomada, es casi generalizable el grado de acuerdo elevado (4 puntos) sobre la afirmación. Dentro de esta cuestión, y en el margen de media en el que se mueven los cinco grupos, son los estudiantes de primer curso los que presentan una algo más alta.

Esto puede deberse a dos cuestiones: existen casos de estudiantes que se encuentran en este nivel de estudios (curso) pero con otros previos, lo que les ofrece bagaje y otros conocimientos, o bien, son estudiantes entre los que se ha destacado la importancia de este factor dentro del desarrollo lectoescritor.

Existen otros casos de preguntas en las que ocurre algo similar a la comentada recientemente (medias generadas para cada uno de los grupos cercanas) pero no es tan llamativo como la expuesta.

De entre los tres casos con una media más baja en general, existen dos en los que hay disparidad de opiniones entre los grupos encuestados. Más adelante se comprobará si esto presenta diferencias significativas entre ellos. Es el caso de “en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio”, en el cual los estudiantes de curso único (estudios de Máster) y 2º hay un mayor grado de acuerdo (dentro de su media reducida).

Es necesario resaltar estos resultados porque su análisis resulta interesante al intentar dar respuesta a lo obtenido. Sería más normal darse la situación de que los estudiantes de menor curso estuvieran más de acuerdo con la idea de emplear un solo método en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos y destrezas, debido en parte a su posible “escasa” experiencia y toma de contacto con la educación.

Sin embargo, los que son más defensores de utilizar un método de manera aislada son dos grupos de estudiantes dispares entre ellos, no guardan una relación en lo que a periodo de curso cercano se refiere.

Por otro lado, si se atiende a la otra pregunta que hace relación a estas ideas, pero recogiendo que es mejor combinar métodos diferentes, siguen siendo igualmente esos dos cursos (2º y curso único) quienes otorgan igualmente una media más elevada. Así, son los que más de acuerdo están con utilizar un único método y, a la vez, los que más consideran que se han de combinar.

Con el fin de entender esta situación un poco mejor, se recogen las tablas de frecuencias para estas dos cuestiones en los dos grupos (tabla 23, 24, 25 y 26).

Tabla 23.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en 2º curso a la cuestión "en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio"

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	6	26,1
2: Algo de acuerdo	9	39,1
3: Medianamente de acuerdo	3	13,0
4: Muy de acuerdo	3	13,0
5: Totalmente de acuerdo	2	8,7
Total	23	100,0

Tabla 24.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en curso único (Máster) a la cuestión "en la enseñanza de la lectoescritura lo mejor es seguir un único método desde el principio"

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	6	25,0
2: Algo de acuerdo	9	37,5
3: Medianamente de acuerdo	4	16,7
4: Muy de acuerdo	3	12,5
5: Totalmente de acuerdo	2	8,3
Total	24	100,0

Tabla 25.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en 2º curso a la cuestión "es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura"

	Frecuencia	Porcentaje
3: Medianamente de acuerdo	3	13,0
4: Muy de acuerdo	12	52,2
5: Totalmente de acuerdo	8	34,8
Total	23	100,0

Tabla 26.

Frecuencia de las respuestas dadas por los estudiantes universitarios en curso único (Máster) a la cuestión "es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura"

	Frecuencia	Porcentaje
1: Nada de acuerdo	1	4,2
3: Medianamente de acuerdo	6	25,0
4: Muy de acuerdo	3	12,5
5: Totalmente de acuerdo	14	58,3
Total	24	100,0

Con las tablas de la 23 a la 26 se clarifica un poco más cómo ha sido el reparto de opiniones para cada una de las preguntas, comprobando que tanto los universitarios de 2º como de Máster (curso único) otorgan prácticamente la misma distribución en sus respuestas sobre el grado de acuerdo en la relativa a seguir un solo método.

En la otra, los estudiantes de Máster dan algo mayor de importancia a emplear y combinar varios métodos distintos en el proceso educativo de la lectoescritura. Sin embargo, ambas agrupaciones presentan grados bastante elevados, suprimiendo casi en su totalidad los casos cuyo grado de acuerdo es muy bajo.

El otro caso en el que la media es baja, pero se da una cierta disparidad entre las mismas es en la pregunta "el momento más idóneo para el aprendizaje de la lectoescritura es cuanto antes mejor". En este caso, son los estudiantes de 3º y 4º quienes muestran un mayor grado de acuerdo con la afirmación, con prácticamente la misma media.

Casualmente, son los dos cursos en los que los estudiantes entran más en contacto con el mundo educativo a través de las prácticas de carrera. Es posible que entonces estas opiniones manifestadas estén sustentadas en experiencias y opiniones derivadas de lo vivido en las aulas.

Pese a ello, si se siguiese esa línea de análisis se generarían resultados también elevados en el grado de acuerdo para los estudiantes de Máster, pero no es así. Estos vuelven a presentar una media más baja, incluso que los estudiantes de primer y segundo curso.

Tras estas reflexiones, conviene comprobar si existen casos en los que se den diferencias significativas entre los grupos establecidos, de acuerdo a la siguiente tabla ANOVA.

Tabla 27.

Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del curso.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. * Curso en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	1,343	4	,336	,235	,918
	Dentro de grupos	175,649	123	1,428		
	Total	176,992	127			
La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. * Curso en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	1,381	4	,345	,735	,570
	Dentro de grupos	57,799	123	,470		
	Total	59,180	127			
El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. * Curso en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	5,060	4	1,265	,743	,565
	Dentro de grupos	209,494	123	1,703		
	Total	214,555	127			
En la enseñanza de la lectoescritura, lo mejor es seguir un único	Entre grupos (Combinado)	7,511	4	1,878	1,207	,311
	Dentro de grupos	191,364	123	1,556		

método desde el principio. * Curso en el que se encuentra	Total	198,875	127			
La capacidad de reconocer y usar los sonidos en la lengua oral es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura. * Curso en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,862	4	,215	,376	,826
	Dentro de grupos	70,505	123	,573		
	Total	71,367	127			
Es más conveniente combinar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. * Curso en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,615	4	,154	,148	,963
	Dentro de grupos	127,564	123	1,037		
	Total	128,180	127			
Antes de empezar a enseñar a leer y escribir, me aseguro de que el niño tenga la adecuada motricidad fina. * Curso en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,071	4	,018	,020	,999
	Dentro de grupos	107,483	123	,874		
	Total	107,555	127			
Considero la orientación espacial, la adquisición del esquema corporal y las destrezas visomotoras una de las bases necesarias para el desarrollo posterior de la escritura y la lectura. * Curso en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	2,453	4	,613	1,026	,397
	Dentro de grupos	73,516	123	,598		
	Total	75,969	127			

Tomando como referencia la tabla 27, no existen diferencias significativas para ninguna de las cuestiones planteadas. Lo cual se traduce en que, aunque se den situaciones de variación entre los grupos en algunas preguntas concretas, estas no son reveladoras.

Otro aspecto que resulta interesante de analizar está enfocado a conocer los métodos que conocen en base al curso en el que se encuentren, con el fin de ver si esto está influido por aspectos como las experiencias educativas recibidas, formación académica paulatina, entre otras cosas.

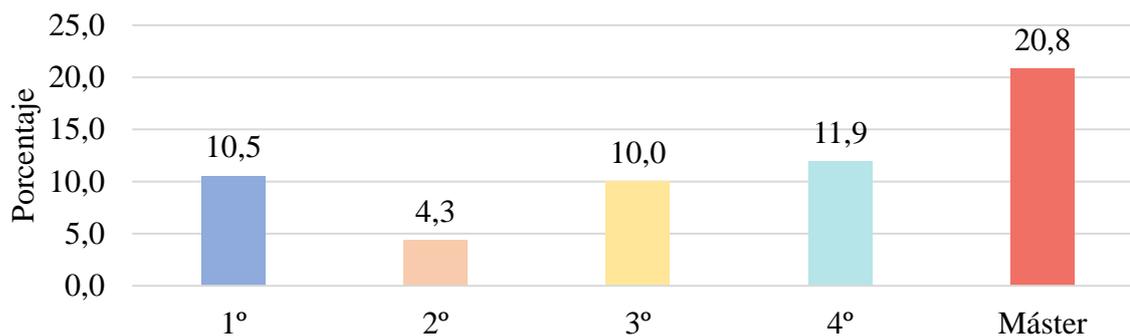


Figura 24. Gráfico del porcentaje de los participantes universitarios en función del curso en el que se encuentran que respondieron afirmativamente a la pregunta: ¿conoce algún método que no se haya nombrado anteriormente?

El planteamiento de este análisis estaba basado en, como se acaba de decir, observar si el curso en el que se encuentran los estudiantes participantes podría influir en su conocimiento de los métodos lectoescritores y, ello, en otras de las preguntas del cuestionario.

A nivel general se aprecia cómo los participantes de 2º curso presentan un porcentaje muy reducido de respuestas afirmativas a la pregunta realizada (figura 24). Este hecho podría venir dado por la idea de que son niveles en los que se va tomando contacto con los estudios y posiblemente las experiencias no sean del todo significativas. Sin embargo, si se observa el caso de los de 1º esto no es así, pues reflejan un porcentaje bastante más elevado.

Tanto los universitarios de 1º como de 3º y 4º presentan un índice de porcentaje similar, aunque ligeramente algo más elevado en el último de estos cursos. Esto no se esperaba que fuese así ya que la idea inicial era que, tras haber entrado en contacto en las aulas de manera física por medio de las prácticas, pudieran disponer de más herramientas de enseñanza.

Sin embargo, es conveniente aclarar que la pregunta a la que se hace referencia engloba la afirmación de conocer un método a mayores de los presentados en el cuestionario; lo cual no quiere decir que sus conocimientos al respecto sean mínimos, sino que si saben de otros nuevos.

El grupo de participantes que se encuentran realizando estudios de Máster (curso único) presenta un porcentaje que dobla en cantidad a los comentados recientemente. Uno de los motivos que puede mover esta situación es que este tipo de estudios se realizan ya más específicamente a contenidos y áreas concretas. En el Grado se abarcan más áreas y herramientas vinculadas con la educación en general (en base a la etapa para la que se estén preparando), pero en un Máster los contenidos son más específicos y, por tanto, da la posibilidad de conocer más estrategias y métodos de enseñanza.

6.3 COMPARATIVA ENTRE AMBOS GRUPOS

En este apartado se realiza una comparativa entre los resultados generados para ambos grupos en lo que a la formación universitaria y métodos que conocen se refiere. Con ello se busca presentar una idea más clara de cuál es la situación de cada uno de ellos tanto de manera aislada como en contraste.

6.3.1 Formación universitaria

Además de conocer las posibles diferencias existentes entre ambos grupos de participantes en lo que a percepciones se refiere, resulta interesante también poder analizar la formación académica que han recibido o están recibiendo (en el caso de los estudiantes) en el ámbito universitario.

Esto puede ser enriquecedor a la hora de reflexionar sobre los cambios que se han podido dar o no en los contenidos educativos impartidos y mostrados en estudios de educación en la Universidad. Para ello, se muestran los siguientes gráficos (figura 25 y 26).

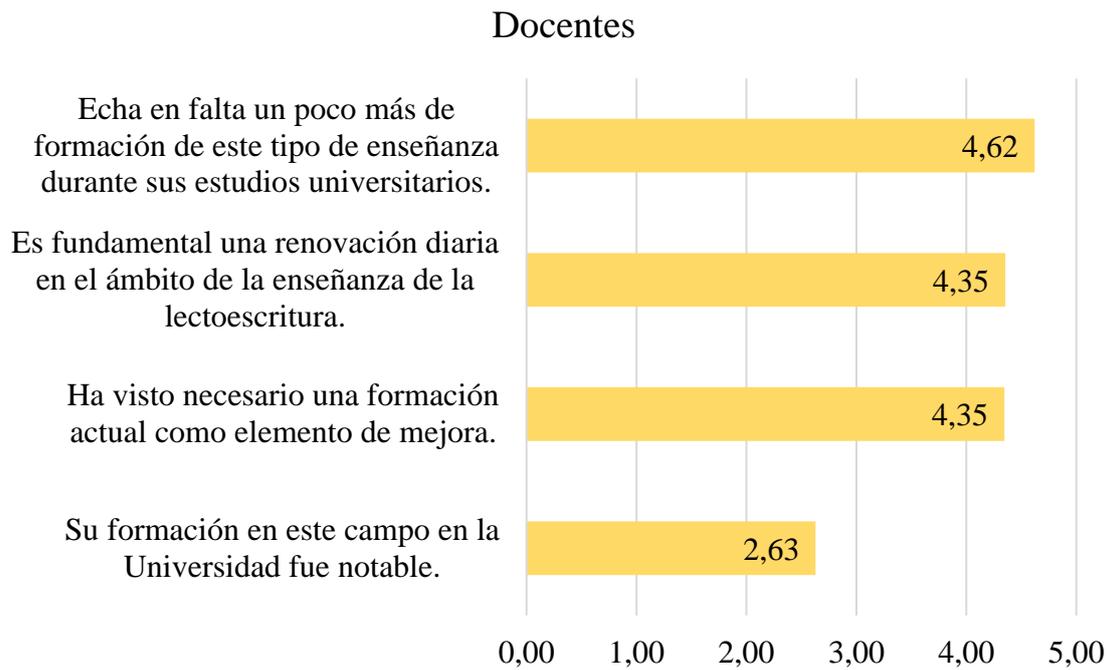


Figura 25. Gráfico de la media generada por los docentes respecto a las preguntas relativas a la formación universitaria recibida.

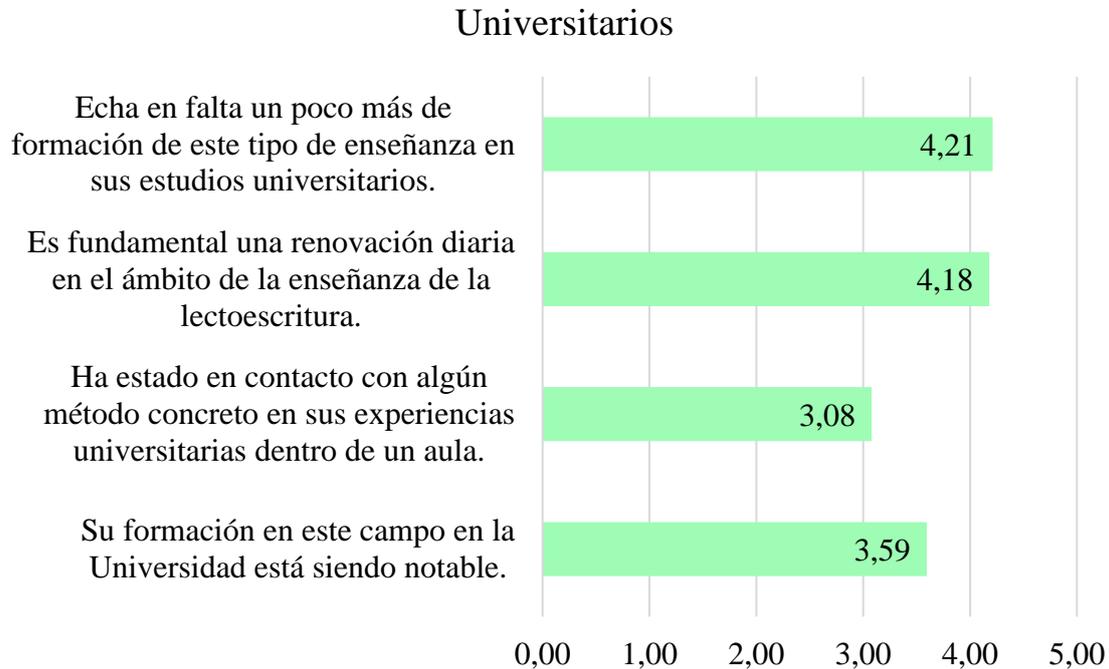


Figura 26. Gráfico de la media generada por los docentes respecto a las preguntas relativas a la formación universitaria recibida.

Para la interpretación de las figuras 25 y 26 conviene aclarar que la escala utilizada emplea los mismos valores sobre el grado de acuerdo con respecto a las afirmaciones (del 1-no lo conozco- al 5-lo conozco mucho-). Así, los docentes que han participado en la muestra consideran que la formación universitaria recibida fue escasa en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Esto es algo que también comparten los estudiantes universitarios con la media más elevada entre las respuestas; lo cual se traduce en la necesidad de hacer una revisión de los contenidos incluidos dentro de los planes universitarios y, quizás, aún más allá: la forma de acercar a los estudiantes esta área.

Ello sobre todo si se tiene en cuenta que la dinámica de opinión de los estudiantes en la actualidad es más o menos similar a la que tienen los docentes cuya formación se realizó décadas atrás en algunos de los casos.

Opiniones que se ratifican si se tiene en cuenta el carácter renovador que ha de tener toda formación educativa que esté vinculada con la enseñanza. Las necesidades sociales y culturales se van viendo modificadas conforme lo hace también la vida y los acontecimientos que en ella se producen. La educación no debe ser menos ya que, entre sus finalidades está la de educar para la sociedad.

Tanto docentes como universitarios son conscientes de que es necesaria una renovación y aprendizaje continuo sobre este tipo de enseñanzas de la lectoescritura. Si ha de evolucionar el docente y el universitario acorde a las demandas y necesidades del momento, lo deberá hacer también la etapa en la que se inician en estos contenidos.

Además, otra pregunta que puede apoyar estas ideas que se están recogiendo es la relativa a “he estado en contacto con algún método concreto en sus experiencias universitarias dentro del aula” dentro del grupo de los estudiantes universitarios. Posiblemente, uno de los factores que permitiesen reforzar este tipo de contenidos de la lectoescritura es mediante experiencias reales en las que se involucrase al estudiante en cuestión. Esto permitiría no solo conocer cómo funcionan distintos métodos, en qué se basan y cuáles son sus finalidades, sino también el proceso por el que van pasando los niños y niñas a lo largo del desarrollo de este aprendizaje: evolución, etapas, características, dificultades, estrategias de atención personalizadas, etcétera.

Otra vía que se utilizará para el análisis de los datos recabados para cada uno de las dos muestras en estas cuestiones es comprobando si existen diferencias significativas en sus percepciones, concretamente tres de ellas que son coincidentes en ambos cuestionarios: “echa en falta un poco más de formación de este tipo de enseñanza durante sus estudios universitarios”, “es fundamental una renovación diaria en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura” y “su formación en este campo en la Universidad es notable”.

Tabla 28.

Tabla ANOVA para las preguntas de ambos grupos de encuestados relativo a su formación académica.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Su formación en este campo en la Universidad es notable. * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	58,618	1	58,618	48,236	,000
	Dentro de grupos	303,810	250	1,215		
	Total	362,429	251			
Es fundamental una renovación diaria en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura. * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	1,932	1	1,932	2,331	,128
	Dentro de grupos	207,254	250	,829		
	Total	209,187	251			
Echa en falta un poco más de formación de este tipo de enseñanza durante sus estudios universitarios. * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	10,589	1	10,589	14,832	,000
	Dentro de grupos	178,490	250	,714		
	Total	189,079	251			

Por medio de esta tabla 28 se observa que existen diferencias significativas en dos de las tres cuestiones seleccionadas: “su formación universitaria en este campo es notable” y “echa en falta un poco más de formación de este tipo de enseñanza durante sus estudios universitarios”.

En base a esto, tanto estudiantes universitarios como docentes coinciden en considerar que la profesión de la educación exige una formación continua en lo que a la lectoescritura se refiere para poder atender a los cambios que se van produciendo, no solo en métodos

sino también en necesidades personales. Esto es algo que se aprecia en la tabla 28 al no existir diferencias significativas entre ambos grupos.

Por contra, y como se ha comentado recientemente, los dos casos con diferencias entre los datos recabados hacen referencia a la formación universitaria recibida en torno a la temática de la investigación: lectoescritura. Primeramente, para la afirmación “su formación universitaria en este campo es notable” los estudiantes universitarios otorgan una media más elevada mientras que, en la otra, son los estudiantes universitarios quienes generan una media algo más inferior (figura 23 y 24).

Tanto esta cuestión como la anterior son opuestas entre sí en lo que a la redacción se refiere por lo que la justificación de sus resultados puede venir dado por las mismas explicaciones que a continuación se recogen.

Por un lado, es posible que los estudiantes estén más de acuerdo con dicha cuestión porque su formación académica es muy reciente, de hecho, siguen formándose en ella. Esto puede hacerles concebir que aquellos contenidos que están recibiendo son los adecuados para su futura docencia en las aulas. Además, el contar con unas reducidas experiencias físicas en colegios puede provocar una creencia errónea al suponer que lo que están aprendiendo es suficiente para desenvolverse el día de mañana, opinión que quizás se vea modificada cuando ejerzan en un futuro.

Por otro lado, esta diferencia significativa de visión puede estar basada en un cambio en el plan educativo universitario que haya supuesto una renovación de los contenidos que actualmente se trabajan y se enseñan en comparación con los que se abordaban años anteriores cuando estudiaban los actuales docentes.

De ser así, se concebiría como una realidad realmente enriquecedora ya que se traduce en que la formación del futuro profesorado está en cambio paralelo conforme lo hacen también las necesidades no solo de la escuela actual sino también de los alumnos y alumnas que en ella se encuentran.

6.3.2 Métodos lectoescritura

La segunda de las cuestiones que se va a analizar en forma de comparativa entre ambos grupos de participantes es el grado de conocimiento de los distintos métodos de lectoescritura que se plantean en el cuestionario. Con el fin de ilustrar los resultados, se

recoge la figura 27 en la que aparece la media de respuestas para cada uno de las dos agrupaciones en los distintos métodos.

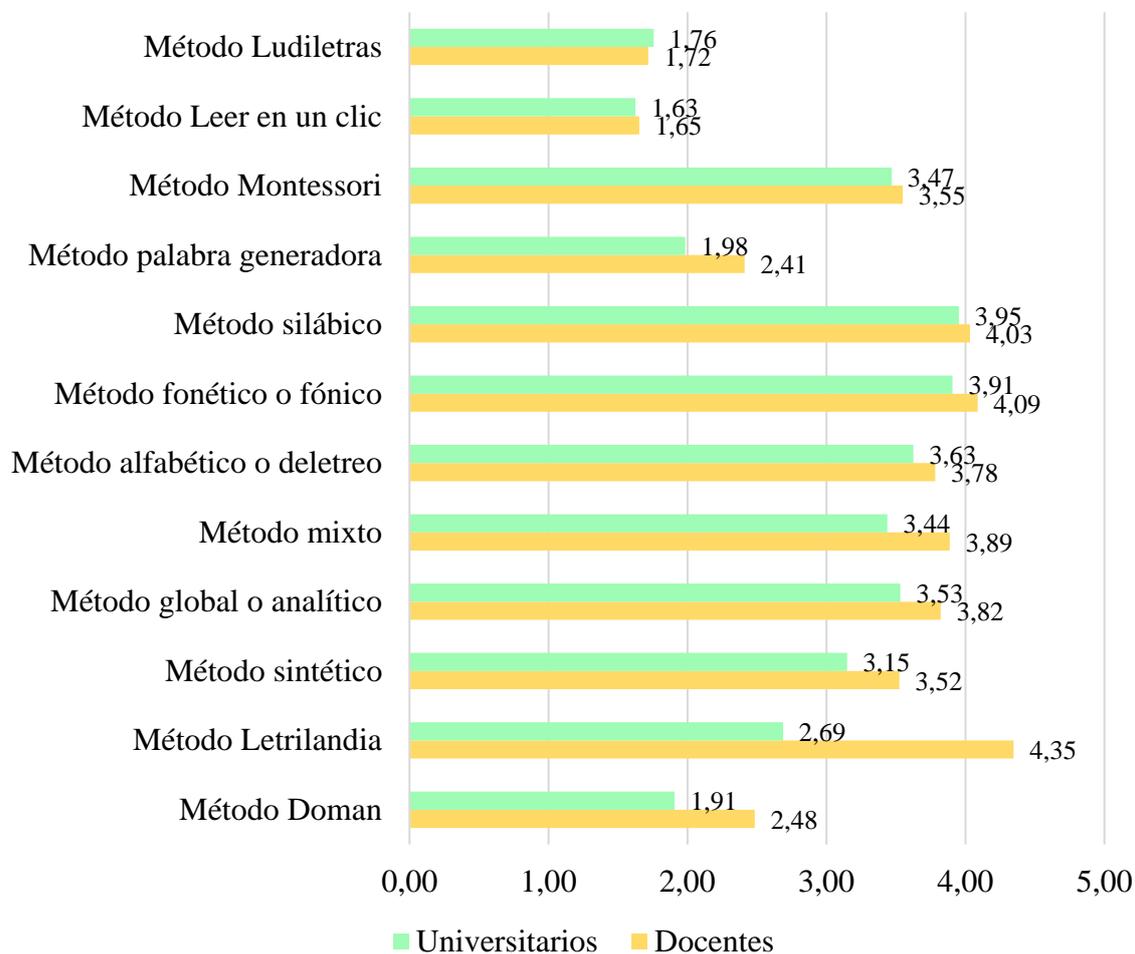


Figura 27. Gráfico de la media generada por ambos grupos respecto a los métodos lectoescritores que conocen.

En general, tanto docentes como universitarios manifiestan tener un conocimiento más o menos similar de cada uno de los métodos que se han recogido en el cuestionario. Sin embargo, se observa que hay un caso en el que se produce un despunte entre los dos grupos, como es en el método Letrilandia.

Los universitarios generan una media algo inferior a los tres puntos sobre el grado de conocimiento de este método mientras que los docentes superan los cuatro puntos. Esto puede ser debido a que, aunque es un método que lleva ya tiempo instaurado en el mundo educativo, no todos son conocedores de él hasta que entras en un aula y es el que se utiliza para desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura. En otras palabras, no es novedoso ni

actual lo cual significaría que no es del todo conocido, pero, por otro lado, sigue siendo muy utilizado en colegios.

Este gran margen entre los resultados es necesario comprobar si existe significatividad en ella, para lo que se atenderá a la tabla 29. En ella se puede comprobar que efectivamente existe una diferencia significativa en estos resultados.

Tabla 29.

Tabla ANOVA para las preguntas de ambos grupos de encuestados relativo a los métodos de lectoescritura que conocen.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Método Doman * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	21,014	1	21,014	10,994	,001
	Dentro de grupos	477,843	250	1,911		
	Total	498,857	251			
Método Letrilandia * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	173,407	1	173,407	80,342	,000
	Dentro de grupos	539,589	250	2,158		
	Total	712,996	251			
Método sintético * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	8,893	1	8,893	4,234	,041
	Dentro de grupos	525,107	250	2,100		
	Total	534,000	251			
Método global o analítico * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	5,346	1	5,346	3,038	,083
	Dentro de grupos	439,972	250	1,760		
	Total	445,317	251			
Método mixto * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	12,731	1	12,731	6,688	,010
	Dentro de grupos	475,919	250	1,904		
	Total	488,651	251			
Método alfabético o deletreo * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	1,558	1	1,558	1,016	,314
	Dentro de grupos	383,121	250	1,532		
	Total	384,679	251			
Método fonético o fónico * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	2,097	1	2,097	1,634	,202
	Dentro de grupos	320,899	250	1,284		
	Total	322,996	251			

Método silábico * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	,394	1	,394	,329	,567
	Dentro de grupos	299,590	250	1,198		
	Total	299,984	251			
Método palabra generadora * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	11,479	1	11,479	6,239	,013
	Dentro de grupos	459,993	250	1,840		
	Total	471,472	251			
Método Montessori * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	,399	1	,399	,214	,644
	Dentro de grupos	466,585	250	1,866		
	Total	466,984	251			
Método Leer en un clic * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	,050	1	,050	,042	,838
	Dentro de grupos	298,089	250	1,192		
	Total	298,139	251			
Método Ludiletras * Rol del encuestado	Entre grupos (Combinado)	,101	1	,101	,073	,788
	Dentro de grupos	348,613	250	1,394		
	Total	348,714	251			

Además, se aprecian otros casos en los que también se da dicha significatividad como sucede con el método Doman, palabra generadora y el método mixto. Llama la atención el primer caso ya que se trata de una metodología novedosa que está tomando relevancia en los últimos años y que permite al alumnado leer a partir de un vistazo general, utilizando algunas técnicas específicas para incentivarlo.

También es destacable lo que ocurre con el método mixto pues suele ser de los básicos que se muestran en el Grado de Educación junto con otros como son el método global y el sintético. Atendiendo entonces a estos dos casos, es posible que desde estudios elevados como es la Universidad no se termine de formar del todo a los estudiantes en los métodos de enseñanza y aprendizaje como vehículo para fomentar el desarrollo lectoescritor.

Volviendo a los resultados que se muestran en la figura 25, si bien es cierto que la mayoría de ellos obtienen una media elevada del grado de acuerdo, existen casos en lo que esto no es así para ninguno de los dos grupos. A partir de aquí, resultaría interesante hacer hincapié en ellos para analizar por qué no son del todo conocidos, si realmente es un error

de desconocimiento o, por otro lado, no son métodos que suelen utilizarse en las aulas y que, por ende, se hayan dejado apartados.

De cualquier modo, conocer los distintos métodos existentes que permiten potenciar aprendizajes de la lectura y la escritura es enriquecedor e interesante. No solo aquellos que se tienden a emplear actualmente sino también los que llevan tiempo en el contexto educativo. Todos pueden aportar diferentes visiones que permitirán al docente tomar de cada uno sus puntos fuertes para poder llevarlos a cabo con sus niños y niñas.

Es totalmente cierto que no todos los métodos son eficaces con todos los grupos de alumnos con los que se trabaje, pero es ahí donde aparece la figura del docente con la capacidad de adaptar y remodelar aquello que considere para llegar a una de las metas propuestas desde un sentido lúdico: acercar al alumnado al proceso de lectura y escritura.

7. CONCLUSIONES

Tras la exposición de los datos de los dos grupos de encuestados y su posterior análisis, se presentan las conclusiones que se derivan en base a los objetivos planteados inicialmente.

Esta investigación ha permitido presentar una primera idea de las opiniones que tienen algunos docentes y estudiantes universitarios en torno tanto al aprendizaje de la lectoescritura en las primeras edades como a los aspectos cognitivos y fonológicos que lo rodean.

Se puede concluir que, para esta muestra de participantes, no se concibe que sea del todo necesario que los niños y niñas se introduzcan en el aprendizaje de la lectoescritura en etapas previas a Educación Primaria. Opinión que deja espacio abierto a pensar que serían otros los contenidos y áreas los que tomasen un mayor terreno de trabajo en etapas inferiores.

Tanto docentes como estudiantes universitarios son coincidentes con sus aportaciones al considerar que a la hora de abordar los contenidos de lectura y escritura han de atenderse aspectos fonológicos, auditivos, motrices y de coordinación para generar mejores resultados, ello a la vez que se aúnan varios métodos a la vez.

En relación a las distintas variables, si se toma la del sexo, más o menos siguen una tendencia de las medias generales, pero, en cuestiones en las que se aborda si se han de presentar los contenidos en edades tempranas, son los hombres quienes muestran mayor grado de acuerdo, a la vez que se emplea un único método para ello.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las aportaciones que se hacen de las distintas cuestiones recogidas dependerán también en gran medida de la etapa educativa en la que se enmarquen los participantes; pues los objetivos y finalidades de Educación Infantil no son idénticos a los de Primaria. Así, los encuestados de esta segunda etapa consideran que el aprendizaje de la lectoescritura debe producirse en edades anteriores a 6 años mientras que el profesorado de Infantil destaca más la importancia de atender a aspectos visomotores, fonológicos y auditivos antes de comenzar con el desarrollo de este contenido.

Tras estos análisis para cada una de las agrupaciones de los sujetos, se han realizado comparativas conjuntas con el fin de comprobar si existen distinciones en lo que a la formación académica recibida y a los métodos que conocen se refiere. Planteamiento cuyo fin era dar respuesta al resto de los objetivos planteados.

Tanto docentes como estudiantes universitarios comparten la idea de que la formación recibida en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la Universidad ha sido algo escasa, echando en falta algunos contenidos. Esto, como se ha comentado anteriormente, resulta interesante de tener en cuenta y de destacar como punto de partida a la hora de enfocar los aspectos que se procuran tomar para formar a los futuros educadores. Incluso analizar si, quizás, el problema esté en que no son adquiridos adecuadamente por los estudiantes.

Con respecto a los métodos que conocen, las medias generadas han sido notablemente elevadas, lo cual hace ver que tanto docentes como estudiantes se han acercado de alguna manera a las distintas posibilidades existentes, enriqueciendo no solo su formación personal sino también su forma de trabajar y poner en práctica.

Por otro lado, en este apartado de conclusiones conviene hacer referencia a posibles dificultades que se han podido encontrar a la hora de plantear y llevar a cabo esta investigación cuantitativa. Una de ellas ha sido la dificultad de acudir presencialmente a centros educativos para poder contar con un mayor número de encuestas debido a la situación actual sanitaria, por lo que se ha tenido que focalizar todo en cuestionarios online. Para ello ha sido necesario hacer uso de las redes sociales como vía de acercamiento a posibles participantes.

Para finalizar, se establecen algunas ideas de cara a futuras investigaciones vinculadas con la temática aquí abordada para una mayor profundización y conocimiento de la realidad.

Una de estas mejoras está enfocada a los sujetos a los que se hace llegar la encuesta. Resultaría interesante poder contar con una muestra distinta como son los progenitores de alumnos de Educación Infantil y Primaria en la que se diera voz a las opiniones que tienen acerca del desarrollo de la lectura y escritura en sus hijos e hijas. Una educación de calidad es aquella en la que se tienen en cuenta los contextos familiares y una forma de hacerlo es conociendo qué opinan al respecto.

En ese sentido, la estructura del cuestionario variaría ya que deberían abordarse aspectos más centrados no tanto en lo fonológico o de coordinación, pero sí en otros como puede ser la autoestima, valoración positiva y la confianza que muestran los niños ante este aprendizaje.

Por otro lado, y siguiendo la idea de las preguntas recogidas en las encuestas, sería interesante poder conocer cuál es el grado de confianza y conocimiento que tienen tanto docentes como estudiantes de cara a enfrentarse con determinadas dificultades y retrasos en este campo.

Es importante recordar que toda formación académica ha de estar centrada en el logro de un desarrollo individual del niño en el cual se dé respuesta a las necesidades y demandas de todos y cada uno, incluyendo aquellos que presenten realidades en las que sea necesaria una adaptación curricular, ya sea significativa o no.

“La tarea docente no supone una práctica de métodos únicos ni de metodologías concretas, y cualquier decisión que se tome en este sentido debe responder a una intencionalidad educativa clara”

(Decreto 122/2007, p. 8)

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alguacil, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.
- Al-Monami, R. (2005). La enseñanza de la competencia pragmática en ciber cursos de ELE. *Actas del XVI Congreso internacional de Ásele*, pp. 115-123. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2154203.pdf>
- Auzias, M. (1978). *Los trastornos de la escritura*. Barcelona: Laia.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8, 15, pp. 95-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf>
- Bigas, B. y Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *J child Lang*, 2, pp. 235-261.
- Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85579/ATTACHMENT01>
- Calzadilla, O. O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria*. Editorial Académica española. Recuperado de <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/bitstream/handle/uho/3156/lib04.calmet.pdf?sequence=3>
- Cantero, N. P. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 33. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- Castillo, J. A. (2011). Proceso lector como instrumento de aprendizaje. *Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades*. Recuperado de http://www.repositorio.usac.edu.gt/1216/1/07_2115.pdf

- Cea, M. J. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Clemente, M. (1984). *El aprendizaje de la lectoescritura. Aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales*, pp. 247-256. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20270/aprendizaje_lectoescritura.pdf
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Fourth Edition. California: SAGE Publications.
- Cristóbal, S. (2013). La metodología de lectoescritura en Educación Infantil y su influencia en el aprendizaje lector de los alumnos. *Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid (Campus Segovia)*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3204/TFM-B.36.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Espinosa, K. (2016). Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica. *Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40508/1/T38141.pdf>
- Estalayo, V. y Vega, R. (2007). *Leer bien, al alcance de todos: el método Doman adaptado a la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Sistemas de escritura, constructivismos y educación*. México: Siglo XXI.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE.
- Fons, M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Galera Noguera, F. y Galera Fuentes, M.^a. I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la Didáctica de la Lengua, *Tabanque*, 15, pp. 209-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127617.pdf>
- García, M. (2000). La encuesta. En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 167-201. Madrid: Alianza Editorial.
- García de Yébenes, M. J., Rodríguez, F. y Carmona, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología clínica*, 5(4), 171-177. Recuperado de <https://www.reumatologiaclinica.org/es-pdf-S1699258X09000497>
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal. Recuperado de <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp. 113-145. La Sonora: El Colegio Sonora. Recuperado de http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf
- Hernández, M. F. (1980). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*, pp. 69-90. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>
- Hervás, G. (1998). *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Playor.
- INEE (2019). Panorama de la Educación 2019. España en comparación con los países de la OCDE. *INEE blog, Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado de <http://blog.intef.es/inee/2019/09/10/panorama-de-la-educacion-2019-espana-en-comparacion-con-los-paises-de-la-ocde/>

- Khun, T. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, 19-39. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- López, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10 pp. 215-231.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11687.pdf&area=E>
- MEFP (2020). *Igualdad en cifras MEFP 2020. Aulas por la igualdad*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:914e956e-9241-49c5-b9a6-d99d6eade751/igualdad-en-cifras-2020-online.pdf>
- Nieto, J. (2011). El taller de motivación y fomento de la lectura en la Educación Primaria. Estudio de casos en la provincia de Segovia. *Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=lsv6UOgkVUU%3D>
- OECD (2017). *Panorama de la educación, indicadores de la OECD*. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-es.pdf?expires=1589022418&id=id&accname=guest&checksum=9071834CA93091575C6746AFBABB84EC>
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, 7, pp. 54-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>

- Pérez Pedraza, J. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatr Aten Primaria*, 8 (6), pp. 79-93. Recuperado de <https://pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Pérez Rodríguez, M. D. (2013) (coords.). *Didáctica de la lengua*. ICB. Recuperado de <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/105302?page=8>
- Piaget, J: (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicología*, 23(1), 9-16. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Rius, M. D. (1987). *Lenguaje oral*. Madrid: Seco olea.
- Rodríguez, S. (2005). *Actividades para la enseñanza de pragmática en español como 2L: el caso de los actos de habla*.
- Roméu, A. (2005). El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural. *La Habana, Colección Pedagogía 2005*. Editorial Pueblo y educación.
- Salguero, M., Álvarez, Y., Verane, D. y Yamisel, B. (2015). El desarrollo del lenguaje: detección precoz de los retrasos/trastornos en la adquisición del lenguaje. *Revista Cubana de Tecnología de la salud*. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubtecsal/cts-2015/cts153f.pdf>

- Sánchez, C. M. (2009). La importancia de la lectoescritura en Educación Infantil. *Revista digital Innovación y experiencias*, 14. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Revista electrónica Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*, 11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo>
- Silva, E. (2019). El método Doman desde una perspectiva constructivista. *Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36594/TFG-B.1275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skinner, B. F. (1971). *Contingencies of reinforcement, a theoretical analysis*. Nueva York: Appleton Crofts.
- Solé, I. (2013). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Teberosky, A (2009). La lectura desde la perspectiva constructivista. *Revista Aula. De innovación Educativa*, 179, pp. 21-23. Editorial: Graó.
- Troyano, V. (2012). Una propuesta de enseñanza de la lecto-escritura. *Trabajo de Fin de Grado*. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/160/TFG_Troyano_Iglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <https://el.b-ok2.org/book/3583405/edf858>
- Vallés, A., y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia: PROMOLIBRO.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología*. Madrid: Narcea.

9. ANEXOS

9.1 ENCUESTA DOCENTES

Datos

Recordamos que es totalmente anónimo y confidencial.

Etapa educativa en la que imparte como docente *

Educación Infantil

Educación Primaria

Sexo *

Hombre

Mujer

Edad *

Tu respuesta _____

Años de experiencia como docente *

Tu respuesta _____

Cuestionario

Puntúe del 1 al 5 según el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

FORMACIÓN EN ESTE CAMPO

Su formación en este campo en la Universidad fue notable. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Ha visto necesario una formación actual como elemento de mejora. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Es fundamental una renovación diaria en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Métodos

Puntúe del 1 al 5 en función del grado de CONOCIMIENTO de los siguientes métodos de enseñanza de la lecto-escritura.

Método Doman *

	1	2	3	4	5	
No lo conozco	<input type="radio"/>	Lo conozco mucho				

Método Letrilandia *

	1	2	3	4	5	
No lo conozco	<input type="radio"/>	Lo conozco mucho				

Método sintético *

	1	2	3	4	5	
No lo conozco	<input type="radio"/>	Lo conozco mucho				

¿Conoce algún método que no haya sido nombrado previamente? ¿Cuál? *

Tu respuesta _____

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

Métodos

Puntúe del 1 al 5 en función del grado de UTILIZACIÓN de los siguientes métodos de enseñanza de la lecto-escritura.

Método Doman *

1 2 3 4 5
No lo he utilizado nunca Lo he utilizado siempre

Método Letrilandia *

1 2 3 4 5
No lo he utilizado nunca Lo he utilizado siempre

Método sintético *

1 2 3 4 5
No lo he utilizado nunca Lo he utilizado siempre

¿Utiliza algún método que no haya sido nombrado previamente? ¿Cuál? *

Tu respuesta _____

Atrás

Enviar

9.2 ENCUESTA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cuestionario sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

*Obligatorio

Datos

Recordamos que es totalmente anónimo y confidencial.

Estudios que cursa *

- Grado Educación Infantil
- Grado Educación Primaria
- Doble Grado de Infantil y Primaria
- Máster

Curso *

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º (estudiantes de Doble Grado)
- Único (estudiantes de Máster)

¿Qué estudios ha cursado previamente? (Para los estudiantes de Máster)

- Grado Educación Infantil
- Grado Educación Primaria
- Doble Grado de Infantil y Primaria

Edad *

Tu respuesta

Sexo *

- Hombre
- Mujer

Atrás

Siguiente

Cuestionario

Puntúe del 1 al 5 según el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La lectoescritura debe adquirirse antes de que los niños entren en Primaria. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

La motricidad fina debe ser una destreza fundamental que se debe desarrollar antes de iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

El momento más idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuanto antes mejor. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

FORMACIÓN EN ESTE CAMPO

Su formación en este campo en la Universidad está siendo notable. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Ha estado en contacto con algún método concreto en sus experiencias universitarias dentro de un aula. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Es fundamental una renovación diaria en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura. *

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Métodos

Puntúe del 1 al 5 en función del grado de conocimiento de los siguientes métodos de enseñanza de la lecto-escritura.

Método Doman *

1 2 3 4 5

No lo conozco Lo conozco mucho

Método Letrilandia *

1 2 3 4 5

No lo conozco Lo conozco mucho

Método sintético *

1 2 3 4 5

No lo conozco Lo conozco mucho

¿Conoces algún método que no haya sido nombrado? ¿Cuál? *

Tu respuesta _____

Atrás

Enviar