



Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO 2020-2021

EFFECTOS DEL CONFINAMIENTO EN
EL APRENDIZAJE DE LA
LECTOESCRITURA EN ALUMNADO
DE 1º DE PRIMARIA

LOCKDOWN EFFECTS ON THE
LEARNING OF LITERACY IN FIRST YEAR
SCHOOL STUDENTS

Fecha: 15 de julio de 2021

Director: Víctor Maeztu Esparza

Autor: Marta Serrano Sanjuán

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

Resumen.....	2
1. Introducción	4
2. Estado de la cuestión y relevancia del tema.....	6
3. Objetivo de la investigación	17
4. Método	19
5. Resultados.....	23
6. Discusión	43
7. Conclusiones.....	48
Bibliografía.....	50
Anexos	52

Resumen

El cierre de los centros educativos, como medida para contener la pandemia producida por el Covid-19, supuso que los docentes tuvieran que adaptarse de manera inmediata a un modelo de enseñanza a distancia, demandando la colaboración de las familias en el proceso de enseñanza de sus hijos. Este estudio analiza el efecto que ha tenido el confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en alumnado de 1º de Educación Primaria, así como el papel que jugaron la escuela y la familia en este aprendizaje durante ese periodo. Para ello, se han pasado cuestionarios a las familias y a los docentes de 3º de Infantil y 1º de Primaria de una muestra de 89 alumnos, que pretende verificar el nivel lectoescriptor anterior y posterior al confinamiento, así como al inicio y al final del presente curso escolar 20-21 con la reapertura de las aulas. Los resultados han mostrado que el confinamiento ha tenido efectos negativos en el aprendizaje de la lectoescritura, que la docencia a distancia retrasó el aprendizaje de la lectoescritura respecto al de otros cursos y que el efecto de co-docencia de las familias pudo mitigar un mayor retraso.

Palabras clave

Covid-19, confinamiento, lectoescritura, enseñanza a distancia, familia, escuela.

Abstract

The closure of schools as a measure to contain the pandemic produced by Covid-19 meant that teachers had to immediately adapt to distance learning; demanding family's collaboration in their children teaching process. This study analyses the lockdown effect on the learning of literacy in students of 1st year of Primary Education; as well as the role of the school and the family in literacy learning during this period. In order to do this, questionnaires have been passed to the families, 3rd grade of Pre-school teachers and 1st grade of Primary School teachers from a sample of 89 students. These questionnaires aim to investigate students' literacy level before and after lockdown; as well as at the beginning and at the end of the current school year 20-21 with the reopening of the classrooms. The results have shown that confinement had negative effects on literacy learning, that distance

learning delayed literacy learning compared to other years and that the effect of families' collaboration could mitigate a greater delay.

Keywords

Covid-19, lockdown, literacy, distance learning, family, school.

1. Introducción

El mundo entero todavía se encuentra inmerso en una pandemia de alcance global producida por el virus Covid-19 que ha dejado 80.652 fallecidos en España desde que se inició (Ministerio de Sanidad, 17 de junio de 2021).

La rapidez de propagación del virus y su letalidad, dieron origen a una crisis mundial desde marzo de 2020. Fue en este mes, cuando muchos países decidieron cesar la actividad laboral presencial a excepción de aquellos trabajadores de actividades que fueron consideradas esenciales (Real Decreto 463/2020). En España, el Estado de Alarma decretado en marzo, modificó por completo el modo de trabajar y forzó a muchos negocios a realizar ERTES a sus trabajadores. Así, el año 2020 cerró con 755.613 trabajadores en ERTE (La Moncloa, 2021). Igualmente, 207.000 empresas y 323.000 autónomos (10% del total), tuvieron que cerrar (INE, 2021). A su vez, el confinamiento total de la población decretado el 14 de marzo de 2020 (Real Decreto 463/2020), también trajo consigo el cierre de los colegios.

Desde entonces hasta finales de curso, se planteó una situación inédita en la que padres e hijos se vieron trabajando en el mismo contexto espacio-temporal provocando situaciones de desventaja evidentes (Hortigüela-Alcalá et al. 2020). Por otro lado, los docentes también tuvieron que adaptar de manera casi instantánea, su forma de trabajar (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, en Hortigüela-Alcalá et al. 2020). Esto les obligó a modificar o transformar su manera de enseñar y de generar un aprendizaje en un entorno digital, para muchos, desconocido (Hortigüela-Alcalá et al. 2020). La consecuencia inmediata de ello fue pedir la colaboración de las familias, en muchos casos casi en modo de co-docencia, y muchas se vieron limitadas, imposibilitadas y/o incapacitadas, para atender a las tareas virtuales de sus hijos, no siendo suficiente con la comunicación con los docentes (Hortigüela-Alcalá et al. 2020).

De la excepcionalidad de este contexto, surgieron una gran variedad de situaciones familiares y escolares que dificultaron llevar a cabo una docencia a distancia que garantizara el proceso de aprendizaje. Esta situación también provocó consecuencias de muchos otros tipos, algunas todavía muy difíciles de cuantificar. Entre ellas, efectos en los procesos de ciertos aprendizajes que se

hallaban en fases muy incipientes de adquisición, como es el caso de la lectoescritura en los niños y niñas que se encontraban en el final de su etapa de Educación Infantil.

En los siguientes apartados se va a presentar el estudio realizado comenzando por un análisis del papel de la escuela y de la familia durante el confinamiento, así como un acercamiento a qué significa leer y escribir, qué dice la ley de educación al respecto y por qué la familia y la escuela son imprescindibles para garantizar su adquisición. Todo desde un enfoque científico que nos acerque al estado de la cuestión. Después, se presentarán los objetivos y las principales hipótesis de nuestro estudio, el método de investigación realizado, así como los resultados obtenidos. Finalizaremos con una discusión sobre los datos obtenidos y unas conclusiones que ponen de manifiesto las debilidades y fortalezas del presente estudio.

Cabe señalar que, en la redacción de este informe, tal y como sugiere la Real Academia de la Lengua Española, para evitar las repeticiones de palabras del género masculino y femenino cuando se refieren a personas (niños y niñas, maestros y maestras, etc.), se sobreentiende el masculino como genérico de personas de ambos sexos.

2. Estado de la cuestión y relevancia del tema

La organización Save the Children, publicó un estudio a finales del confinamiento que recoge el impacto del cierre de los colegios. Este estudio resulta interesante para enmarcar el estado de la cuestión de nuestro tema. Así, señala que, entre los efectos inmediatos, la reducción del tiempo lectivo, derivado de las necesarias adaptaciones metodológicas y el nuevo modelo de enseñanza, pudo implicar una pérdida de competencias y de conocimientos en los estudiantes.

Por otro lado, según esta organización, el “olvido veraniego” equivale a un mes de curso escolar y afecta a niños y niñas de clases más bajas que dedican menos tiempo a leer u otras actividades cognitivas durante el verano (Save the Children, 2020). Por lo tanto, es de esperar que, tras los cuatro meses de cierre escolar más los dos meses de verano, haya habido consecuencias claras en el aprendizaje al inicio del presente curso escolar 2020-2021, especialmente entre los más desfavorecidos.

El informe, también subraya que, el bienestar emocional y social influye en el éxito escolar del alumnado. Destacando que, la vinculación emocional con la escuela, el profesorado y el resto del alumnado, son factores de protección frente a muchas circunstancias. No obstante, durante el confinamiento, el trabajo afectivo y emocional, de acompañamiento, escucha y personalización de los procesos educativos, quedó muy mermado, pudiendo producirse una progresiva desvinculación con la escuela (Save the Children, 2020)

El traslado de las clases al entorno digital mediante aplicaciones interactivas, combinadas con tareas y actividades de seguimiento, tenían el objetivo de que el impacto del cierre de los colegios fuese el menor posible. Sin embargo, este hecho, puso de relieve la brecha digital de las familias, colegios y docentes, en términos de conectividad, uso y conocimientos, creando un panorama muy desigual entre muchos estudiantes (Save the Children, 2020).

Por otra parte, el mismo informe apunta que las medidas de cese y limitación de las actividades económicas provocaron una crisis de carácter económico en muchas familias, lo que es de esperar que tuviera un claro efecto en el aprendizaje de niños y niñas que viven en estos hogares (Save the Children, 2020). Además,

este estudio señala que el confinamiento al que los niños se vieron sometidos tuvo unos efectos negativos claros en su bienestar psicosocial, que tendrían consecuencias durante el curso 2020-2021 (Save the Children, 2020).

El papel de la escuela durante el confinamiento

Como plantean Hortigüela-Alcalá et al. (2020), la pandemia generada por el Covid-19, obliga a determinar el grado en que se ha visto afectado el derecho a la educación. En este sentido, estos autores recogen tres brechas que el confinamiento puso de manifiesto en el sistema educativo español (Fernández-Enguita, en Hortigüela-Alcalá et al. 2020): la brecha de acceso (tener o no tener conexión y dispositivos tecnológicos); la brecha de uso (tiempo de uso y calidad del mismo); y la brecha escolar (habilidades del profesorado, disponibilidad). Y añaden una brecha de capital sociocultural que se transfiere a la esfera escolar (Luengo y Manso, en Hortigüela-Alcalá et al. 2020 p.13), refiriéndose a aquellas familias que no se encontraban en situación de ayudar a sus hijos e hijas en las labores escolares (Hortigüela-Alcalá et al. 2020).

En este contexto, centros y docentes improvisaron con los medios que tenían a su disposición una estructura que permitió a parte del alumnado, seguir el aprendizaje (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinosa, en Hortigüela-Alcalá et al. 2020).

Las prioridades más relevantes para los centros educativos fueron asegurar el bienestar emocional y personal del alumnado (81,5%) y el acompañamiento a las familias (77,6%), según resultados de un estudio realizado en Cataluña sobre el impacto de la educación a distancia durante el confinamiento por Jacovkis y Trabini (2021). Este estudio señala que, entre el segundo bloque de prioridades para los docentes, estuvo garantizar que las familias supieran que la escuela seguía trabajando (42,9%), que el alumnado avanzara en sus aprendizajes (30,5 %), y que éstos no abandonasen la escuela (19,1%) (Jacovkis y Trabini, 2021). Finalmente, menos del 10% de docentes marcaron como prioridades de sus centros, la necesidad de que el alumnado no perdiera materia (8,8%), que promocionase de curso (5,4 %), y que las familias siguieran pagando las cuotas (5%) (Jacovkis y Trabini, 2021).

Sobre este estudio cabe señalar que la prioridad de los docentes de *“que el alumnado avance en sus aprendizajes durante el confinamiento”* no tuvo el mismo peso en todos los centros educativos ni en todos los niveles (Jacovkis y Trabini, 2021), solo lo fue para el 19,9% de los centros de Educación Infantil y Primaria; así como para el 25% de los centros de un estatus socioeconómico medio-bajo, dato que contrasta con el 40% de centros de perfil socioeconómico alto o medio-alto (Jacovkis y Trabini, 2021).

En cuanto a las formas de comunicación del centro con el alumnado durante el periodo de confinamiento, el mismo estudio refleja que el correo electrónico fue, con diferencia, el medio de comunicación prioritario entre docentes con el alumnado de Educación Infantil y Primaria y sus familias (74,7% del total), seguido por las videoconferencias (44,7%) y las plataformas en línea (32,5%). En relación con la frecuencia de comunicación con el alumnado, la más común fue dos o más veces por semana (40,3%), seguida de la comunicación diaria (32,5 %) y la semanal (22,2%) (Jacovkis y Trabini, 2021).

Respecto a las actividades enviadas por el centro educativo durante el confinamiento, el estudio de Jacovkis y Trabini (2021) muestra que los centros de Educación Infantil y Primaria son los que enviaron tareas diarias con más asiduidad (12,6%). Aún así, representa un porcentaje muy bajo, y la mayoría de los centros educativos de este nivel (57,7%) enviaban tareas a su alumnado de manera semanal. En cuanto a las actividades, fueron en su mayor parte voluntarias (85,5%).

Por último, este estudio refleja las dificultades del alumnado para el seguimiento del curso a distancia. Aunque hay una diferencia entre las respuestas de centros públicos y concertados, la mayor parte de los docentes manifestaron que, en ambos casos, las mayores dificultades de seguimiento se encontraron en la falta de ordenador o conexión a internet (60% en los públicos y 48% en los concertados).

El papel de la familia en el aprendizaje de sus hijos durante el confinamiento

En cuanto al papel de las familias, ha sido muy diferente y desigual en función de su situación y contexto (Hortigüela-Alcalá et al. 2020). Como afirman

estos autores, algunas han tenido la capacidad de atender a sus hijos, mientras que, en otros casos, ha sido verdaderamente complejo. Según los mismos investigadores las principales razones han sido: a) consecuencia del teletrabajo coincidente con el periodo escolar; b) incapacidad para proporcionar a sus hijos la ayuda que requerían (Beltrán; Cifuentes-Faura; en Hortigüela-Alcalá et al. 2020); c) falta de medios tecnológicos o de uso (Alva de la Selva; Banco Mundial; en Hortigüela-Alcalá et al. 2020); y d) falta de comunicación familia-escuela (Razeto, en Hortigüela-Alcalá et al. 2020). En este caso, fueron las familias más desfavorecidas social y económicamente las que tuvieron más problemas para realizar el seguimiento del aprendizaje de sus hijos e hijas.

El informe de Bonal y González (2021), corrobora este último punto. En su estudio, estos autores resaltan que el capital socioeconómico y cultural de las familias explica que la clase media pudiera mantener estándares más altos de calidad educativa durante el confinamiento, mientras que aquellas familias socialmente desfavorecidas mostraban una menor exposición a las oportunidades de aprendizaje, tanto en tiempo como en tareas escolares y actividades extracurriculares de ocio.

Bonal y González (2021) señalan que las condiciones de conectividad y el acceso a dispositivos fueron muy dispares, lo que implicó, como ya se ha apuntado, una dificultad para llevar a cabo las tareas escolares. Aunque es complicado de cuantificar, parece que la brecha digital pudo afectar al menos al 10% de todos los estudiantes del sistema educativo (Cabrera, 2020 en Bonal y González 2021). Por otra parte, aún contando con dispositivos tecnológicos en el hogar, también hubo diferencias importantes en las posibilidades de uso. Los datos del estudio de Bonal y González (2021), muestran que en el 56% de los casos hay menos de un dispositivo por persona en el hogar. Lo que implica que, la mayor parte de las familias tuvieron que compartir, reduciendo las oportunidades de llevar a cabo las tareas escolares. Por supuesto, las desigualdades fueron más acusadas en los hogares de menor renta (Bonal y González, 2021).

Como ya se ha apuntado, la ausencia de la escuela aumenta la importancia de la familia como sustitutos de los docentes en las tareas de aprendizaje (Bonal y González, 2021). Así, estos autores preguntaron a las familias si ayudaron a sus hijos e hijas en las tareas escolares, y los resultados encontrados mostraron en

primer lugar diferencias en términos de género, ya que, un 79% de las madres frente al 49% de los padres, ayudaron a sus hijos en las tareas escolares. En segundo lugar, los resultados revelaron que en la educación primaria, este apoyo se produjo tanto por las madres con niveles de estudios obligatorios como por las madres con mayor nivel de estudios. Las diferencias más notables al respecto se dieron en las tareas cotidianas, siendo destacable que en los hogares con niños entre 3 y 8 años, la lectura fue mucho más frecuente en familias con un alto capital cultural, ya que el 59% de las familias con estudios universitarios aseguraron haber dedicado un tiempo diario a esta actividad, frente a un 37% de familias con estudios obligatorios (Bonaf y González, 2021). Por el contrario, otras actividades como jugar a videojuegos son más frecuentes entre las familias con estudios obligatorios (37% de las familias afirmaron que sus hijos e hijas jugaron todos los días o varias veces a la semana), frente al 21,5% de las familias con estudios universitarios. Las diferencias también fueron significativas en cuanto a la frecuencia en que los niños y niñas vieron programas de televisión. En este caso, el 52% de madres con estudios obligatorios manifestaron verlos todos los días, frente al 30% de madres con estudios universitarios.

Los datos recogidos en los puntos anteriores nos permiten conocer cuál fue el papel de los principales agentes educativos, garantes del aprendizaje de los niños y niñas durante el confinamiento. En el siguiente punto se recoge qué es leer y escribir, cuándo y cómo dice la Ley educativa que debe aprenderse y por qué la familia y la escuela son imprescindibles para garantizar su adquisición.

El aprendizaje de la lectoescritura al final de la etapa Infantil y al inicio de la Primaria

La lectura y la escritura *“son actividades complejas que resultan imprescindibles para alcanzar los conocimientos que se organizan en torno a una cultura y, por tanto, son cruciales para desarrollarse de forma satisfactoria en la sociedad”* (Nuñez y Santamarina, 2014).

Como apuntan estas dos autoras, la adquisición de ambos procesos lingüísticos es posterior al aprendizaje del habla, *“de ahí la importancia de que las*

destrezas o habilidades orales de la lengua hayan de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito” (Nuñez y Santamarina, 2014).

Aprendizaje de la lectura

Existen múltiples definiciones del concepto según desde la perspectiva que se aborde. Doman (Corral 1997) considera la lectura como *“una de las más altas funciones del cerebro humano, cuyo aprendizaje favorece el desarrollo intelectual del niño”*. De manera un poco más ampliada y desde una perspectiva funcionalista, Núñez señala que *“aprender a leer no es solo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural”* (Nuñez y Santamarina, 2014).

Como apuntan las mismas autoras *“para que el inicio del niño en la lectura sea enriquecedor se ha de favorecer su acceso, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, de hecho proporcionar un ambiente que motive e invite al niño a leer en el hogar es vital para ello”* (Nuñez y Santamarina, 2014)

La escuela entonces será la institución encargada del aprendizaje de la lectura y la familia de apoyar este aprendizaje. Pues como apuntan Alegría et al. (2005), al contrario que aprender a hablar, aprender a leer exige una enseñanza organizada sistemáticamente. Así mismo, algunos autores como Nuñez y Santamarina (2014), ponen de relieve la importancia de haber adquirido unos conocimientos previos o prerrequisitos a la enseñanza de la lectoescritura para evitar dificultades en su aprendizaje. Según estas autoras estos prerrequisitos serían: desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos, habilidades o destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica (Nuñez y Santamarina, 2014).

La adquisición de estos prerrequisitos en edades tempranas puede explicar el hecho que muchos niños aprenden a leer con una facilidad asombrosa (Alegría et al., 2005), mientras que un número importante de niños no consigue leer de manera adecuada (Alegría, 1985). Es posible que, por ello, la Orden ECI/3960/2007 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, y el posterior Decreto 79/2008 por el que se regulan estas enseñanzas en Cantabria, no establezca una enseñanza organizada y sistemática para el

aprendizaje de la lectoescritura durante esta etapa, al contrario que ocurre en la etapa de Educación Primaria, como se detalla más adelante.

Alegría et al. (2005) recogen las dos familias de métodos de enseñanza de la lectura: los métodos fónicos y los métodos globales. Los primeros dan prioridad a la enseñanza del principio alfabético, los segundos al significado que transmiten los textos escritos (Alegría et al. 2005). Así, mientras los métodos fónicos consisten en aprender la correspondencia grafema-fonema, cuyo *“dominio pone a disposición del niño una herramienta que le permitirá comprender el significado de cualquier palabra que encuentre, y de ahí la productividad que caracteriza al código alfabético”* (Alegría et al. 2005); los métodos globales, en cambio, se centran en la enseñanza de palabras completas, *“de esta forma se evitan problemas de falta de regularidad en el código y, además el aprendizaje se centra en unidades que tienen significado”* (Alegría et al. 2005).

Aprendizaje de la escritura

Al igual que la lectura, la escritura constituye *“un proceso en el cual el que escribe pone en juego complejas operaciones mentales, no es un proceso mecánico”* (Sánchez, 2009). De esta manera, como dice esta autora, escribir significa *“saber producir distintos tipos de textos de uso social, donde el que los produce utiliza conocimientos de distinta naturaleza”* (Sánchez, 2009).

Por lo que se entiende que, como ocurre con la lectura, la escuela es la institución encargada de llevar a cabo esta enseñanza. Tal y como señala Sánchez (2009), el rol del docente debe de ser de mediador entre el conocimiento y el niño. Entendiendo que los maestros y maestras deben guiar y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

En este proceso, un niño o niña pasa por diferentes etapas, siguiendo la clasificación de Ferreiro y Teberosky (1979), el niño se inicia en la etapa de escritura indiferenciada, lo que comúnmente se conoce como etapa de los garabatos; más tarde el niño es capaz de reproducir letras por imitación, pero no conoce su significado, se trata de la etapa de escritura diferenciada; cuando el niño empieza a relacionar los sonidos de las palabras con su grafismo, se encuentran en la etapa silábica; mientras que cuando empieza a escribir algunas palabras, aunque se salta

algunas letras, se trata de la etapa silábico-alfabética; en la etapa alfabética el niño ya es capaz de escribir palabras enteras según su sonido, pero todavía carece de conocimientos ortográficos; a partir de entonces se inicia el proceso de perfeccionamiento, tanto caligráfico como ortográfico. En el presente estudio, tienen especial relevancia las etapas: silábica, silábico-alfabética y alfabética, ya que son las etapas en las que se encuentra el alumnado analizado.

En el punto siguiente, se recogen los contenidos que la escuela debe enseñar en materia de lectoescritura, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

La lectoescritura en el currículum de Educación Infantil y Primaria

El currículum de Educación Infantil (Decreto 79/2008 de Cantabria), en el área de “Lenguajes: Comunicación y representación”, dedicada a la lectoescritura de esta etapa, establece que *“en el segundo ciclo de Educación Infantil, los niños descubran y exploren los usos de la lectura”*, y añade que *“la aproximación a la lectura y la escritura en esta etapa no debe entenderse como una simple decodificación o habilidad motriz”*, sino, una *“utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula”* que lleve al alumnado *“a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales, así como en la producción e interpretación de textos de distintos tipos y con distintas funciones, cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria”* (Decreto 79/2008).

A pesar del aprendizaje funcional que exige de la lectoescritura, en el currículum de enseñanzas mínimas en Educación Infantil existe poca concreción. Como puede leerse a continuación, se establecen unos contenidos y unos criterios de evaluación de manera muy abierta y no existen los estándares de aprendizaje evaluables a diferencia de la Educación Primaria.

- Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y frecuentes dentro de contextos reales y funcionales.
- Iniciación a la escritura a través de palabras, frases y textos de uso social.
- Uso gradual y autónomo, de textos sociales en diferentes soportes como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas.

- Iniciación de la escritura para cumplir finalidades reales.
- Uso de algunas convenciones de la lengua escrita como la linealidad, la orientación y la organización del espacio, así como el gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles, dentro de propuestas didácticas funcionales y significativas para los alumnos.

Así mismo, el currículum también asienta contenidos de acercamiento a la literatura, en concreto los que tiene que ver con la escucha de cuentos, relatos, leyendas, rimas, adivinanzas, etc.; así como el recitado de textos de carácter poético; juegos lingüísticos para aprender; dramatización de textos literarios; y uso de la biblioteca.

El currículum de Educación Primaria (Decreto 27/2014 de Cantabria) en cambio, ya marca unas enseñanzas mínimas y un nivel muy específico para el primer curso de Primaria. Lo cual contrasta con lo abierto que es el currículum de Educación Infantil. En el área de lengua y literatura, al respecto de la lectura y la escritura, detalla lo siguiente: *“son instrumentos fundamentales para la adquisición del conocimiento y para el aprendizaje, permitiendo una formación integral del alumnado que contribuirá al pleno desarrollo de su personalidad”* (Decreto 27/2014). Y añade: *“la planificación de las tareas en este área debe responder a un diseño metodológico sistematizado: en lectura (velocidad, comprensión y eficacia lectora), en escritura, en adquisición de vocabulario, en el conocimiento de la lengua, en la implementación de recursos digitales y en el acercamiento a la literatura que afiance los hábitos lectores, la creatividad, la conciencia crítica y el goce estético”* (Decreto 27/2014)

Para apreciar el nivel de lectoescritura que se demanda en el primer curso de Educación Primaria, a continuación se señalan los criterios de evaluación que tienen que ver con el aprendizaje de la lectura y la escritura:

En cuanto a la lectura, se especifican los siguientes criterios:

- Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
- Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales, a través de una batería de preguntas.

- Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.
- Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos.
- Utilizar textos expositivos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.
- Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.
- Experimentar con las TIC de modo responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.
- Desarrollar la comunicación lingüística, que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora y fomente el gusto por la lectura.

En cuanto a la escritura, los criterios de evaluación que fija el Decreto 27/2014 son los siguientes:

- Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.
- Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura.
- Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.
- Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
- Adquirir a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que evite discriminaciones y prejuicios.
- Llevar a cabo el plan de escritura que suponga una mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.
- Utilizar las TIC como medio de aprendizaje escritor.

Como puede observarse, existe un gran contraste entre los contenidos del área de lectoescritura entre una etapa y otra, lo que requiere de un acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y de la familia.

Este estudio, plantea la necesidad de analizar los efectos del confinamiento en una etapa vital en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, se ha dado voz a los colectivos implicados en este aprendizaje durante este periodo,

las familias y los docentes, así como a los docentes de este alumnado durante el presente curso escolar 2020-2021, lo cual completa la visión de esta realidad.

El siguiente informe supone un aporte a pequeña escala a la literatura existente, ya que hasta el momento no se han publicado estudios específicos sobre cómo el confinamiento ha afectado al aprendizaje lectoescritor del alumnado que estaba en proceso de inicio del mismo, cuando se decretó el cierre total de las aulas.

3. Objetivo de la investigación

El objetivo principal de este estudio es investigar cuáles han sido los efectos del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en alumnado de 1º de Primaria. Para ello, la presente investigación trata de analizar, por una parte, qué hicieron las familias y el profesorado de tercer curso de Educación Infantil para fomentar el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento; y por otra, cuál es el estado de la lectoescritura al inicio de la Educación Primaria después del confinamiento.

Por tanto, esta investigación profundiza en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el papel de la escuela, en concreto el profesorado de tercer curso de Educación Infantil en el desarrollo lectoescritor de su alumnado durante el confinamiento. Para ello, ha sido esencial indagar el punto de partida lectoescritor del alumnado cuando se inició el confinamiento, así como el nivel al final del mismo.
- Analizar la influencia de la familia en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento, a través del tipo de actividades de aprendizaje de la lectoescritura y del modo de trabajarla en el hogar. Para ello, ha sido esencial explorar las diversas condiciones familiares durante el confinamiento.
- Analizar el actual estado de la lectoescritura en niños de 1º de Educación Primaria para tratar de averiguar el progreso de este aprendizaje durante el presente curso escolar.

Preguntas e hipótesis de la investigación

Para llevar a cabo los objetivos de la investigación, conviene plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué efectos ha tenido el cierre de los colegios en el nivel lectoescritor del alumnado de 1º de Educación Primaria?

- ¿Qué efecto tuvo la escuela en el proceso lectoescritor durante el confinamiento?
- ¿Qué efecto tuvo la familia en el proceso lectoescritor de sus hijos durante el confinamiento?
- ¿Qué influencia está teniendo la familia en el progreso lectoescritor de sus hijos?

Con ellas, los resultados de este estudio pretenden demostrar las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis principal:** El confinamiento ha tenido un efecto negativo en el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 1º de Primaria.

De la hipótesis principal, se desprenden las siguientes:

- **Hipótesis 2:** La docencia a distancia retrasó el aprendizaje de la lectoescritura respecto a otros cursos.
- **Hipótesis 3:** El efecto de co-docencia de las familias en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento, pudo mitigar un mayor retraso.

4. Método

Participantes

- El estudio se ha llevado a cabo sobre un total de 89 sujetos, todos los cuales son alumnos y alumnas de 1º de Educación Primaria en el presente curso escolar 2020-2021.
- Se trata de una muestra de dos centros de Educación Infantil y Primaria del norte de España, ambos compuestos por familias de un perfil socioeconómico medio. Cabe señalar que uno de los colegios es de titularidad pública y el otro, concertada.
 - El colegio 1 está compuesto por 3 líneas de 1º de Educación Primaria con un total de 56 alumnos y alumnas.
 - El colegio 2, sin embargo, está compuesto por 2 líneas y un total de 33 alumnos y alumnas.
 - Ambos colegios utilizan “*Letrilandia/Molalaletra*” en su enseñanza de la lectoescritura, que consiste en la utilización del método fónico desde la prelectura y preescritura, utilizando materiales manipulativos y digitales.
- Para responder a los cuestionarios sobre el alumnado, los participantes han sido:
 - Los cinco docentes que impartieron clase en el curso anterior 2019-2020 en 3º de Educación Infantil.
 - Los 5 docentes que se encuentran impartiendo clase a este alumnado de 1º de Educación Primaria en el actual curso escolar 2020-2021.
 - 81 de las 89 familias de estos niños y niñas, cuyos hijos e hijas se encuentran actualmente cursando 1º de Educación Primaria.

Instrumentos

Para la recogida de la información, se han utilizado tres cuestionarios (uno a familias y dos a docentes), diseñados expresamente para la investigación y que se incluyen como Anexos en el presente trabajo. Dichos cuestionarios buscaban dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Así mismo, se trata de un pequeño estudio longitudinal que pretende aportar resultados sobre el mismo

alumnado en cuatro momentos del tiempo distintos: antes y después del confinamiento durante el curso 19-20; y al inicio de curso y en el tercer trimestre de curso 20-21.

- Para analizar la influencia de la familia en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento, se ha pasado un cuestionario de 6 preguntas a las familias de alumnado que en el presente curso 2020-2021, está cursando 1º de Educación Primaria. Este cuestionario recoge las condiciones laborales de la familia durante el confinamiento, el tiempo que sus hijos dedicaban al aprendizaje de la lectoescritura, el tipo de actividades que realizaban, así como el modo de trabajarla (de manera conjunta o individual). Además, se pretende estudiar la percepción que tienen las familias de la comunicación mantenida con la escuela en este periodo de tiempo.
- Para analizar el nivel lectoescritor del alumnado cuando se inició el confinamiento y al finalizar el curso, se ha pasado un cuestionario de 4 preguntas por alumno al profesorado de 3º de Educación Infantil del curso anterior (2019-2020). Así mismo, para ahondar en el papel que tuvieron en el desarrollo lectoescritor de su alumnado durante el confinamiento y la relación que mantuvieron con las familias durante este periodo, se ha pasado un cuestionario general de 6 preguntas.
- Para analizar el nivel lectoescritor cuando empezó el curso (2020-2021), así como el estado actual de la lectoescritura del alumnado de 1º de Educación Primaria, se ha pasado el mismo cuestionario de 4 preguntas por alumno al profesorado que actualmente se encuentra cursando 1º de E.P. Para profundizar en la relación existente entre familia y escuela; así como la ayuda que prestan las familias a sus hijos en el proceso lectoescritor y si ésta influye en su proceso de aprendizaje y resultados académicos, se ha pasado un cuestionario general de 6 preguntas.

Diseño y procedimiento

El presente estudio ha seguido un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo). En cuanto a los cuestionarios a las familias siguen un diseño enteramente cuantitativo. En dos de las preguntas se les pedía marcar una opción entre cuatro y tres categorías; mientras que tres de las preguntas eran de opcionalidad múltiple, en el caso de ser necesario; y la última de las preguntas era una escala Likert de 5 puntos.

En cuanto a los cuestionarios diseñados para los docentes, las cuatro preguntas sobre cada uno de sus alumnos y alumnas relativas a la lectoescritura, son las mismas preguntas de tipo cuantitativo con tres opciones de respuesta.

En las preguntas de nivel general, el cuestionario de las maestras de 3º de Educación Infantil, contó con tres preguntas cuantitativas, dos de opción múltiple y una de escala Likert de cinco puntos. Las otras 3 preguntas fueron de tipo cualitativo de respuesta abierta.

Por último, el cuestionario de preguntas de tipo general a las docentes de 1º de Educación Primaria contó con 5 preguntas, 3 de las cuales eran cualitativas de respuesta abierta y las otras dos eran una escala Likert de frecuencia y una escala Likert de cinco puntos; ambas respuestas las podían completar con comentarios, si lo deseaban, por lo tanto, se recogió una gran cantidad de información de tipo cualitativo.

Los cuestionarios han sido distribuidos a los centros educativos y contestados y cumplimentados en papel durante el mes de mayo de 2021.

Análisis de datos

Para la primera pregunta de la investigación, se han llevado a cabo análisis descriptivos con distribuciones de frecuencia relativa para cada una de las variables.

Para analizar el efecto que tuvo la escuela en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento, se ha llevado a cabo un análisis comparativo de los resultados anteriores con las respuestas de tipo cualitativo por parte de las docentes.

Para analizar el efecto de las familias en el efecto de la lectoescritura durante el confinamiento, se han comparado los resultados anteriores con las respuestas de las familias, halladas mediante estadística descriptiva con distribuciones de frecuencia relativa.

Por último, para responder a la última pregunta de investigación, se han cruzado los resultados del progreso del alumnado de 1º de Educación Primaria del curso actual 2020-2021 con el análisis de las respuestas de tipo cualitativo de sus maestras.

Los resultados de todas las preguntas, permiten realizar inferencias y demostrar las hipótesis de la investigación.

5. Resultados

Para responder a las preguntas de la investigación que se plantean en el presente estudio, a continuación se presentan los principales hallazgos, tal y como se han presentado en las preguntas de la investigación:

Pregunta 1: ¿Qué efectos ha tenido el cierre de los colegios en alumnado de 1º de Educación Primaria?

Para responder a esta pregunta, analizaremos el nivel lectoescritor del alumnado antes y después del confinamiento, así como al inicio y al final del presente curso 20-21.

Nivel lectoescritor en 3º de Educación Infantil al inicio del confinamiento

Para analizar el efecto del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado que actualmente se encuentra cursando 1º de Primaria, se ha preguntado a las maestras de este alumnado del curso pasado (19-20) cuál era el nivel lectoescritor de su aula al iniciarse el confinamiento el 14 de marzo de 2020 con el consecuente cierre de las aulas. A esta pregunta, las maestras han contestado que en el 88% del alumnado la lectura y la escritura ya estaba iniciada en este momento del curso.

Estado de la lectoescritura en 3º de Infantil al inicio del confinamiento	
Sin iniciar	8%
Iniciada	88%
Lector	2%
No contestado	2%

Tabla 1. Punto en el que se encontraba el alumnado de 3º de Infantil al inicio del confinamiento en cuanto a la lectoescritura.

El siguiente paso, era verificar cuál era el nivel de lectura y de escritura de manera específica al inicio del confinamiento. En el caso de la lectura, las maestras de 3º de Infantil del curso anterior (19-20) aseveran que la mayoría del alumnado estaba en la primera etapa de la lectura, pues un 80% de alumnos eran capaces de identificar y discriminar fonemas y sílabas. Y solo un 16% estaba en la segunda etapa de la lectura, que coincide con el proceso de decodificación de palabras. Por

lo que, en este sentido se puede concluir que el estado de la lectura al inicio del confinamiento era muy incipiente.

Los resultados del nivel de escritura al inicio del confinamiento, muestran que el 64% del alumnado se encontraba en la etapa silábica, esto es que era capaz de identificar y escribir letras. Mientras que un 29% de alumnos se encontraba ya en una etapa silábico-alfabética, pues ya eran capaces de escribir palabras completas. Por lo que puede afirmarse que, la mayor parte del alumnado también se encontraba en una fase muy inicial de escritura.

	Lectura		Escritura
Identificación discriminación fonemas/sílabas	80%	Etapa silábica	64%
Decodificación de palabras	16%	Etapa silábico-alfabética	29%
Decodificación de oraciones	2%	Etapa alfabética	4%

Tabla 2. Estado de la lectura y la escritura en 3º de Infantil al inicio del confinamiento.

Nivel lectoescritor en 3º de Infantil al final del confinamiento

Si comparamos el nivel de lectura y escritura cuando empezó el confinamiento, con el nivel que tenían a final de curso, cabe recordar que las clases no se reanudaron; el 80% del alumnado de tercer curso de infantil, acabó el curso con el mismo nivel que lo empezó, mientras que sólo un 11% alcanzó un nivel lectoescritor de final de etapa. Por lo tanto, si lo comparamos con el estado de la lectoescritura al inicio del confinamiento, se observa que un 9% del alumnado consiguió cierto progreso lectoescritor, acabando el curso leyendo y escribiendo a un nivel de 6 años. Este progreso podría demostrar la implicación de las familias durante el confinamiento en el desarrollo lectoescritor de sus hijos.

Estado de la lectoescritura en 3º de Infantil al finalizar el curso	
Sin iniciar	7%
Iniciada	80%
Leyendo y escribiendo (a un nivel de 6 años = 1º E.P.)	11%
No contestado	2%

Tabla 3. Punto en el que se encontraba el alumnado de 3º de Infantil al acabar el curso 19-20 en cuanto a la lectoescritura.

No obstante, si consideramos por una parte que solo uno de cada diez alumnos o alumnas, según las maestras de infantil, acabó el curso con un nivel de lectoescritura equiparable al de 1º de primaria; y que, por otro lado, 8 de cada 10 alumnos y alumnas no llegaron a alcanzar el nivel lectoescritor de final de etapa de infantil; se puede concluir que, el confinamiento tuvo un efecto negativo en el aprendizaje de la lectoescritura. Esto confirma la hipótesis principal, ya que el alumnado que comenzó 1º de Educación Primaria el curso siguiente al confinamiento (20-21) empezó con un retraso significativo a otros cursos.

Nivel lectoescritor en 1º de Educación Primaria al inicio de curso

Resulta muy útil comparar estos resultados con las respuestas de las maestras de 1º de Primaria acerca del nivel lectoescritor del mismo alumnado después del confinamiento. En este caso, frente al 80% de alumnado que acabó el curso 19-20 con la lectoescritura iniciada (recordemos que solo el 11% cumplió los objetivos de la etapa y un 7% todavía no se había iniciado en la lectoescritura); según sus tutoras de Primaria, un 64% de su alumnado empezó el curso con la lectoescritura iniciada. Sin embargo, estas tutoras apuntaron que un 30% del alumnado presentaba un nivel lectoescritor sin iniciar, frente al 7% que afirmaban las tutoras de infantil. Por otro lado, estas maestras contestaron que solo un 3% de su alumnado presentaba un nivel lectoescritor de inicio de la Educación Primaria; frente al 11% que apuntaron sus tutoras de Educación Infantil cuando acabó el curso. De estos datos se desprende que, el nivel lectoescritor fue peor cuando empezaron 1º de E.P. que cuando acabó el confinamiento.

	Lectoescritura al finalizar curso 19-20	Lectoescritura al iniciar curso 20-21
Sin iniciar	7%	30%
Iniciada	80%	64%
Leyendo y escribiendo (a un nivel de 6 años)	11%	3%
No contestado	2%	2%

Tabla 4. Comparativa del estado de la lectoescritura al finalizar el curso 19-20 según las tutoras de E.I. y al inicio del curso 20-21 según las tutoras de E.P

En cuanto a la lectura, las maestras de 1º de Primaria manifiestan que, al inicio de curso, un 71% de su alumnado (frente al 80% anterior al confinamiento)

se encontraba en la primera etapa de lectura (identificación y discriminación de fonemas-sílabas). Aunque el porcentaje sigue siendo significativo, según estas maestras, un 22% de su alumnado (frente al 16% anterior al confinamiento) ya se encontraba en el proceso de decodificación de palabras. Esto puede significar cierto progreso en el proceso lector del alumnado. Destaca también un ligero incremento en el porcentaje de alumnos y alumnas (4%) que al inicio de curso se encontraban en proceso de decodificación de oraciones (frente al 2% al iniciar el confinamiento). De estos datos se desprende que hubo un pequeño progreso en la lectura de una pequeña parte del alumnado durante los meses del confinamiento. Estos resultados, podrían demostrar el efecto positivo que ejerció la familia en una pequeña parte del alumnado durante el confinamiento.

	Nivel de lectura al iniciar el confinamiento (curso 19-20)	Nivel de lectura al inicio del curso 20-21
Identificación y discriminación de fonemas-sílabas	80%	71%
Proceso de decodificación de palabras	16%	22%
Proceso de decodificación de oraciones	2%	4%
No contestado	2%	2%

Tabla 5. Comparativa del estado de la lectura al iniciar el confinamiento en el curso 19-20 según las tutoras de E.I. y al inicio del curso 20-21 según las tutoras de E.P.

En el caso de la escritura, las tutoras de Educación Infantil y Primaria coinciden que, el 64% de su alumnado se encontraba todavía en la etapa silábica, tanto antes como después del confinamiento. Con estos datos, se extrae que, la percepción de las maestras acerca del nivel de escritura en el alumnado al inicio del confinamiento y al inicio del curso siguiente, es la misma.

	Nivel de escritura al iniciar el confinamiento (curso 19-20)	Nivel de escritura al inicio del curso 20-21
Etapas silábica	64%	64%
Etapas silábico-alfabética	29%	28%
Etapas alfabética	4%	6%
No contestado	2%	2%

Tabla 6. Comparativa del estado de la escritura al iniciar el confinamiento según las tutoras de E.I. y al inicio del curso 20-21 según las tutoras de E.P.

A la vista de los datos se puede concluir que no hubo progreso en el nivel de escritura durante el confinamiento. Este hecho probaría la tesis de que la docencia

a distancia retrasó el aprendizaje de la lectoescritura respecto a otros cursos. Por lo tanto, se demuestra también la tesis principal, el efecto negativo del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 1º de Primaria.

Para profundizar más en este aspecto, se ha preguntado a las maestras de 1º de Primaria del curso 20-21, cómo vio a su alumnado al iniciarse el curso respecto al de otros años. En todos los casos, las maestras coinciden que el nivel era inferior a otros años y ha habido que utilizar materiales de 3º de Infantil, tal y como puede verse en los siguientes extractos de sus respuestas:

“En comparación, el nivel ha sido muchísimo menor. La situación en septiembre ha sido chocante ya que nadie contaba con encontrarse tanta dificultad en las tareas vistas previamente en Infantil, como por ejemplo el reconocimiento letras mayúsculas.” (Tutora de 1ºB, S.C.)

“Este curso 20-21 los alumnos llegaron en septiembre más flojos tanto en la lectura como en la escritura. Empezamos trabajando aspectos de tercero de infantil y a partir de ahí con los materiales programados adaptándolos a los alumnos con más dificultades.” (Tutora de 1ºA, J.)

“Los alumnos vinieron más flojos en lectura y escritura. Se empezó trabajando contenidos de tercero de infantil y luego se han ido adaptando los materiales a sus necesidades.” (Tutora 2ºB, J.)

Como apuntan las maestras, el retraso lectoescritor en el aprendizaje de la lectoescritura como consecuencia del confinamiento, ha dado lugar a que las maestras de 1º de Primaria del presente curso escolar 20-21 adapten los materiales al nivel lectoescritor con el que partía el alumnado este curso. Según las tutoras:

“Hemos seguido el proyecto de “Letrilandia” que se corresponde a la etapa de Infantil, concretamente a 5 años, para enfatizar la grafomotricidad, ya que no la tenían adquirida, algunos tan siquiera iniciada, al igual que la lectura.” (Tutora de 1ºA, S.C.)

“Nos hemos encontrado con un alumnado de un nivel muy inferior al esperado teniendo que adaptar nuestras prácticas educativas a un nivel fácilmente equiparable a 4 años de Infantil. El paso de Infantil a Primaria siempre es un cambio duro para el alumnado, pero este curso ha sido especialmente difícil para alumnos y docentes.” (Tutora de 1ºB, S.C.)

“Hemos empezado prácticamente de cero. Hemos adaptado un método de lectoescritura de Educación Infantil (MOLALALETRA, ED. EDELVIVES), 4 y 5 años, completándolo con fichas elaboradas por nosotras (más adaptadas a nuestro nivel de 1º), y una vez han ido dominando estas actividades, hemos ido introduciendo el libro de lectoescritura de 1º, simultaneando estas actividades hasta el tercer trimestre.” (Tutora de 1ºC, S.C.)

“Hemos seguido la metodología y las actividades programadas adaptando los materiales y reforzando individualmente a los alumnos que presentaban más dificultades.” (1º, J.)

Nivel lectoescritor del alumnado de 1º de Primaria a final de curso

Otro aspecto importante, era conocer si a pesar de las circunstancias, el trabajo realizado durante el curso, había logrado equiparar el nivel del alumnado de 1º de Primaria al de otros años.

Para ello, se preguntó a las maestras de 1º de Educación Primaria cuál diría que era el estado de la lectoescritura en el momento de pasar el cuestionario (tercer trimestre del curso).

Estado de la lectoescritura en 1º de E.P. en el tercer trimestre de curso	
En proceso de inicio	13%
Iniciada a nivel de segundo trimestre	51%
Nivel de final de curso o superior	36%

Tabla 7. Estado de la lectoescritura en el tercer trimestre de curso en 1º de E.P.

Los resultados obtenidos muestran que una mayoría de alumnos (51%) se encontraban con un nivel de segundo trimestre en el tercer trimestre de curso; dato que sale reforzado si observamos que el 36% de alumnos se situaban en un nivel de tercer trimestre o superior. Ya que, es de esperar que muchos de los alumnos que se situaban en el 51%, vayan adquiriendo un mayor nivel lectoescritor a lo largo del tercer trimestre y acaben el curso con un nivel superior.

Estos datos pueden indicar que la escolarización presencial del alumnado ha tenido un efecto positivo en el aprendizaje de la lectoescritura y que el nivel adquirido durante el curso se acerca al del alumnado de otros cursos. Por lo que, se puede concluir que el efecto del confinamiento fue muy visible a principio de curso, y a medida que éste ha ido avanzando, los efectos se han ido mitigando. Lo cual refuerza la hipótesis principal de este estudio y pone de manifiesto la importancia de la docencia presencial como forma de aprendizaje.

Pregunta 2: ¿Qué efecto ha tenido la escuela en el proceso lectoescritor durante el confinamiento?

El objetivo de esta pregunta de la investigación es analizar el papel de la escuela, en concreto del profesorado de tercer curso de Educación Infantil en el desarrollo lectoescritor de su alumnado durante el confinamiento. Este análisis, nos ayudará a conocer junto con las respuestas del cuestionario a las familias, si la escuela jugó un papel clave en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento.

La docencia durante el confinamiento

Para analizar cómo trabajaron las tutoras de Educación Infantil con su alumnado durante el confinamiento, se les hizo una pregunta abierta para conocer los distintos casos con mayor detalle. En ambos colegios, destaca el trabajo conjunto entre las diferentes tutoras de nivel, así como el envío de tareas que pudieran realizar fácilmente desde casa. Pues el hecho de que muchas familias no tuvieran impresoras y otras no dispusieran de tiempo, marcó la forma de llevar a cabo su docencia, intentando ajustarse a las diferentes situaciones familiares.

A continuación, se muestran los extractos de las respuestas de las tutoras:

“Las tres tutoras de cinco años del curso 2019/2020 intentamos ajustarnos a las necesidades de las familias, pues, por un lado, muchos de ellos no tenían impresoras. Por ello, nuestras tareas se basaban en la escritura creativa con actividades como la noticia del fin de semana, crear un libro de recetas anotando los ingredientes, etc. Las familias que sí tenían opciones de imprimir nos demandaban fichas de lectoescritura y matemáticas para que sus hijos siguieran trabajando de cara al paso a Primaria. Intentamos combinar todo tipo de tareas para llegar a todos.” (3º E.I. S.C.).

“El trabajo de las dos tutoras fue coordinado y repartido. Consistió en preparar materiales y vídeos para poder trabajar tanto la conciencia como el conocimiento de los fonemas. Facilitamos ejercicios para que los pudieran realizar en casa y con la ayuda de los padres, teniendo en cuenta la diversidad de cada casa (no tenían impresoras, no tenían tiempo, algunos estaban con los abuelos...). Preparamos materiales para trabajar los diferentes proyectos de I.M. (Inteligencias Múltiples) adaptándolos a la nueva situación. Incluso se crearon algunos grupos de refuerzo donde se trabajaba más concretamente la lectoescritura.” (3º E.I. J.)

Además de conocer cómo organizaron su docencia, resulta útil saber si se llevó a cabo docencia con conexiones online, y en este caso cuánto tiempo por

semana dedicaron las maestras a realizar este tipo de sesiones con su alumnado. En sus respuestas destaca la diferencia entre ambos colegios. Mientras el colegio 1 no realizó sesiones online con su alumnado; el colegio 2 declara haber dedicado más de 5 horas semanales a las conexiones online con su alumnado.

“No hicimos conexiones con el alumnado, fue una decisión de centro. Hablamos con las familias por teléfono, al menos una vez en el periodo de confinamiento, y quien necesitó más ayuda, las veces que fueron necesarias.” (3º E.I. S.C.).

De esta respuesta se extrae que, que la docencia del primer colegio se basó en enviar tareas por email a su alumnado.

La docencia de la lectoescritura durante el confinamiento

En cuanto al tipo de tareas específicas de lectoescritura, las maestras de 3º de Educación Infantil de ambos colegios manifiestan haber realizado gran variedad de actividades como pasatiempos, escritura creativa, presentaciones online o vídeos realizados por las propias maestras. A continuación, se muestran los extractos de las respuestas de las tutoras:

“Intentamos variar, desde pasatiempos como sopas de letras o crucigramas hasta fichas de trazos (para los que sí podían imprimir) y también actividades de escritura creativa como la noticia del fin de semana.” (3º E.I. S.C.).

“Realizábamos la presentación online a los alumnos de los vídeos del método de lectoescritura que utilizamos (“Letrilandia”) donde se presentan los fonemas/letras a trabajar. Después, la ficha correspondiente a dicho fonema y la canción. Además, hicimos vídeos propios realizando el trazo, para poder trabajar la direccionalidad y que los padres y los alumnos pudieran saber cuál era la forma correcta de realizarlo. También realizamos actividades donde tenían que buscar los fonemas/letras trabajadas sobre diferentes formatos: caja con sal, sobre una base de lija...” (3º E.I. J.)

Respecto al tiempo dedicado a trabajar tareas de lectoescritura, las tres tutoras del primer colegio dedicaron entre 2-4 horas semanales; lo que contrasta con las dos tutoras del otro colegio que afirman haber dedicado más de 5 horas semanales a este tipo de tareas.

Para analizar si hubo diferencia en el progreso lectoescritor del alumnado entre uno y otro colegio durante el confinamiento, la siguiente tabla muestra los resultados:

	Colegio 1	Colegio 2
Alumnado que empezó el confinamiento con la lectoescritura iniciada o siendo lector	53 de 56	27 de 33
Alumnado que acabó el curso con un nivel lectoescritor de 1º de Primaria	8 de 56	2 de 33
Alumnado que inició el curso con un nivel lectoescritor de 1º de Primaria	3 de 56	Ninguno

Tabla 8. Comparativa en el nivel lectoescritor por colegios encuestados.

Los resultados no muestran diferencias significativas en el progreso lectoescritor entre un colegio y otro. Si bien, parece percibirse un progreso mayor número en el colegio 1, cabe destacar que este colegio tiene un mayor número de alumnos. Además, sus maestras de Educación Infantil consideraron a dos de sus alumnos lectores desde el inicio del confinamiento, por lo que el progreso lectoescritor real pudo darse en 6 de los 8 que manifiestan las tutoras. Si consideramos que este colegio tiene 3 clases, hubo 2 alumnos por aula que alcanzaron un nivel lectoescritor de 1º de Primaria, según las maestras de Infantil. Mientras que, si lo comparamos con el colegio 2, hubo 1 alumno por aula que alcanzó este nivel. Por lo que la diferencia de un alumno por aula no se considera significativo. Más si cabe, cuando las tutoras de 1º de Primaria consideraron que solo 3 alumnos llegaron al nivel de 1º de Primaria en el primer colegio y ninguno en el segundo.

También es cierto, que puede que no se dieran las condiciones necesarias como para evaluar con exactitud el proceso lectoescritor del alumnado durante el confinamiento, por lo que las respuestas de las tutoras de 3º de Infantil pueden estar algo sesgadas.

Así y todo, los datos consolidados nos aportan que al final del confinamiento solo el 11% del alumnado acabó leyendo y escribiendo a un nivel de 1º de Educación Primaria, según las tutoras de Educación Infantil. Dato que contrasta con el 3% del alumnado según las tutoras de Educación Primaria. Estos datos muestran, por un lado, la diferencia en la percepción entre las maestras de una

etapa y las de otra; y por otro, que el nivel de lectoescritura fue peor al iniciar el curso que al acabar el confinamiento, pues existe la posibilidad de que esto ocurriese debido a las vacaciones de verano.

A la vista de estos datos, se puede concluir que la docencia online no tuvo los mismos resultados que la docencia presencial. Por lo que se demuestra la hipótesis de la investigación que la docencia a distancia retrasó el aprendizaje de la lectoescritura respecto a otros cursos.

Esta hipótesis queda reforzada con las respuestas de las profesoras de 1º de Educación Primaria cuando les preguntamos cómo vieron a su alumnado al iniciarse el presente curso respecto a otros años, ya que la forma de trabajo del curso actual es un claro efecto del confinamiento y del modelo de enseñanza a distancia.

“Al inicio de curso, me encontré con un alumnado con muy poca autonomía, falta de hábito de trabajo. Muy inmaduros en relación con el proceso de aprendizaje y con una actitud muy dispuesta al juego y poco al trabajo continuo, aspecto que ha ido cambiando, mejorando notablemente a lo largo del curso.” (Tutora de 1ºA, S.C.)

“A nivel curricular se encontraban muy desconectados. A nivel social, estaban deseosos de relacionarse. La adaptación a las rutinas y a la gran cantidad de normas ha sido asombrosa. Me ha llamado mucho la atención las ganas que tenían de permanecer en el colegio. A la hora de salir, muchos no querían marchar.” (Tutora de 1ºC, S.C.)

Relación familia-escuela durante el confinamiento

Para analizar el tipo de relación que mantuvo la escuela, en este caso las tutoras de 3º de Educación Infantil con las familias, se ha preguntado a las tutoras qué tipo de comunicación mantuvieron con las familias y si realizaron tareas de manera conjunta con ellas durante el confinamiento.

Según las maestras, el tipo de comunicación que mantuvieron con las familias fue fluida, personal y constante, ya fuera por teléfono, email, WhatsApp, videoconferencia u otros medios digitales; puntuándose a sí mismas con un 5 sobre 5 en una escala Likert. Más adelante, en el punto relación familia-escuela durante el confinamiento, se compara la percepción de las maestras con la de las familias, de manera que puede verse la diferencia en la percepción que cada agente tuvo de la comunicación llevada a cabo durante este momento.

En relación a la realización de tareas de manera conjunta con la familia para reforzar el proceso lectoescriptor del alumnado, las tutoras del primer colegio señalan que enviaron actividades individualizadas a las familias que así lo pidieron; mientras que, en el segundo colegio, las tutoras afirman que los padres solían estar presentes en las vídeo-llamadas y mucho del material que enviaron iba especialmente dirigido a ellos.

“Además de las tareas que compartimos en el blog para todos, alguna familia me pidió ayuda extra: las madres de dos alumnos me pidieron más fichas además de las que les mandaba a todos, pues estos dos niños prácticamente sabían leer antes del confinamiento y demandaban tareas un poco más complejas. Les envié fichas más propias de 1º EP y la respuesta de los niños fue positiva según me comentaron. Otra madre, me comentó que le costaba mucho motivar a su hijo con la lectoescritura y le propuse un juego con coches y letras, pues al niño le encantaba jugar con los coches. Una última madre, con la que más contacto mantuve, me indicó que le costaba mucho que la niña hiciera las tareas del colegio, le propuse actividades más sencillas para comenzar (ella me decía que tenían un cuadernito de letras que lo hacían y se lo borraba una y otra vez para que lo volviera a repasar). La respuesta de la niña a las nuevas tareas tampoco fue demasiado positiva según me afirmó la madre.” (3º E.I. S.C.).

“En la etapa de infantil casi eran los padres los que hacían que los alumnos se conectaran y normalmente solían estar presentes en las vídeo-llamadas. Es verdad que no hicimos ninguna actividad concreta con ellos, pero los vídeos que preparábamos donde nos grabábamos haciendo ciertas actividades, iban especialmente dirigidos a ellos, para que pudiesen supervisar la forma de hacer de sus hijos.” (3º E.I. J.).

Pregunta 3: ¿Qué efecto ha tenido la familia en el proceso lectoescriptor de sus hijos durante el confinamiento?

Para profundizar en la influencia que tuvo la familia en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento, se ha pasado un cuestionario a las familias del alumnado de 1º de Primaria del curso actual 20-21 con el que se pretendía averiguar la situación familiar durante el confinamiento, el tiempo dedicado a las tareas escolares de sus hijos, las actividades concretas de lectoescritura que realizaron y el modo de realizarlas. También se les preguntó qué otras tareas realizaron con sus hijos durante el confinamiento y cómo fue la comunicación con la escuela durante este tiempo.

Situaciones familiares durante el confinamiento

Aunque hay una gran variedad de situaciones familiares, la mayoría de las familias encuestadas trabajaron uno en casa y otro fuera de casa (29%), seguidas de las que ambos componentes trabajaron desde casa (20%).

Situación laboral/familiar durante el confinamiento	
Ambos hemos trabajado desde casa	18%
Uno trabajaba en casa y otro fuera de casa	29%
Ambos trabajábamos en el domicilio familiar	20%
Otras circunstancias familiares	12%

Tabla 9. Situación laboral/familiar de las familias durante el confinamiento.

Merece la pena destacar que un porcentaje nada despreciable de las familias (12%) han marcado la respuesta “*otras circunstancias familiares*”, con lo cual ninguna de las respuestas anteriores encajaba con su situación laboral/familiar durante el confinamiento. Cabe señalar que, un número destacable de familias comentaron en el hueco disponible cuál fue su situación. Entre ellas, destacan las familias que se encontraban en ERTE los dos componentes o uno de los dos. También se han auto incluido aquí los padres separados, las madres solteras, embarazadas o amas de casa, ya que en la mayoría de estos casos afirman haber trabajado desde casa o haber dejado de trabajar. Es reseñable que algunas familias explican haber dejado a sus hijos e hijas al cuidado de sus abuelos, así como las que tuvieron que dejar de trabajar para poder hacerse cargo de sus hijos e hijas. Por otra parte, otras mencionan que alguno de los componentes estuvo fuera de casa durante estos meses por seguridad familiar. Y un número menor de familias comentan no haber trabajado ninguno de los dos durante esta etapa.

Tiempo dedicado a realizar tareas escolares

A la pregunta relativa al tiempo dedicado a ayudar a su hija o hijo en las tareas escolares durante el confinamiento, la mayoría de las familias (56%) declaran que ayudaron todos los días a sus hijos en las tareas escolares; mientras que solo un 4% de las familias declara no haberlo hecho por falta de tiempo.

Tiempo dedicado a realizar tareas escolares durante el confinamiento	
Todos los días	56%
2-3 días por semana	24%
Apenas podíamos dedicar tiempo	4%

Tabla 10. Tiempo dedicado a las tareas escolares durante el confinamiento.

Algunas de las familias que contestaron “todos los días”, añadieron un comentario al lado en el que escribieron “*excepto los fines de semana*”. Otra madre, incluso comenta las actividades diarias que realizó con su hija: “*3 hojas de libro de actividades variadas: inglés, mate, lengua*”. Por otro lado, aunque no parece destacable el 4% de las familias que no podían dedicar tiempo a realizar tareas escolares con sus hijos. Este porcentaje corresponde a 4 alumnos o alumnas distintas, 2 de cada colegio. Lo cual pudo crear una situación desfavorable para estos alumnos, afectando a su aprendizaje. Ante estas respuestas, quedaría demostrada la hipótesis que el efecto de co-docencia de las familias, pudo mitigar un mayor retraso en el aprendizaje de la lectoescritura.

Actividades de lectoescritura

En cuanto al tipo de actividades de lectura y escritura predominan la combinación de tareas que mandaba la maestra con tareas de Internet y lectura de cuentos de manera conjunta (madre, padre o ambos padres junto con el niño).

Si contamos el número de familias que contestaron que entre las tareas de lectoescritura que realizaban con sus hijos e hijas se encontraban las que mandaban las maestras, se observa que esta tarea aparece en el 76% de los casos sola o combinada con otras opciones. Las opciones fueron: a) Tareas que mandaban las maestras, b) Tareas de Internet, c) Lectura de cuentos, d) Lectura de cuentos de manera conjunta con uno o ambos padres. Este dato muestra que tanto las maestras como las familias estuvieron implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas.

Si cruzamos este dato con las respuestas de las maestras de Infantil acerca del tipo de tareas de lectoescritura realizadas durante el confinamiento, obtenemos que en su mayor parte estas fueron tareas de pasatiempos, trazo, escritura creativa en el colegio 1; mientras que, en el colegio 2 siguieron con el método que estaban utilizando en el aula antes del confinamiento (“Letrilandia”), además de otras

actividades más creativas que implicaban trabajar la motricidad de la escritura. Por otro lado, el colegio 1, aseguró que dedicaron entre 2-4 horas semanales a estas tareas; mientras que, el colegio 2 afirmó dedicar más de 5. A pesar de ello, tal y como muestra la tabla 8 (comparativa en el nivel lectoescritor por colegios encuestados), los resultados en el progreso lectoescritor en uno y otro centro no fueron significativos a pesar de la diferencia en el tipo de docencia a distancia, el tipo de tareas mandaron las maestras o el tiempo dedicado a ellas.

En este sentido, dado que el 56% de las familias afirmaron que sus hijos e hijas realizaron tareas escolares todos los días, y tal y como puede observarse en la tabla siguiente, en el mayor número de casos las realizaban de manera conjunta o mayor parte del tiempo conjunta, se puede deducir que la familia fue un gran apoyo de co-docencia durante el confinamiento, pudiendo reducir el retraso en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Como muestra la tabla siguiente, el modo de realizar las tareas fue principalmente de manera conjunta con los padres en el 36% de los casos. Si sumamos el 28% de las respuestas que de las familias que declararon que trabajaron la mayor parte del tiempo de manera conjunta con uno o ambos padres, el resultado ya no es despreciable (60%).

Modo de realizar las actividades escolares y/o de lectoescritura	
De manera individual	2%
De manera conjunta con uno o ambos padres	36%
Mayor parte del tiempo individual	9%
Mayor parte del tiempo conjunta con uno o ambos padres	28%

Tabla 11. Modo de realizar las actividades escolares y/o de lectoescritura durante el confinamiento por el alumnado

Efecto del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura

Todo ello, nos lleva a preguntarnos si estas tareas fueron suficientes para conseguir un nivel de lectoescritura en el alumnado de final de etapa de Educación Infantil.

Los resultados de la tabla siguiente muestran una comparativa del estado de la lectoescritura al iniciar el confinamiento y al finalizar el curso 19-20 según las tutoras de Educación Infantil, así como la percepción de las maestras de 1º de

Educación Primaria del estado de la lectoescritura al inicio del curso 20-21, tras el confinamiento.

Estos datos reflejan que, según las maestras de 3º de infantil, el 80% del alumnado acabó el curso con la lectura y la escritura iniciada. Dato que contrasta con la percepción de las maestras de Primaria, que consideran que al iniciar el curso un 64% del alumnado tenía la lectura y la escritura iniciada. Sin embargo, estas maestras afirman que el 30% del alumnado estaba todavía sin iniciar. Los datos de esta misma tabla reflejan una situación aún peor si se observa el porcentaje de alumnos que acabó o inició el curso siguiente con un nivel de 1º de Primaria. Recordemos que según las maestras de infantil fue el 11% del alumnado; mientras que para las maestras de primaria fue tan solo el 3% del alumnado.

	Estado de la lectoescritura al inicio del confinamiento	Estado de la lectoescritura al final del confinamiento	Estado de la lectoescritura al inicio de curso 20-21
Sin iniciar	8%	7%	30%
Iniciada	88%	80%	64%
Leyendo y escribiendo (a un nivel de 6 años)	2%	11%	3%
No contestado	2%	2%	2%

Tabla 12. Comparativa del progreso lectoescriptor del alumnado.

Los datos del estado de la lectoescritura al final del curso 19-20, muestran que el efecto de co-docencia de la familia pudo tener un efecto positivo durante el confinamiento. No obstante, los datos ofrecidos por las maestras del curso 20-21 muestran que pudo darse un efecto de “olvido veraniego” durante las vacaciones de verano. En cualquier caso, estos últimos datos sitúan al alumnado en un estado lectoescriptor peor a cuando se inició el confinamiento, lo que es una clara muestra de que la docencia a distancia retrasó el aprendizaje de la lectoescritura en este alumnado y de que el confinamiento tuvo un claro efecto negativo en el aprendizaje de la lectoescritura.

Otras tareas durante el confinamiento

El mayor porcentaje de respuestas (28% de las familias encuestadas) contestaron que sus hijos e hijas niños realizaron todo tipo de tareas durante el confinamiento: jugar en solitario o con los padres a cualquier tipo de juego; y ver

series, películas, dibujos animados, etc. en solitario o con uno o ambos padres. Mientras que, el 19% de las familias aseguran que sus hijos e hijas realizaron estas actividades siempre acompañadas con uno o ambos padres. En las familias con hermanos o hermanas también destaca el juego con éstos.

Algunas familias han escrito que fue necesario marcar muchas rutinas. Otras han escrito que sus hijos e hijas también hicieron otro tipo de actividades como manualidades, retos, hablar con los vecinos de balcón a balcón, o carteles de apoyo.

Relación familia-escuela durante el confinamiento

Las respuestas en cuanto a la comunicación entre la familia y la escuela se han medido con una escala Likert de 5 puntos en ambos casos (siendo 5 comunicación fluida, personal y constante por teléfono, email, WhatsApp, videoconferencia u otros medios o plataformas digitales; y 1 no hubo apenas comunicación).

Los resultados muestran que hay una diferencia en la percepción entre las familias y las docentes. La puntuación que las familias otorgan a la comunicación que se produjo con las docentes, obtiene puntuaciones muy dispares. Con un predominio de una puntuación de 3 sobre 5 en una escala Likert (33%), lo que indica una satisfacción media por parte de las familias en relación con el tipo de comunicación que tuvieron con las maestras. En especial si observamos que un 16% de las familias indica que no hubo apenas comunicación.

	Familias	Docentes de 3° de E.I.
1	16%	
2	15%	
3	33%	
4	15%	
5	11%	100%
No contestado	11%	

Tabla 13. Tipo de comunicación con las familias/escuela en una escala del 1 al 5.

Si relacionamos este dato con la percepción de las maestras sobre el tipo de comunicación que establecieron con las familias, utilizando la misma escala, se observa que todas las maestras encuestadas indican que la comunicación con las

familias fue fluida, personal y constante, valorando ésta con un 5 sobre 5; puntuación que solo les dan el 11% de las familias encuestadas.

Los resultados muestran que, se percibe que las maestras otorgan buenas puntuaciones al desarrollo de su propio trabajo, en este caso ellas perciben que mantuvieron una buena comunicación con las familias. Por su parte, las familias no opinan del mismo modo, es decir perciben que las maestras no hicieron todo lo posible para facilitarles el trabajo de sus hijos y la comunicación no fue tan fluida como dicen las maestras. Podríamos entrar en la dinámica habitual de que el profesorado tiende a “culpar” a las familias de los malos resultados y las familias tienden a “culpar” al profesorado del escaso logro de sus hijos, evidentemente no es el objeto de la investigación y, sencillamente, dejamos planteada esta interesante visión de lo que se ha percibido.

Pregunta 4: ¿Qué influencia está teniendo la familia en el progreso lectoescritor de sus hijos?

La tabla 7 (*Estado de la lectoescritura en el tercer trimestre de curso en 1º de E.P.*) muestra que durante el curso actual (20-21), en el que se ha llevado una docencia enteramente presencial, a excepción de confinamientos puntuales de aulas o alumnos, el alumnado prácticamente ha recuperado el nivel lectoescritor de otros años.

Con ello, se refuerza la hipótesis principal de que el efecto del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 1º de Primaria ha sido negativo. Así mismo, este dato, también refuerza la hipótesis de que la docencia a distancia retrasó el aprendizaje de la lectoescritura respecto a otros cursos. Afortunadamente, la vuelta a las aulas ha vuelto a equilibrar el proceso lectoescritor del alumnado.

No obstante, este progreso también puede tener que ver con el trabajo de las familias en el proceso lectoescritor de sus hijos e hijas. Al respecto, se preguntó a las tutoras sobre el compromiso que muestran las familias en la adquisición del proceso lectoescritor de sus hijos e hijas.

“Las familias son muy participativas y están muy comprometidas en el acompañamiento, desarrollo y adquisición del proceso lectoescritor. Compran libros según sus intereses, inquietudes y gustos para leer en casa.” (1ºA E.P. S.C.).

“De manera general en mi aula se puede percibir implicación por parte de las familias. La preocupación nuestra como docentes ante la situación de septiembre se ha podido percibir también en las tutorías con mis familias, llevando así a cabo acciones individualizadas con el alumnado con más dificultades en el proceso lectoescritor. Siempre hay otros que no tienen tanta disposición, pero en general, ha sido muy positivo.” (1ºB E.P. S.C.).

“La mayor parte de las familias colaboran en todo lo que sugerimos, aunque hay unas pocas que no apoyan en absoluto a sus hijos.” (1ºC E.P. S.C.).

“Hay una relación muy estrecha con las familias que normalmente siguen las instrucciones que les damos desde el centro, recomendaciones normalmente lúdicas que pueden realizar con sus hijos en el entorno familiar y que mejorarán sus habilidades con la lectoescritura.” (1ºA E.P. J.).

Por otra parte, según afirman las maestras de 1º de Primaria, se observa mucho o bastante avance lectoescritor en aquellos niños cuyas familias están implicadas en las rutinas de lectura y escritura. Respecto al tipo de ayuda que prestan las familias a sus hijos e hijas en su proceso lectoescritor, las maestras de 1º de Primaria comentaron:

“Desarrollando un hábito lector en casa. Todos los días le dedican un tiempo a la lectura, acompañándoles con las palabras que no entienden o les resulta más complicadas de pronunciar.” (1ºA E.P. S.C.).

“Un caso concreto de una alumna con dificultades en este proceso lectoescritor ha tenido un gran apoyo en casa con su madre. Ésta ha realizado de manera propia una "cartilla" de lectura con ejemplos personalizados de la vida de la alumna. Hay que decir que, esta alumna no ha adquirido la lectura de la mejor manera, pero el trabajo desde casa ha dado sus frutos y ha sido admirable”. (1ºB E.P. S.C.).

“Desde enero hemos llevado a cabo una rutina de lectura diaria (tanto en clase como en casa) y han llevado semanalmente una ficha de trabajo de lectoescritura. Las familias han acompañado en la lectura diaria y ayudado a realizar las fichas de trabajo.” (1ºC E.P. S.C.).

“Juegos del tipo "veo-veo". Lectura diaria de 10 minutos, jugar a escribir palabras que empiecen por un fonema determinado, direccionalidad de letras con arena, harina...leer carteles por la calle, dictados de palabras, etc.” (1ºA E.P. J.).

Es probable que la relación familia-escuela haya salido reforzada después del confinamiento. A pesar de algunas dificultades como apuntan las propias tutoras:

“El hecho de no haber podido realizar tutorías presenciales de forma rutinaria, dificulta la comunicación con las familias.” (1ºC E.P. S.C.).

“Las familias que recogen personalmente a sus hijos también encuentran ahí un momento para poder tratar algún tema que les preocupe o para transmitir alguna información.” (1ºC E.P. S.C.).

“Algunas familias utilizan la plataforma TEAMS con fluidez, lo que permite solventar dudas, pedir explicaciones acerca de ciertos temas...”. (1ºC E.P. S.C.).

“A pesar de que hay dificultades (no todo el mundo maneja las TIC de una manera óptima), la comunicación que ha habido es fluida y continua.” (1ºB E.P. S.C.).

Ésta es la opinión más generalizada entre las tutoras de primer curso de primaria, que afirman que tienen una comunicación muy fluida con la gran mayoría de familias, lo que les permite individualizar el aprendizaje de su alumnado. Al respecto, las tutoras han comentado:

“La relación es muy fluida, con una alta participación y nivel de compromiso. En general, se muestran muy dispuestos y colaborativos.” (1ºA E.P. S.C.).

“Desde mi punto de vista, pienso que las familias han sabido humanizar una situación muy deshumanizada y que la dificultad del curso ha creado un vínculo que quizá en otro curso hubiera sido más difícil de conseguir.” (1ºB E.P. S.C.).

“En general, la relación con las familias es buena y mantienen con nosotras una buena coordinación para ir todos a una en la educación de sus hijos e hijas. Siempre hay alguna excepción, pero son muy pocos.” (1ºA E.P. J.).

“Aunque hay alguna excepción, la relación con las familias es buena y cercana.” (1ºB E.P. J.).

Solo en un caso, la tutora cree que este curso la relación con las familias no ha sido fluida:

“Pocas familias han solicitado tutorías telefónicas y yo he llamado únicamente a dos familias de los alumnos que presentaban alguna dificultad que consideraba necesario poner en conocimiento de sus padres para encontrar soluciones, así como aquellos que me lo han solicitado. Por otra parte, he intentado informar lo más detalladamente posible de la evolución de los alumnos a todos los niveles a través de las observaciones realizadas en los boletines de notas.”

De todo lo anteriormente expuesto, se extrae que la familia está ejerciendo un efecto muy positivo en el desarrollo lectoescritor de sus hijos e hijas.

6. Discusión

El objetivo principal del presente estudio ha sido investigar cuáles fueron los efectos del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en alumnado de 1º de Primaria. Para llegar hasta ahí se plantearon tres objetivos específicos: por un lado, analizar la influencia que tuvo la familia en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento; por otro, analizar el papel de la escuela, en concreto de las maestras de tercer curso de Educación Infantil en el desarrollo lectoescritor de su alumnado durante el confinamiento; y, por último, analizar el estado actual de la lectoescritura en niños de 1º de Educación Primaria.

En relación con el objetivo principal de la investigación, se ha mostrado el efecto negativo que ha tenido el confinamiento en la lectoescritura del alumnado de 1º de Primaria. Para ello, se ha analizado el estado de la lectoescritura antes y después del confinamiento en el mismo alumnado, sin observar avances significativos de aprendizaje. Así mismo, se ha analizado el nivel lectoescritor al inicio del presente curso escolar, esto es, tras 6 meses sin clase presencial, entre el confinamiento y las vacaciones de verano, encontrando un peor nivel lectoescritor al del inicio del confinamiento. Las explicaciones de este hecho pueden ser varias. En primer lugar, la reducción del tiempo lectivo viene asociada a una pérdida de competencias y conocimientos entre los estudiantes (Save the Children, 2020). En segundo lugar, pudo darse lo que se llama un “olvido veraniego” multiplicado por tres ya que, los estudios demuestran que, durante los meses de verano, la pérdida es equivalente a lo aprendido durante un mes escolar (Save the Children, 2020). En tercer lugar, una desvinculación progresiva con la escuela tiene efectos en bajos resultados académicos (Save the Children, 2020). En este contexto, el rol de la escuela y la familia durante el confinamiento ha jugado un importante papel.

En relación con el papel de la escuela durante el confinamiento, cabe señalar las múltiples limitaciones que tuvo para poder desarrollar una docencia a distancia de calidad. La urgencia de la crisis sanitaria provocó que la implementación de la educación online fuera precipitada en el tiempo, y en gran medida, improvisada (Save the Children, 2020). Los docentes tuvieron que cambiar y adaptar su manera de enseñar en un entorno digital, desconocido para muchos (Hortigüela et al.,

2020). La brecha digital ha sido notoria tanto entre los docentes como entre las escuelas. Es probable que los colegios con más recursos tuvieran más herramientas para adaptarse (Save the Children, 2020). Por otra parte, más del 40% del profesorado no tenía conocimientos técnicos ni pedagógicos para integrar las TIC en sus clases. Asimismo, tampoco recibía recursos adecuados para formarse (OCDE, en Save the Children, 2020).

En este sentido, antes de la pandemia el aprendizaje presencial ya había demostrado ser más efectivo que el aprendizaje a distancia. Diversos estudios muestran que los resultados de los estudiantes a distancia son de promedio peores que los de docencia presencial (Bonal y González, 2021). Los mismos autores subrayan que las condiciones para que el aprendizaje a distancia sea efectivo precisa: buena conexión, explicaciones claras, sólida ordenación de los contenidos y retroalimentación comprensible; todo lo cual no es fácil de conseguir. Por otra parte, la brecha digital y la falta de experiencia entre los docentes para proporcionar un aprendizaje a distancia de alta calidad dificultaron las oportunidades de aprendizaje del alumnado (Kay; Rogero-García; en Bonal y González, 2021).

Además, la comunicación de la escuela con las familias más desfavorecidas también se vio afectada a causa de la brecha digital limitando la comunicación debido a que estas no disponían de ordenador y/o conexión a internet (Jacovkis y Tarabini, 2021), o no sabían utilizarlo eficientemente (Save the Children, 2020).

De ahí que los resultados del estudio realizado por Jacovkis y Tarabini (2021) mostraran que las prioridades más relevantes de los docentes de Educación Infantil y Primaria durante el confinamiento fueran el bienestar emocional y personal del alumnado, así como el acompañamiento a las familias.

Todo ello, pone de manifiesto, la importancia de la institución escolar en régimen de presencialidad como mecanismo moderador de las desigualdades sociales en las sociedades contemporáneas (Solano Lucas, 2008). Demostrando también la importancia de esta institución en el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso organizado y estructurado (Alegría et al. 2005) que no pudo darse en condiciones óptimas durante el confinamiento.

En relación con la influencia que tuvo la familia en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento, este estudio muestra, al igual que otros

estudios relacionados con la materia, que se dio una gran diversidad de situaciones familiares. Algunas familias tuvieron la capacidad de atender a sus hijos e hijas, mientras que, en otros casos fue verdaderamente complejo (Hortigüela et al., 2020). Los resultados de esta investigación muestran que, a pesar de la colaboración de las familias en las tareas escolares, no se produjeron avances significativos en el nivel de lectoescritura. Según Nuñez y Santamarina (2014), *“para que su inicio sea enriquecedor, se ha de favorecer su acceso, tanto en el ámbito escolar como en el familiar”*; poniendo en primer plano a la familia para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados muestran que, en este contexto de docencia a distancia y conseguida en la mayoría de los casos la colaboración de las familias, una comunicación más o menos fluida y constante entre familia y escuela, aunque con distinta percepción entre las familias y las docentes, no consiguió avances significativos en la adquisición de la lectoescritura.

Egido Gálvez (2015) señala que, aunque una adecuada colaboración entre familia y escuela influye de manera positiva en el rendimiento académico, se han encontrado algunos tipos de implicación parental más eficaces que otros. *“Las altas expectativas de los padres sobre los resultados escolares de sus hijos, así como la comunicación entre padres e hijos, tanto en términos generales como en relación a las cuestiones de la escuela, se vinculan a un mejor logro escolar, independientemente de la edad de los niños, del nivel educativo y social de la familia o de otras características del bagaje familiar”* (Egido Gálvez, 2015). Otros tipos de implicación, como la ayuda en casa con los deberes o la asistencia de los padres a las reuniones de la escuela, no arrojan resultados tan concluyentes (Castro et al., 2014; Chen y Gregory, 2009; Jacobs y Harvey, 2005; Jeynes, 2010; en Egido Gálvez, 2015). En cuanto a la comunicación entre la familia y la escuela, otros estudios han demostrado que es uno de los factores que más influye en el clima motivacional y el rendimiento académico del alumnado (Sadiku y Sylaj; en Hortigüela et al., 2020).

Después de todo lo expuesto, parece que la situación familiar durante el confinamiento y la brecha digital y cultural de algunas familias condicionaron el acceso y el conocimiento para usar las herramientas digitales de manera eficiente, siendo más evidente en los hogares de niveles socioeconómicos bajos (Bonal y

González, 2021) y condicionando también el desarrollo lectoescritor de sus hijos e hijas.

En relación con el estado lectoescritor actual del alumnado de 1º de Educación Primaria, los resultados muestran un avance significativo. Este hecho demuestra que el restablecimiento de una docencia presencial, el acompañamiento personal y el apoyo emocional de los maestros a todo el alumnado (Save the Children, 2020), así como la colaboración de las familias en el proceso lectoescritor, han tenido efectos positivos en el aprendizaje del alumnado.

Entre las limitaciones que presenta esta investigación podemos considerar la de que se han hecho preguntas de lectoescritura muy concretas, sin tener en cuenta todos los contenidos mínimos evaluables que marca el currículum de 1º de Educación Primaria. Por lo que es probable que, durante el presente curso escolar se hayan priorizado unos contenidos sobre otros, no alcanzado así algunos de estos mínimos. Pues cabe señalar que el currículum de 1º de Educación Primaria ya considera a este alumnado lector y considera que debe haberse iniciado en la escritura creativa, teniendo en cuenta la planificación, ortografía, revisión y reescritura. Además, cabe destacar el gran contraste tanto en los contenidos, como en el nivel de lectoescritura requerido en 3º de Educación Infantil, con 1º de Educación Primaria. El alumnado pasó de un contexto en el que los contenidos estaban poco estructurados y se respetaba su ritmo de aprendizaje, a una situación de docencia a distancia compartida en el mejor de los casos entre sus familias y docentes. Tras dos meses de verano, este mismo alumnado se incorporó a las aulas, encontrándose con unos contenidos estructurados donde el ritmo de aprendizaje lo marcan los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables del currículum. Es por ello que, si ya de por sí el salto de Educación Infantil a Educación Primaria es muy grande tanto en el nivel, como en la exigencia en relación a la lectoescritura, resulta obvio que este curso fuera más complicado tanto para el alumnado como para el profesorado. De ahí, la importancia que suele darse al último trimestre de curso en 3º de Educación Infantil, preparando al alumnado para la difícil transición a la etapa de primaria.

Este pequeño estudio académico trata de abordar un tema al que se han tenido que enfrentar los maestros de 1º de Educación Primaria del presente curso escolar, que les ha obligado a adaptar materiales de cursos inferiores. Es por ello

por lo que la investigación educativa, aún a pequeña escala, es de vital importancia para analizar los efectos de ciertas circunstancias y de esta manera poder prevenir que se den este tipo de situaciones “des-aprendizaje”. Investigaciones de este tipo serían necesarias ya sean realizadas por los propios docentes de los centros, o desde los equipos de investigación de las universidades para promover planes de innovación educativa, programas de calidad educativa e iniciativas estables de colaboración entre la familia y escuela.

7. Conclusiones

El presente estudio ha tratado de contestar a cuatro preguntas de investigación y demostrar las tres hipótesis iniciales. La primera pregunta se planteaba cuál fue el efecto del confinamiento en la lectoescritura en el alumnado de 1º de Educación Primaria en el curso escolar 20-21. Los resultados muestran que el confinamiento ha tenido un claro efecto negativo en el proceso lectoescriptor de este alumnado.

Las preguntas segunda y tercera se referían a los efectos que la escuela y la familia tuvieron en el proceso lectoescriptor de este alumnado durante el confinamiento. Los resultados muestran que familia y escuela colaboraron en la labor del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera prácticamente diaria. Sin embargo, los esfuerzos realizados por la familia y por la escuela no fueron suficientes para conseguir un nivel de lectoescritura acorde al final de la etapa de Educación Infantil e inicio de la Educación Primaria. Aunque los resultados muestran que la labor de co-docencia ejercida por muchas familias durante el confinamiento pudo, en algunos casos, mitigar un retraso todavía mayor, en la mayor parte de los casos los resultados corroboran que el establecimiento de la docencia a distancia retrasó el proceso de adquisición de la lectoescritura respecto a otros cursos. Todas las docentes de 1º de Educación Primaria encuestadas coincidieron en que el nivel de lectoescritura al inicio de curso 20-21 fue muy inferior al de otros cursos. No obstante, cabe señalar que en el presente estudio se observa un menor retraso en la escritura que en la lectura. Lo que pudo deberse al tipo de tareas que los niños y niñas de la muestra realizaron durante el confinamiento.

También cabe resaltar que el progreso lectoescriptor del alumnado de 1º de Educación Primaria a lo largo del curso ha sido muy significativo. Si bien los resultados muestran que empezaron con un nivel inferior al de otros cursos, también se puede observar un claro avance en el proceso lectoescriptor ya que, en el tercer trimestre de curso, muchos alumnos y alumnas tenían un nivel de segundo trimestre y otros ya habían conseguido un nivel de final de curso o superior. Se demuestra así que la docencia presencial tiene un efecto positivo en el aprendizaje del alumnado.

De esta manera los resultados obtenidos han confirmado las tres hipótesis del inicio de la investigación:

- a) el efecto del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura del alumnado de 1º de Primaria ha sido negativo;
- b) la docencia a distancia retrasó el aprendizaje de la lectoescritura respecto a otros cursos; y
- c) el efecto de co-docencia de las familias en el aprendizaje de la lectoescritura durante el confinamiento pudo mitigar un mayor retraso.

En cuanto a las fortalezas, destacamos que este estudio longitudinal analiza al mismo alumnado durante dos periodos de tiempo distintos, a través de sus maestras y sus familias, lo que permite conocer datos del mismo alumnado en distintos momentos clave de interés para la investigación: antes y después del confinamiento, así como al inicio y al final del curso siguiente. Como también, la obtención de puntos de vista distintos sobre el mismo alumnado.

En cuanto a las debilidades de este estudio consideramos que parte de una muestra relativamente pequeña de población, cuyos colegios pertenecen a familias de nivel sociocultural medio. Podríamos suponer que este mismo estudio realizado en otro tipo de colegios en el que la labor de co-docencia no hubiese sido tan elevada por parte de las familias, nos hubiera aportado otro tipo de resultados. Entre las múltiples razones para suponerlo, podríamos citar la llamada brecha digital, por lo que es previsible que el retraso lectoescritor fuera todavía mayor en este tipo de alumnado. En este sentido, para ampliar la presente investigación, sería necesaria una muestra mayor de población más diversa donde se indicara el nivel socioeconómico de la familia, lo que permitiría extraer resultados más concluyentes.

Bibliografía

- Alegría, J. (1985). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades*. Journal for the Study of Education and Development, 8(29), 79–94. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822061>.
- Alegría J., Carrillo M., Sánchez M. (2005). *La enseñanza de la lectura*. Investigación y ciencia, Nº 340, 2005, págs. 6-15.
- Bonal, X. y González S. (2021). *Educación formal e informal durante el confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje*. Revista de Sociología de la Educación (RASE) 2021, vol. 14, n. °1. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>.
- Corral Villacastín, A. (1997). *El aprendizaje de la lectura y escritura en la Escuela Infantil*. Didáctica. Lengua Y Literatura, 9, 67. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110067A>.
- Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC. Núm. 164 § 11543.
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC. Núm.29.
- Egido Gálvez, I. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general*. Participación Educativa. Vol. 4 Núm. 7.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Hortigüela-Alcalá et al. (2020). Familias y docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3e), 53-370. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>.
- INE. (2021). Coyuntura demográfica de empresas. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/experimental_codem.pdf.
- Jacovkis J, Trabini, A. (2021). *Covid-19 y escuela a distancia: nuevas y viejas desigualdades*. Revista de Sociología de la Educación (RASE) 2021, vol. 14, n. °1. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- La Moncloa. (2021). *El número de personas en ERTE se sitúa en 755.000 a 31 de diciembre*. [Página web]. Recuperado el 20/6/2020 en <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/inclusion/Paginas/2021/050120-erte.aspx>.
- Núñez, M.P y Santamarina, M. (2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*. Lengua y habla, (18), 72-92.

- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. «BOE» núm. 67, de 14 de marzo de 2020, páginas 25390 a 25400. I. Disposiciones generales. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. BOE-A-2020-3692. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>.
- Sánchez, M.C. (2009). *La importancia de la lectoescritura en la educación infantil*. Innovación y Experiencias Educativas. Núm. 14 ISSN, 1988-6047. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf
- Save the Children. (2020). *Covid 19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha>
- Solano Lucas, J.C. (2008). *La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas*. Exclusión social y desigualdad. Capítulo 4 Encontrado en <https://www.researchgate.net/publication/28310224>

Anexos

En las siguientes páginas se presentan los cuestionarios usados para la investigación:

- a) Cuestionario 1. Familias
- b) Cuestionario 2. Profesorado de 3º de E.I. curso 19-20.
- c) Cuestionario 3. Profesorado de 1º de E.P. curso 20-21.

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS EN TORNO AL CONFINAMIENTO

- De este cuestionario vamos a obtener unos datos que serán exclusivamente utilizados para la investigación, en ningún caso estarán a disposición de otros profesionales.
- Responder de una manera u otra no convierte en mejor o peor madre o padre. Todas las familias procuramos hacerlo lo mejor posible con nuestros hijos.
- Por favor, contestar con sinceridad, eso ayudará a la investigación educativa y a que el sistema escolar pueda hacer mejor las cosas en contextos excepcionales.
- Muchas gracias por vuestra colaboración.

Nombre del hijo o hija _____

(Con el nombre y las iniciales de los apellidos será suficiente, este dato solo sirve al investigador para establecer relaciones; en ningún caso se mostrará a terceros ni el los resultados de la investigación).

1.- Durante el confinamiento...

- a. Ambos hemos trabajado desde casa.
- b. Uno trabajaba en casa y el otro fuera de casa.
- c. Ambos trabajábamos fuera del domicilio familiar.
- d. Otras circunstancias familiares: _____

2.- Tiempo dedicado a ayudar al hijo o hija en las actividades escolares durante el confinamiento.

- a. Todos los días.
- b. 2-3 días por semana.
- c. Apenas podíamos dedicar tiempo.

3.- Tipo de actividades de lectura y escritura que vuestro hijo o hija realizó durante el confinamiento (colocar una o varias X en las actividades que realizaba).

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | a. Tareas de la escuela que mandaban las maestras. |
| ☐ | b. Tareas de Internet. |
| ☐ | c. Lectura de cuentos. |
| ☐ | d. Lectura de cuentos de manera conjunta con uno o ambos padres. |

4.- Modo de realizar esas actividades.

- a. De manera individual.
- b. De manera conjunta con uno o ambos padres.
- c. Mayor parte del tiempo individual.
- d. Mayor parte del tiempo conjunta con uno o ambos padres.

5.- Otras actividades realizadas por vuestro hijo o hija durante el confinamiento (colocar una o varias X en las actividades que realizabais).

- a. Jugar en solitario a cualquier tipo de juego.
- b. Jugar juntos con uno o ambos padres.
- c. Ver series, películas, dibujos animados, etc. en solitario.
- d. Ver series, películas, dibujos animados, etc. con uno o ambos padres.

6.- ¿Qué tipo de comunicación mantuvisteis con la maestra durante el confinamiento?

Marca en esta escala del 1-5 (siendo 5, una comunicación fluida, personal y constante por teléfono, email, WhatsApp, videoconferencia u otros medios o plataformas digitales; y 1, no hubo apenas comunicación).

1	2	3	4	5

CUESTIONARIO PROFESORADO DE 3º DE INFANTIL DEL CURSO ANTERIOR

- Este cuestionario forma parte de la recogida de información de una pequeña investigación educativa cuyo objetivo es analizar el efecto que ha tenido el confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en 1º de Primaria.
- Este cuestionario consta de dos partes, la primera está formada por 4 preguntas referidas a la lectura y la escritura de cada uno de tus alumnos del curso anterior; la segunda consta de 6 preguntas referidas a tu acción docente con la generalidad del alumnado.
- Como maestra o maestro de este alumnado el curso anterior, tus respuestas son clave para esta investigación.
- Los datos de este cuestionario serán exclusivamente utilizados para esta investigación, en ningún caso estarán a disposición de otros profesionales.
- Por favor, contesta con sinceridad, eso ayudará a la investigación educativa y a que el sistema escolar pueda hacer mejor las cosas en contextos excepcionales.
- Muchas gracias por vuestra colaboración.

Por favor responde en la lista adjunta a las siguientes cuestiones sobre cada uno de tus alumnos y alumnas del curso anterior.

Nº	Alumno / Alumna	1	2	3	4
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

1. Al iniciar el confinamiento el punto en el que se encontraba el alumno o alumna en cuanto a la lectoescritura era...
 - a. Sin iniciar
 - b. Iniciada
 - c. Lector
2. Al iniciar el confinamiento el nivel de lectura en el que se encontraba el alumno o alumna era...
 - a. Identificación y discriminación de fonemas- sílabas.
 - b. Proceso de decodificación de palabras.
 - c. Proceso de decodificación de oraciones.
3. Al iniciar el confinamiento el nivel de escritura en el que se encontraba el alumno o alumna...
 - a. Era capaz de identificar y escribir letras.
 - b. Era capaz de escribir palabras completas.
 - c. Era capaz de escribir oraciones cortas.
4. ¿Cuál dirías que era el nivel de cada alumno o alumna al acabar el curso?
 - a. Sin iniciar la lectoescritura.
 - b. Con la lectura y escritura iniciada.
 - c. Leyendo y escribiendo (a un nivel de 6 años).

Por favor responde a las siguientes cuestiones sobre la clase en la que fuiste tutora el curso anterior.

1. Mi trabajo durante el confinamiento consistió principalmente en...

2. En el caso de conectarte online con tu alumnado, ¿cuánto tiempo de promedio dedicabas a la semana?

- a. Una hora semanal
- b. De 2-4 horas semanales
- c. Más de 5 horas semanales

3. Tipo de tareas de lectoescritura realizadas durante el confinamiento con tu grupo-clase.

4. En el caso de que trabajaras la lectoescritura, ya sea mediante fichas, propuestas, clases online, etc. ¿cuántas horas de media dedicabas a la semana para trabajar la lectoescritura?

- a. Una hora semanal.
- b. De 2-4 horas semanales.
- c. Más de 5.

5. ¿Qué tipo de comunicación mantuviste con las familias durante el confinamiento?

Marca en esta escala del 1-5 (siendo 5= una comunicación fluida, personal y constante por teléfono, email, WhatsApp, videoconferencia u otros medios o plataformas digitales; y 1= no hubo apenas comunicación).

1	2	3	4	5

6. Durante el confinamiento, ¿llevaste a cabo alguna actividad de manera conjunta con la familia para reforzar el proceso lectoescritor de tu alumnado?

CUESTIONARIO PROFESORADO DE 1º DE PRIMARIA

- Este cuestionario forma parte de la recogida de información de una pequeña investigación educativa cuyo objetivo es analizar el efecto que ha tenido el confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en 1º de Primaria.
- Este cuestionario consta de dos partes, la primera está formada por 4 preguntas referidas a la lectura y la escritura de cada uno de tus alumnos del presente; la segunda consta de 5 preguntas referidas a tu acción docente con la generalidad del alumnado.
- Como maestra o maestro de este alumnado en el presente curso, tus respuestas son clave para esta investigación.
- Los datos de este cuestionario serán exclusivamente utilizados para esta investigación, en ningún caso estarán a disposición de otros profesionales.
- Por favor, contesta con sinceridad, eso ayudará a la investigación educativa y a que el sistema escolar pueda hacer mejor las cosas en contextos excepcionales.
- Muchas gracias por tu colaboración.

Por favor responde en esta lista adjunta a las siguientes cuestiones sobre cada uno de tus alumnos y alumnas.

Nº	Alumno / Alumna	1	2	3	4
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

1. Al iniciar el presente curso 20-21, el estado de lectoescritura de cada alumno o alumna de tu curso era...
 - a. Sin iniciar la lectoescritura.
 - b. Con la lectura y escritura iniciada.
 - c. Leyendo y escribiendo (a un nivel de 6 años).
2. Al iniciar el presente curso 20-21, el nivel de lectura en el que se encontraba el alumno o alumna era...
 - a. Identificación y discriminación de fonemas- sílabas.
 - b. Proceso de decodificación de palabras.
 - c. Proceso de decodificación de oraciones.
3. Al iniciar el presente curso 20-21, el nivel de escritura en el que se encontraba el alumno o alumna era...
 - a. Era capaz de identificar y escribir letras.
 - b. Era capaz de escribir palabras completas.
 - c. Era capaz de escribir oraciones cortas.
4. ¿Cuál dirías que es el estado actual (en el tercer trimestre de curso) de la lectoescritura de cada uno de tus alumnos?
 - a. En proceso de inicio de la lectoescritura.

- b. Lectoescritura iniciada al nivel de segundo trimestre de 1º de Primaria.
- c. Nivel de lectoescritura de final de 1º de Primaria o superior.

Por favor responde a las siguientes cuestiones sobre la clase de tu tutoría.

1. Al iniciarse el presente curso, ¿cómo has visto a tu alumnado respecto al de otros años?

2. En el caso de la lectoescritura, el presente curso, ¿has tenido que adaptar metodología, materiales o actividades para poder desarrollar tu acción docente?

3. ¿Qué compromiso muestran las familias en la adquisición del proceso lectoescritor de sus hijos?

4. ¿Observas un mayor progreso del proceso lectoescritor en las familias que lo trabajan en casa?
(Marca con una X)

Mucho	Bastante	No demasiado	Nada
☐	☐	☐	☐

Añade algún comentario si lo deseas acerca del tipo de ayuda en la lectura y escritura que prestan las familias:

5. Por último, ¿cómo está siendo la relación con la familia de tu alumnado en el presente curso escolar?

Marca en esta escala del 1-5 (siendo 5=una comunicación muy fluida y 1= nada fluida).

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Añade algún comentario si lo deseas acerca del tipo de comunicación con las familias: