



Facultad de
Educación

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y CREENCIAS SOBRE
LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ANALYSIS OF PRACTICES AND BELIEFS ABOUT
READING AND READING COMPREHENSION IN THE
SECOND CYCLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION
AND THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION.

Autora: Del Estal García, Tamara

Directora: Villalon Molina, Ruth

Julio 2022

Vº. Bº. Directora

V.ºBº. Autora

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una investigación acerca de las prácticas docentes que el profesorado declara llevar a cabo a la hora de enseñar la lectura y la comprensión lectora en sus aulas. El estudio tiene por objetivo analizar los acuerdos, desacuerdos y prioridades en relación con la lecto-escritura de los maestros y maestras de un colegio. Por otro lado, se busca evaluar el grado de acuerdo de estos docentes con una serie de creencias planteadas sobre la lectura y la comprensión lectora para ver su ajuste a lo que en estos momentos se plantea desde el ámbito científico. Para llevar a cabo la recogida de datos se han utilizado dos cuestionarios, uno de carácter cuantitativo y otro cualitativo. Una vez observados los resultados hemos podido comprobar que existen diferentes planteamientos entre los participantes, aunque también se dan similitudes tanto en las prácticas declaradas como en su grado de acuerdo con las creencias. Se puede observar una clara división en las respuestas según la etapa a la que pertenecen los docentes. La investigación nos ha dejado entrever algunas cuestiones como son la necesidad de trabajar con los docentes, la enseñanza de la comprensión lectora, ya que, en las prácticas declaradas hemos podido apreciar cierta falta de información, o por lo menos es una posible interpretación porque no han dado mucho detalle en las respuestas. En el caso de las creencias existe una desconformidad entre el planteamiento de los docentes y lo que dice la ciencia respecto a los prerrequisitos necesarios en la enseñanza de la lectura, otras cuestiones están sujetas a duda ya que pueden tener varias interpretaciones. A pesar de las limitaciones que podemos encontrar la investigación nos ha permitido observar que cambios podemos llevar a cabo en futuras líneas educativas respecto a la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora.

Palabras clave

Lectura, comprensión lectora, prácticas, enseñanza, docentes.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the teaching practices that teachers state they carry out when teaching reading and reading comprehension in their classrooms. The study aims to analyze the agreements, disagreements and priorities in relation to reading and writing of teachers in a school. On the other hand, it seeks to evaluate the degree of agreement of these teachers with a series of beliefs raised about reading and reading comprehension to see their adjustment to what is currently proposed by the scientific field. Two questionnaires were used to collect the data, one quantitative and the other qualitative. Once the results have been observed, we have been able to verify that there are different approaches among the participants, although there are also similarities both in the declared practices and in their degree of agreement with the beliefs. A clear division can be observed in the responses according to the stage to which the teachers belong. The research has given us a glimpse of some issues such as the need to work with teachers, the teaching of reading comprehension, since, in the declared practices we have been able to appreciate a certain lack of information, or at least it is a possible interpretation because they have not given much detail in the answers. In the case of beliefs there is a disconformity between the teachers' approach and what science says regarding the prerequisites necessary in the teaching of reading, other questions are subject to doubt since they can have several interpretations. In spite of the limitations that we can find, the research has allowed us to observe what changes we can carry out in future educational lines with respect to the teaching of reading and reading comprehension.

Key words

Reading, reading comprehension, practices, teaching, teachers.

Índice

<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>5</u>
<u>MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>7</u>
<u>OBJETIVOS</u>	<u>21</u>
<u>MÉTODO</u>	<u>22</u>
PARTICIPANTES.....	22
INSTRUMENTOS	23
PROCEDIMIENTO	23
ANÁLISIS DE DATOS	24
<u>RESULTADOS</u>	<u>25</u>
<u>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</u>	<u>31</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>35</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>37</u>

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la importancia de la lecto-escritura está cada vez más presente en la etapa de Educación Infantil. Pero, ¿la manera en la que se trabaja es la adecuada o, por lo contrario, podríamos llevar a cabo mejoras en las prácticas educativas que se plantean en las aulas? La principal preocupación de los docentes de Educación Infantil debe ser promover el interés por la lectura, para que, en etapas posteriores de la educación, el aprendizaje sea el adecuado. Y no solo eso, sino que los libros y otro tipo de textos deben ser un elemento de interés para los niños donde sean ellos mismos los que, de manera autónoma, lo hagan por el mero placer de disfrutar de la lectura. Para ello, es necesario que la enseñanza de la lectura siga unas directrices, donde la comprensión lectora juegue un papel importante dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. En este trabajo analizaremos que papel tienen los docentes en la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora, como se trabaja actualmente en las aulas y que aspectos consideran ellos que son relevantes, además de comparar si se corresponde con las bases teóricas establecidas.

No debemos olvidar que tal y como refleja el *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. La etapa de educación Infantil debe basarse en la aproximación a la lectura y a la escritura para provocar interés en los alumnos/as. Dado que *“leer y escribir son prácticas sociales que constituyen procesos cognitivos complejos, dilatados, no lineales y que nunca finalizan.”*

En el caso de la educación Primaria y según *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* uno de sus principios pedagógicos es “fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, las administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas.”

Leer nos da la posibilidad de conocer y entender el mundo que nos rodea, pero se trata de una acción que no se adquiere de manera autónoma, sino que necesita de personas que guíen este proceso y esa función les corresponde a los docentes, entre otros agentes. Es por ello, por lo que esta investigación tiene como objetivo contribuir a la creación de una mejor versión de las prácticas educativas en la enseñanza de la lectura.

MARCO TEÓRICO

La lengua escrita es un elemento de comunicación que aparece entre el 3.500 y el 5.000 a.C. Se trata de la representación de la lengua oral por medio de una serie de símbolos que están regidos por unas normas y que ha permitido a la civilización plasmar el conocimiento que se ha ido transmitiendo durante todos estos años. (Equipo Editorial Etecé, 2021)

Así pues, “la lengua escrita tiene una función social y cultural, es un medio de constitución, expresión y comunicación vinculado siempre a contextos que lo significan y lo nutren.” (Giraldo, 2000)

Entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito podemos encontrar una serie de diferencias en relación con el medio y el mensaje. (Giraldo, 2000)

- En el lenguaje escrito debe existir un uso de signos de puntuación
- No permite la interacción inmediata, pero sí la permanencia.
- La estructura del texto permite una mayor concreción de los elementos morfológicos, la asociación a la organización correcta y la relación entre sus elementos.
- No permite la utilización de elementos extralingüísticos (gestos, entonación...) por lo que el autor debe describir el espacio y el tiempo para que el lector pueda imaginárselo, al igual que los personajes.
- El lenguaje escrito es más preciso y tiene una sintaxis más cercana a la norma.

Estas cuestiones hacen que la complejidad del lenguaje escrito sea aún mayor para quien lo aprende. Aunque así, debemos ser conscientes de que los niños/as no empiezan a aprender estas destrezas en la escuela, sino que generalmente lo hacen en su contexto más cercano gracias a las primeras interacciones que les permiten reconocer en que consiste leer y escribir.

Dada nuestra situación geográfica, nuestro idioma es el español. Se trata de una lengua transparente que consta de 27 letras, de las cuales 5 vocales y 19 son consonantes y cuyo sistema fonológico está formado por 24 fonemas. (Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2012)

¿Qué es leer?

La Real Academia Española (Española, 2021) nos ofrece una serie de acepciones para el termino *leer*:

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. tr. Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica.
3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.
4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección.
5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido.
6. tr. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas.
7. tr. Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto.
8. tr. p.us. Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto.

La existencia de múltiples acepciones puede ser una señal de que se trata de un término de gran complejidad que no puede abarcarse en una única definición. Es por ello por lo que diferentes autores han construido a lo largo del tiempo diversos puntos de vista acerca de lo que podría definirse como leer.

En primer lugar (Villacastín, 1997) define la acción de leer como reconocer una palabra o una frase, ya sea de forma global o segmentando sus componentes, *relacionarla* con *su* significado, para lo que se necesita no solamente tener la palabra en nuestro vocabulario, sino también buscar o comprender la conexión con los demás componentes de la oración, y extraer, por último, el mensaje para integrarlo en nuestros conocimientos previos.

Posteriormente (Solé, 1998) define leer como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura.”

Según (Esteve, 2004) “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito”. Entendiendo que la comprensión es parte del proceso de lectura y creando así una concepción de lectura basándonos en la comprensión lectora donde leer es un proceso activo mediante el cual se consigue un objetivo y consiste en la interacción entre el lector y el texto (Esteve, 2004)

Dentro del sistema de lectura encontramos cuatro niveles (Vega, 2008)

- I. *Perceptivos y de identificación de las letras:* por medio del sistema visual y gracias a las fijaciones y desplazamientos de los ojos se van identificando las letras que van apareciendo en el texto.
- II. *Reconocimiento visual de las palabras:* para poder identificar una palabra debemos conocer su fonología y su significado.

A la hora de reconocer las palabras lo podemos hacer mediante dos vías o rutas. (Cuetos, 1989) En primer lugar, la *ruta fonológica* que consiste en transformar cada grafema es un fonema para extraer el significado de las palabras. En cambio, la *ruta léxica o visual* es aquella que consiste en descifrar las palabras en su totalidad sin tener que descomponerla por letras.

- III. *Procesamiento sintáctico:* se trata de unir las palabras por medio de unas claves sintácticas para así formar las oraciones.
- IV. *Procesamiento semántico:* una vez el lector ha compuesto la oración debe integrarlos con sus conocimientos para obtener la información.

Dado el planteamiento que hacen diferentes autores del sistema de lectura podemos encontrar dos concepciones. Por un lado, la visión que destaca la relevancia de los cuatro niveles y por el otro la que se ciñe al reconocimiento de las palabras. Esta cuestión hace referencia a dos conceptos: la *comprensión* y la *decodificación*.

Es decir, hablamos de decodificación cuando el objetivo principal es que el lector transforme los signos gráficos en significado. Por el contrario, si consideramos que además de identificar palabras, la finalidad de leer es comprender el mensaje que nos quiere transmitir el texto, entendemos que la comprensión es parte de la lectura (Vega, 2008).

Para la adquisición de la lectura es necesario adquirir una serie de habilidades, una de ellas es la *conciencia fonológica*. Según (Mediavilla y Diéz, 2018) La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas.

Los autores coinciden en que el proceso de leer no solo implica el reconocimiento de palabras, sino que también consiste en entender su significado. La unión de palabras forma un texto que nos trasmite un mensaje, pero debemos tener una serie de estrategias que nos faciliten su comprensión. Es por ello, por lo que la comprensión lectora debe estar presente en la enseñanza de la lectura.

¿Qué es comprender?

“Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (Solé, 1987).

Leer nos ofrece la posibilidad de conocer el mundo que nos rodea, pero para ello es necesario comprender el mensaje, para ello es necesario extraer las ideas del texto y conectarlas con nuestros conocimientos previos.

En función del grado de profundidad podemos encontrar tres niveles de representación mental a la hora de comprender un texto (García, 2016)

El primero de los niveles consiste en extraer las ideas fundamentales del texto, de manera explícita y empezar a realizar algunas conexiones, posteriormente pasaríamos al segundo nivel que recibe el nombre de modelo de la situación. En este nivel extraemos del texto las ideas y relaciones fundamentales, pero se incorporan los conocimientos del lector. Una vez hemos realizado los procesos anteriores iremos un paso más allá y observaremos características del propio texto que no aparecen de manera literal, como puede ser información del autor o el tipo de texto con el que estamos trabajando. Estos tres niveles se corresponden a tres tipos de comprensión, el primero de los niveles consiste en una comprensión superficial del texto, el segundo a una comprensión profunda y el último equivale a una comprensión crítica.

Según (Cassany, 2006) encontramos tres concepciones de la comprensión lectora:

- *Concepción lingüística*: se centra en aprender las unidades léxicas y las reglas que regulan su combinación, fijándonos en lo que está escrito en el texto, podremos comprenderlo.
- *Concepción psicolingüística*: tiene en cuenta los conocimientos previos del lector a la hora de comprender el mensaje, dando valor al sentido y la coherencia.
- *Concepción sociocultural*: defiende que el significado y los conocimientos previos tienen origen social, es decir, el significado no surge de la nada, sino que se crea de un discurso que la propia comunidad ha construido.

No debemos olvidar que estamos trabajando con niños y que para ellos se trata de una tarea compleja, por lo que existen dos tipos de procesos de aprendizaje que debemos tener la cuenta, los *procesos fríos* y los *procesos cálidos*. (Sáiz, 2012) Los procesos fríos son aquellos centrados en la asociación, la observación y la comprensión, entre otras cuestiones, y están involucrados en la adquisición del conocimiento. Mientras que los procesos cálidos se centran en la manera en la que afrontamos dicha adquisición, como puede ser la motivación o la volición.

Como hemos podido ver existen diferentes tipos de comprensión, no podemos limitarnos a encontrar las ideas fundamentales del texto, debemos ir más allá. Además, no debemos olvidar que cada individuo posee unos conocimientos previos que le hará crear conexiones con el texto y formar así nuevas ideas y concepciones de la vida cotidiana.

La enseñanza de la lectura

Antes de conocer cuáles son los procedimientos que debemos seguir como docentes para llevar a cabo la enseñanza de la lectura, debemos saber cuáles son las razones por la que sí se puede leer en la escuela y porque debemos hacerlo, además de saber cuál es el momento idóneo, ya que se trata de un debate que ha estado presente en los últimos tiempos.

Según (Lerner, 1996) es posible leer en la escuela siempre y cuando busquemos la manera correcta de hacerlo, es decir, construir una versión de la lectura que tenga significado para los niños y que además esté en sintonía con la realidad que vivimos y con la sociedad de la que somos partícipes. Se trata de poder dar respuesta a problemas sociales donde el lector no solo lee el texto, sino que profundiza en los conocimientos acerca de temas que son de interés para él, lo que hace que exista placer por la lectura.

En los últimos tiempos se ha ido adelantando la edad de inicio respecto al aprendizaje de la lectura. Este hecho hace que exista la duda de cuándo es conveniente que los niños aprendan a leer. Este debate tiene como foco el concepto de madurez lectora. A lo largo del tiempo han sido varias las definiciones que diversos autores han ido otorgándole el nombre de “preparación a la lectura” o “el momento óptimo para iniciar el proceso de lectura” pero ha quedado demostrado que este término no es el apropiado, ya que, el aprendizaje de la lectura no es algo natural, sino que precisa de una instrucción sistemática e intencional (Sellés, Martínez y Vidal – Abarca, 2012).

Respecto al momento idóneo para iniciar la lectura, hay dos posturas diferenciadas. En primer lugar, están aquellos que defienden que no se debería

comenzar de manera temprana, ya que, podría traer consecuencias negativas cómo la ansiedad o la falta de motivación, además del rechazo por la lectura por parte de los niños. Por otro lado, están quienes defienden que no existe un momento óptimo para el aprendizaje de la lectura y que se puede llevar a cabo en los primeros años, dado que los niños de manera natural generan curiosidad y están preparados para captar la información de modelos y materiales que se presenten y que sean de interés. Lo ideal sería llevar a cabo un aprendizaje en el que no se fuerce al niño, pero que tampoco se pierda la oportunidad de iniciar el proceso cuando este tiene la capacidad de aprender a leer. “Debería buscarse el momento óptimo en que el aprendizaje se adquiriera eficientemente, lo más temprano posible para cada individuo” (Sellés, Martínez y Vidal – Abarca, 2012). Pero para ello es necesario que se hayan adquirido unas habilidades básicas o prerrequisitos. Según (Gallego, 2006) existen unas habilidades facilitadoras las cuales se dividen en lenguaje oral (comprensión oral, léxico y discriminación auditivos), nivel cognitivo suficiente, desarrollo de la memoria (operativa y semántica), habilidades perceptivas y motrices (atención sostenida, discriminación visual, control óculo. Manual), aspectos motivacionales y actitudinales y variables sociales (familia, entorno inmediato).

Otra de las cuestiones que se plantean es quien debe tener la responsabilidad de la enseñanza de la lectura. Según (Marchesi, 2005) El objetivo de la escuela no es solamente que los alumnos lean y que haya un profesor, el de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria, directamente responsable de la consecución de este objetivo. Es preciso que todos, profesores, padres y alumnos, se impliquen activamente en la tarea de despertar el gusto por la lectura y que consideren que la lectura es una estrategia primordial en el aprendizaje. Por esta razón, el autor nos habla de la idea de incorporar un tiempo de lectura en la programación de todas las áreas, lo cual supone un cambio para los docentes. Destinar media hora o una hora semanal a trabajar textos que tengan relación con los contenidos que se están llevando a cabo (textos históricos, de animales, artísticos...)

El placer por la lectura es una de las cuestiones que debemos priorizar a la hora de enseñar, debemos despertar en el alumnado el interés por querer aprender y para ello hay que seguir de manera correcta una serie de procesos.

Existen dos métodos para la enseñanza de la lectura, los *métodos fónicos* y los *métodos globales*. (Alegría, 2005) “El método fónico de la enseñanza de la lectura considera que el principio alfabético debe ser presentado al aprendiz de manera explícita, sistemática y temprana.” De manera que este método propone enseñar desde la unidad más pequeña de la lengua, las letras (Alfabético) y los fonemas (fónico). Por el contrario, los métodos globales plantean comenzar por las palabras y frases, centrándose en unidades que ya tienen un significado y dejando a un lado la relación grafema-fonema.

Uno de los elementos de los que más se habla en la diferencia entre los métodos es la correspondencia grafema-fonema, el cual tiene mayor relevancia en el método fónico. Pues bien, podemos decir que “La enseñanza de la correspondencia entre grafema-fonema será más exitosa si se comienza con las vocales y las consonantes fricativas que pueden ser aisladas, y sé que espera que esto ayude al principio de alfabetización”. (Alegría, 2005) Aun así, este tipo de métodos lleva consigo una serie de críticas como son que resulta poco estimulante para el alumnado, en algunas lenguas es poco eficaz y se olvida de que los niños poseen conocimientos intuitivos sobre el lenguaje escrito.

Hablamos de que la enseñanza de lectura es sistemática cuando “la enseñanza debe organizarse siguiendo un orden preciso, determinado por consideraciones teóricas y prácticas que toman en cuenta las dificultades que plantea el aislar ciertos fonemas.” (Alegría, 2005)

Clemente (2014) plantea una propuesta integral de la enseñanza de la lengua escrita, haciendo hincapié en la idea de que el aprendizaje es un largo camino que comienza en el ámbito familiar y que continúa en el escolar, llevando a cabo distintas acciones educativas. Dichas acciones se basan en permitir al niño que surja en él el interés de ser lector, que se le ayude a comprender que la escritura es una manera de comunicarse, donde se le facilite adquirir habilidades

lingüísticas y metalingüísticas y se le ayude a comprender textos tanto de manera oral como escrita. Además, destaca una serie de estrategias que favorezcan que el niño comprenda lo importante que es aprender a leer. La primera de ellas es leer historias a los niños en el período de Educación Infantil. Si leemos al alumnado permitimos que se familiaricen con la construcción de significados, el conocimiento de los ritmos y de las estructuras específicas. También pueden obtener información y nuevos conocimientos que les ayude a comprender la historia. Esta autora propone una serie de principios para fomentar el interés por la lengua escrita. Habla de la importancia de ofrecer modelos lectores, de poner en práctica la lectura compartida, pero también la lectura individual, así como la lectura silenciosa. También plantea otras estrategias como crear una biblioteca en el aula o hacer saber a los niños que en los libros pueden encontrar la respuesta a ciertas cuestiones, incluso dramatizar las historias de los libros. El objetivo es crear un contexto favorable donde los niños y niñas estén motivados con la lectura.

En cuanto a la enseñanza explícita del código. Existen una serie de elementos que deben estar presentes, como son la identificación letra-sonido y la construcción de la vía léxica (Clemente, 2014) Para trabajar la identificación letra-sonido podemos utilizar el nombre de los alumnos/as o emplear letras móviles y jugar a crear palabras, por ejemplo. En el caso de la construcción de la vía léxica utilizaremos la práctica lectora y desarrollaremos tareas metalingüísticas sobre conciencia de la palabra dentro de una frase o la construcción de un texto, como puede ser una lista de la compra.

La enseñanza de la comprensión lectora

Respecto a la comprensión lectora, “Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento” (Pérez, 2005).

Sabemos que la finalidad de enseñar a leer es llegar a comprender textos y poder elaborarlos, pero no necesariamente tiene que ser un paso posterior al aprendizaje del código, sino que se puede iniciar desde los inicios de la

alfabetización (Clemente,2014). Debemos ser conscientes que no es solo la información que nos da el texto, sino que el lector parte de unos conocimientos previos que le ayudaran a entender. Además, influyen otras cuestiones como el tipo de texto con el que trabajemos, donde el texto narrativo sería el idóneo para comenzar. En relación con los textos existe una estrategia que forma parte del proceso para trabajar la comprensión lectora, las preguntas y respuestas. No podemos hacerlo de cualquier manera, sino que tenemos que seguir un procedimiento, debemos actuar antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura informaremos a los niños/as del motivo por el que vamos a leer ese texto, trabajaremos las partes del libro y les preguntaremos sobre cuál creen ellos que puede ser el argumento, entre otras cuestiones. Durante la lectura podemos analizar las palabras que van apareciendo y que sean desconocidas para el grupo. Después de leer podemos plantearles varias propuestas como, por ejemplo, pensar un título alternativo, hacer breves resúmenes o preguntas más concretas sobre la lectura.

Para confeccionar las representaciones mentales, antes mencionadas en los niveles de comprensión, debemos llevar a cabo una serie de procesos (García, 2016). En primer lugar, el reconocimiento de palabras, posteriormente integraremos sus significados individuales en una sola idea y para ello utilizaremos el análisis sintáctico, otorgándole a cada palabra un rol. Por último, haremos inferencias, para ello es necesario introducir información que no aparece en el texto, sino que habita en los conocimientos que la persona ya posee.

En cuanto a los tipos de textos que deben aparecer en el proceso de enseñanza (Marchesi, 2005) destaca los textos narrativos como un elemento que nos ayuda a construir significados y fomenta la creatividad y el interés del alumnado. A la hora de elegir qué tipo de texto vamos a llevar al aula debemos priorizar que tengan un significado para los niños/as, por ello hablamos de los textos de uso social como pueden ser la receta de cocina, el comic, la noticia periodística, la carta o el texto expositivo. Cada tipo de texto tiene unas propiedades que lo caracterizan, como puede ser la función que tienen, los autores/as, la extensión,

la relación con la realidad, el público al que vaya destinado, las fórmulas fijas o la estructura (Nemirovsky, 1999).

No solo debemos hablar de los tipos de texto, también es importante el tipo de soporte en el que se presenten, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad donde las tecnologías forman parte de nuestro día a día. “La utilización de distintos tipos de textos en distintos soportes (papel, ordenador, multimedia) favorece el interés de los alumnos y la conexión de sus actividades con su entorno familiar y social.” (Marchesi, 2005)

Respecto a la evaluación, *según el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. “La evaluación será global, continua y formativa. Las entrevistas con las familias, la observación directa y sistemática y el análisis de las actividades de los alumnos constituirán las principales fuentes de información del proceso de evaluación.” De igual modo, en el bloque destinado al lenguaje: comunicación y representación podemos encontrar unos criterios de evaluación más específicos en relación con la lectura y la comprensión lectora. Se valorará la comprensión de mensajes y textos transmitidos de forma oral, donde se potencie la escucha y la comunicación atenta desde el respeto en situaciones de interacción. Al igual que se tendrá en cuenta el uso de estrategias de comprensión (preguntas, activación de conocimientos previos...) de manera individual, en gran grupo, en pequeño grupo o por parejas. Se observará si muestran interés por los textos escritos presentes en su día a día, así como si participan en actividad de lectura que surgen en el aula. Se evalúa también si los niños tienen interés por la lengua escrita y se inician en su utilización para comunicarse.

Según el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Dentro de los criterios de evaluación encontramos una serie de competencias específicas:

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales sencillos valorando su contenido y estructura.

5. Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizándolo, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

7.1 Leer con progresiva autonomía textos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura.

7.2 Compartir oralmente la experiencia y disfrute por la lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.

8.1 Escuchar y leer textos orales y escritos de la literatura infantil, que recojan diversidad de autores y autoras, estableciendo de manera acompañada relaciones elementales entre ellos y con otras manifestaciones artísticas o culturales.

8.2 Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y a las relaciones de significado entre las palabras, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

9.2 Revisar y mejorar los textos propios y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.

También encontramos unos saberes básicos:

2. Géneros discursivos.

– Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo.

- Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

- Comprensión lectora: estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

Como todo proceso nos podemos encontrar con una serie de dificultades, en el caso de la lectura las podemos encontrar en el reconocimiento de palabras o en la comprensión de textos. Lo que debemos tener en cuenta es que en Educación Infantil debemos prevenir y detectar los riesgos. Ya que, de lo contrario, los problemas podrían ser mayores, como podría ser el caso de la dislexia. Para prevenir problemas de lectura debemos trabajar la conciencia fonológica y las habilidades de lengua oral del alumnado. Además, existen factores que mejoran la capacidad de respuesta con dificultades para leer, para ello la intervención debe ser temprana y preventiva, donde se especifique que es aquello que se pretende aprender, se lleve a cabo de manera rutinaria y siga una secuencia guiada donde los errores una fuente de retroalimentación, además no podemos olvidar el componente emocional preocupándonos por la autoestima y la motivación entre otras cuestiones del bienestar emocional del niño. (Defior, 2015)

Uno de los principales temas de este trabajo son las *prácticas* llevadas a cabo en las aulas para la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora, por lo que en un primer momento analizaremos que tipos de prácticas existen actualmente en el contexto educativo. Podemos clasificarlas en instruccionales, situacionales y multidimensionales. (Reyes, 2008) Existen algunas cuestiones que las diferencian, como puede ser el tiempo destinado, las actividades desarrolladas, las preferencias en cada modelo o los materiales. Es por ello por lo que podemos definir las prácticas institucionales como la búsqueda de un tiempo específico en

el horario escolar para realizar actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido donde la programación se basa en los libros de texto y la atención a la hora de trabajar la lectura se centra en la lectura autónoma, la exactitud y el ritmo adecuado, en cuanto a los materiales utilizan el libro de textos y otros manuales donde los contenidos ya están programados desde un primer momento. En el caso de las prácticas situacionales son aquellas basadas en situaciones que van surgiendo en el aula donde no hay un tiempo específico para el trabajo. Se trabaja en conocimiento y reconocimiento de las letras y la relación letra-sonido usando materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, atlas, etc. La preferencia de este tipo de prácticas es que los alumnos/as intenten entender aquellos textos que no conocen. Por último, las prácticas multidimensionales tienen características similares a las situacionales, con la diferencia de que si dedican un tiempo específico dentro del horario escolar (Defior, 2015)

La enseñanza de la lectura y la comprensión lectora se trata de un proceso duradero en el tiempo que precisa de la presencia de determinados agentes, donde la manera en la que se lleve a cabo el proceso influye en como aprenderán a leer los niños. Por lo tanto, debe existir una coordinación entre docentes donde exista un planteamiento común en cuanto a determinados aspectos, como pueden ser la metodología, la planificación o la evaluación. Además de las creencias o planteamientos previos que tengan los propios docentes sobre la lectura. En relación con esto podemos hablar de una serie de objetivos que se buscan cumplir con esta investigación.

OBJETIVOS

Este trabajo persigue los siguientes propósitos:

1. Analizar las prácticas declaradas de la lectura y la comprensión lectora en el segundo ciclo de Infantil y primer ciclo de Primaria.
2. Conocer cuál es de grado de acuerdo respecto a las creencias existentes en la enseñanza de la lectura y la comprensión.
3. Observar si existe un acuerdo entre las maneras declaradas de actuar de los docentes o si por el contrario tienen diferentes planteamientos.
4. Reflexionar sobre propuestas de mejora de las prácticas docentes respecto a la manera de trabajar la lectura y la comprensión en las aulas.

MÉTODO

El método de investigación empleado para este trabajo va a ser mixto, ya que se lleva a cabo la combinación de ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo. (Hernández, 2006)

El inicio de esta investigación se sitúa en el mes de mayo en el curso 2021/2022 en un colegio público. Se llevó a cabo la recogida de datos, de forma anónima, siguiendo las recomendaciones del Comité de Ética de la UC, mediante dos cuestionarios que trataban aspectos relacionados con la lectoescritura (oralidad, lectura, comprensión y escritura).

Participantes

En un primer momento, participó todo el profesorado del centro, tanto de Educación Infantil como el de Educación Primaria. Pero para la realización del análisis que se deseaba llevar a cabo se ha seleccionado una muestra no aleatoria donde se han recogido los datos de los/as docentes de 4 y 5 años de Educación Infantil y del primer ciclo de Primaria (1º y 2º de primaria). Para poder observar los datos con mayor claridad hemos asignado a cada docente un número. Todas las docentes partícipes en la investigación son mujeres.

Tabla 1. Resumen de las características de los participantes.

Casos	Etapas	Curso
Docente 1	E. Infantil	Segundo ciclo (4 años)
Docente 2		
Docente 3		Segundo ciclo (5 años)
Docente 4		
Docente 5	E. Primaria	Primer ciclo
Docente 6		
Docente 7		

Instrumentos

Para la recogida de datos se han utilizado dos instrumentos. En primer lugar, se ha realizado un cuestionario virtual de Forms con un enfoque cualitativo donde se recogían 47 preguntas.

Posteriormente, se decidió que en vez de tratar todos los aspectos que estaban presenten en el cuestionario solo se utilizarían las que tuvieran como eje central la lectura y la comprensión lectora. Es por ello, por lo que se han seleccionado 16 preguntas del total. Con ellas se busca conocer en mayor profundidad argumentos referentes a la planificación, la metodología y la evaluación con preguntas como: *¿Cuánto trabajas aspectos relativos a la correspondencia grafema-fonema?*, *¿Te coordinas con algún otro-a docente?*, *¿Cuál es tu actividad típica de aula para trabajar comprensión lectora?*, *¿cómo evalúas los aprendizajes ligados a la preparación para la lectura (= descodificación) ?*, entre otras.

En segundo lugar, se planteó otro cuestionario, diseñado también con Forms, este de carácter cuantitativo, acerca de las creencias existentes sobre la lectoescritura. En este caso, el instrumento recogía 20 afirmaciones o creencias donde los participantes debían mostrar su grado de acuerdo. Para ello debían elegir un numero entre el 1 y el 7, donde 1 era muy en desacuerdo y 7 era muy de acuerdo. Al igual que en el otro cuestionario, hemos seleccionado aquellas que recogían aspectos de la lectura o la comprensión, por lo que hemos seleccionado un total de 11 creencias. Como, por ejemplo, *“Enseñar a comprender es algo que hay que trabajar cuando ya saben leer”*, *“Hay un momento idóneo para enseñar a leer (a descodificar) pero no es el mismo para cada estudiante”* o *“Lo más conveniente sería que el alumnado pasara a Ed. Primaria sabiendo ya todas las correspondencias grafema-fonema del idioma español”*.

Procedimiento

En un primer momento, se les hizo llegar ambos cuestionarios para que pudieran realizarlos. Una vez obtenidos los datos se realizaron dos tablas con el programa

Excel, una para cada cuestionario. De tal modo que en ellas quedaban recogidas todas las respuestas de los participantes. A continuación, se extrajeron de la tabla a aquellos participantes que no eran objeto del trabajo por las razones ya comentadas anteriormente. Una vez los datos ya estaban recogidos y ordenados, se procedió a su análisis.

Análisis de datos

En el caso del cuestionario de creencias se ha utilizado Excel como programa para realizar el análisis estadístico (promedio, moda y desviación típica) observando con mayor exactitud los datos y poder conocer así en que cuestiones están de acuerdo las docentes con las afirmaciones planteadas y en cuáles no, o si existen discrepancias entre las docentes de Infantil y las de primaria, por ejemplo.

En el caso del cuestionario de prácticas, en un primer momento, se ha observado cada caso de manera individual, llevando a cabo una revisión de las prácticas que realiza la docente en el aula por medio de las preguntas planteadas en el instrumento. Posteriormente, se ha llevado a cabo una comparativa entre todos los casos, de tal forma que podemos observar si comparten argumentos, si tienen los mismos planteamos o si, por el contrario, cada uno sigue una línea diferente. Además, podemos conocer, en mayor o menor medida, depende del grado de implicación en la respuesta, si las prácticas que realizan son las correctas o si pueden existir mejoras.

RESULTADOS

Comenzaremos analizando los resultados obtenidos en el cuestionario de creencias. Para ello iremos viendo con detenimiento cada afirmación planteada y el nivel de acuerdo por parte de las docentes.

Tabla 2. Respuestas dadas en el cuestionario de creencias.

Ítems	$\bar{X}$	$\bar{X}$ Infantil	$\bar{X}$ Primaria	(Dt)	Respuestas
1. No es necesario enseñar a comprender en las aulas porque lo van consiguiendo con lo que leen a lo largo de la escolaridad.	1,57	1,75	1,33	0,78	Por lo que hemos podido observar en los resultados, de manera general, se muestran en desacuerdo con esta afirmando tanto en la etapa de Infantil como en la primaria. Aun así, podemos destacar que hay una de las maestras de Infantil que podría mostrarse más dudosa respecto a si está en desacuerdo totalmente con la creencia.
2. Para enseñar a leer es necesario que cada alumno haya adquirido una madurez relacionada con aspectos psicomotores (orientación espacial, esquema corporal...).	6,28	7	5,33	0,95	Las docentes se muestran de acuerdo con la idea, sobre todo las maestras de Infantil ya que dicen estar muy de acuerdo.
3. Enseñar a comprender es algo que hay que trabajar cuando ya saben leer.	2,14	2	2,33	1,46	En mayor o menor medida todas coinciden en que la afirmación planteada es errónea, es decir, que no están de acuerdo, pero hay una

					de las maestras de infantil casualmente la misma que en la primera pregunta que dice estar de acuerdo con la creencia.
4. La principal responsabilidad en la enseñanza de la lectura está en el profesorado de Lengua y, en caso de diversidad funcional, también en los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición ...	1,85	1,25	2,66	1,46	Las docentes tanto de infantil como de primaria están de acuerdo en que la responsabilidad no es solo de estos agentes que se mencionan, excepto en el caso de una de las maestras de primaria que dice estar de acuerdo con la afirmación.
5. Considero que las actividades de comprensión que vienen en los libros de texto no son suficientes para que la mayor parte del alumnado pueda aprender a comprender.	6,14	6,75	5,33	1,46	La mayoría se muestra en desacuerdo, aunque podemos observar que una de las docentes de primaria sí que está de acuerdo.
6. El aprendizaje temprano de las correspondencias grafema-fonema durante la Educación Infantil es más eficaz que el más tardío (en primer ciclo).	3,85	3	5	1,95	Podemos decir que los de primaria si estarían de acuerdo, mientras que en Infantil no tanto, aunque algún caso de infantil sí que lo estaría.
7. Hay un momento idóneo para enseñar a leer (a descodificar) pero no es el mismo para cada estudiante.	5,42	5,5	5,33	2,22	Las docentes están de acuerdo con la afirmación por lo general, pero destacaremos el caso de una de las profesoras de infantil que se ha mostrado totalmente en desacuerdo.
8. No hay un momento idóneo para enseñar a leer (a descodificar), se puede enseñar en cualquier momento a partir, aproximadamente, de los 5 años.	5,28	5,25	5,33	1,25	Las respuestas tanto en infantil como en primaria siguen la misma línea, hay personas que están más de acuerdo o otras que no tanto, pero podemos considerar que todas están de acuerdo con la creencia.
9. La Ed. Infantil no debe ocuparse de la lectura, ni de la comprensión ni de la escritura, aunque sí de su preparación.	3,28	3,75	2,66	1,70	Podemos decir que las profesoras de infantil están más de acuerdo con la afirmación que los de primaria. Aunque una de las

							profesoras de infantil está en desacuerdo y uno de los de primaria está de acuerdo cuando los otros no lo consideran así.
10. Lo más conveniente sería que el alumnado pasara a Ed. Primaria sabiendo ya todas las correspondencias grafema-fonema del idioma español.	4	2,75	5,66	2,30			Quizás es una de las creencias que más diversidad de opiniones ha generado, podemos decir que las profesoras de infantil se muestran más en desacuerdo y los de primaria estarían de acuerdo con la afirmación, aunque no todos. También es cierto que en caso de infantil hay dos profesoras que estarían más a favor que las otras.
11. Para resolver los problemas ligados a lectura y escritura (por ejemplo, dislexia), lo mejor no es empezar a hacerlo de manera temprana, ya en primer ciclo, sino esperar a ver cómo evoluciona este ...	2	1,75	2,33	1,41			La mayoría está en desacuerdo, aunque una profesora del grupo de infantil y otra del grupo de primaria podrían manifestarse más a favor.

Podemos agrupar las creencias en distintos bloques, ya que, varias de ellas tratan aspectos que tienen relación entre sí. Algunas de ellas hablan sobre el momento idóneo para comenzar con la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en las aulas y de la existencia de una serie de habilidades o prerrequisitos necesarios (1,2, 3,7 y 8). También encontramos creencias que hacen referencia a la correspondencia grafema-fonema (6 y 10). Por otro lado, tendríamos una parte más curricular que habla sobre qué papel tienen la lectura y la comprensión lectora dentro de la educación en ambas etapas, en qué áreas debe estar

presente y que estrategias debemos utilizar para su enseñanza, además de la atención a la diversidad (4, 5, 9 y 11).

De manera general observamos que hay coincidencia en sus respuestas, pero se observa una diferencia entre las docentes de Infantil y Primaria, más o menos notoria dependiendo de la creencia. Únicamente hay una creencia (6) en la que las profesoras de Infantil se muestran en desacuerdo y los de Primaria de acuerdo, aunque no con una puntuación elevada.

Ahora pasaremos a analizar los resultados obtenidos en el cuestionario de prácticas. En los anexos se puede encontrar una tabla, a modo de ejemplo, de cómo han sido registradas las respuestas de las participantes. ([Anexo 1](#))

Comenzaremos con lo referente a la *planificación y la sistematización* de la enseñanza de la lectura. Lo que podemos observar es que tanto las docentes de Infantil como las de Primaria dicen dedicar unas horas a la semana para trabajar la lectura y la comprensión. En caso de Infantil las docentes afirman que lo llevan a cabo todos los días, aunque le dedican más o menos tiempo. Si hablamos de Primaria, los docentes dedican entre 3 y 5 horas a la semana. En cuanto a si se debe trabajar de manera sistemática, todos coinciden en que si debe ser así pero casi ninguno aporta una argumentación de porque lo consideran así, se limitan a poner un tiempo concreto, pero no especifican en que lo invierten o que actividades llevan a cabo, excepto uno de los casos.

Respecto a la *coordinación*, en caso de infantil hay algunos casos que coinciden en que se coordinan con tu paralela y en otros que los hacen con todo el equipo de Infantil, pero todas resaltan que si existe una coordinación. En caso de Primaria podemos observar un cambio, ya que uno de los docentes dice no coordinarse y los otros lo hacen ambos con la profesora de PROA. En ningún momento se menciona una coordinación entre ambas etapas.

A continuación, analizaremos resultados referentes a la *metodología*. Respecto a que aspectos trabajan a la hora de enseñar a descodificar, las docentes mencionan que realizan todos los contenidos citados en la pregunta y coinciden

en que el que menos se trabaja es la velocidad lectora. En el caso de Infantil dos de ellas le dan importancia a la correspondencia grafema- fonema, también existente concordancia en que trabajan con los nombres de los alumnos, vocabulario de los proyectos, días de la semana, o palabras que están presentes en el aula, pero solo una de ellas habla de la lectura global. En el caso de la comprensión, si hablamos de la etapa de Infantil destacan las ideas principales, las imágenes, las preguntas y el vocabulario desconocido. Mientras que en Primaria hablan de la comprensión global del texto y uno de ellos sugiere algunas estrategias más como jugar a crear exámenes o preguntas emocionales y de opinión sobre lo leído.

También se les preguntó por la actividad típica que realizaban para trabajar la lectura y la comprensión lectora. Para llevar a cabo la primera podemos encontrar diversidad de opciones, aunque existe una que se repite, la lectura del cuento. Además, hablan del trabajo con los nombres, juegos de conciencia fonológica, que sean los propios niños quienes cuenten el libro a través de las imágenes o la lectura libre. En el caso de Primaria podemos encontrar actividades más específicas. Como, por ejemplo, la lectura individual y en parejas, los dictados explosivos, la lectura en movimiento, lectura con retos... También encontramos otros puntos de vista, una de las docentes que dice no hacer ninguna actividad concreta, simplemente realiza la lectura de diferentes textos. Además, han citado algunas actividades para trabajar la comprensión lectora. En el caso de Infantil es la lectura de cuentos, una de ellas también menciona la poesía. Al igual que con la lectura al trabajar la comprensión las profesoras de Primaria ofrecen ideas más detalladas como puede ser ordenar un texto, leer los enunciados y comprobar si les han entendido o trabajar con el cuadernillo de comprensión lectora.

Otro aspecto que vamos a analizar dentro de la metodología son los textos y recursos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos decir que existe un acuerdo entre los docentes de Infantil y los de Primaria, ya que, hacen un uso parecido de los textos introduciendo en el aula, los de tipo narrativos, de uso social, poesías o textos descriptivos. Quizás alguno de ellos varía según al docente al que pertenezca la respuesta, pero la mayoría se repiten. Por otro lado, hablamos también del tipo de formato en el que se presentan los textos. Encontramos que hay un elemento que se repite en todas

las respuestas, el cuento. También se mencionan los álbumes ilustrados, revistas, periódicos o atlas entre otros. Incluso una de las docentes de Infantil dice utilizar todo tipo de formatos que se han planteado en la pregunta.

Por último, veremos que respuestas han dado las profesoras sobre su planteamiento a la hora de evaluar la lectura y la comprensión lectora. Lo que podemos observar es que no existe una respuesta común, sino que hay una división de opiniones, sobre todo si trazamos la diferencia entre Infantil y Primaria. En el caso de Infantil hay una cuestión que se repite bastante, la observación, pero las docentes no detallan como la llevan a cabo o que recursos utilizan para ello. También aparecen otras cuestiones como el diario de aula, las preguntas orales, la correspondencia entre fonema y grafema o la correspondencia entre imagen y lo narrado. En el caso de Primaria podemos apreciar un cambio, donde la palabra que más se repite es la rúbrica, aunque se mencionan otras formas de evaluación como pueden ser las pruebas escritas, los propios criterios de evaluación de las diferentes unidades o el análisis de las respuestas a ciertas preguntas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos de este trabajo era analizar las prácticas de lectura y comprensión lectora tanto en el segundo ciclo de educación infantil como en el primer ciclo de educación primaria, conocer cuál era el grado de acuerdo de las docentes respecto a las creencias planteadas y observar si existía o no una división clara entre ambas etapas. En este apartado daremos respuesta a esas cuestiones.

Respecto a si la practicas declaradas coinciden con el modo de actuación que la ciencia expone para la enseñanza de la lectura. Podemos decir que hay aspectos en lo que sí que se asemejan a lo esperado como puede ser la planificación y algunas cuestiones de la metodología, pero hay otros aspectos que podrían ser mejorados. También es cierto que algunos docentes, por no decir la mayoría han contestado brevemente y ciñéndose a los enunciados, por lo que hay información que no sabemos y esto dificulta el análisis. En definitiva, podemos decir que todos los docentes dedican un tiempo específico tanto a la enseñanza de la lectura como de la comprensión lectora, en el caso de la metodología las estrategias y métodos empleados para la lectura son adecuados y se corresponden con lo que dice la teoría, pero se nota que en la parte de comprensión hay aspectos que trabajar, si nos ceñimos a lo que han contado, ya que no se mencionan elementos que deberían estar presentes en el proceso, como puede ser el trabajo antes, durante y después de la lectura (Clemente, 2014). Los tipos de texto seleccionados son los adecuados, destacan los de tipo narrativo y los de uso social como pueden ser una receta de cocina, un periódico, textos que deben estar presentes debido a que están en el día a día del alumnado y despiertan su interés (Nemirovsky, 1999). En cuanto a la coordinación docente hemos podido observar que por norma general se coordinan con su compañera/o de línea, pero como sabemos existe un documento que el centro tuvo que diseñar respecto a la lecto- escritura y en él se alude a aspectos de coordinación entre etapas, por ejemplo. Cuestión que los docentes no han mencionado.

En cuanto a la evaluación, mencionan la observación y el uso de las actividades para valorar el aprendizaje, cosa que es muy positiva, pero volvemos a recalcar la idea de que no dan información de como lo llevan a cabo por lo que no

podemos saber si la forma en la que lo hacen es la adecuada. Aun así, sabemos que tal y como queda reflejado en el *Decreto 79/2008*. Pero en el caso de los docentes de Primaria mencionan las rúbricas y al no saber en qué consisten o que ítems tienen no podemos analizar con exactitud si es una buena herramienta de evaluación. Lo que si podemos decir es que ninguno a mencionado que valore si el alumnado tiene interés por la lectura y busca llevarlo a cabo de manera autónoma o si se asegura de que el grupo disfrute leyendo.

Podemos observar que existe una correspondencia entre la manera de actuar de las profesoras de Infantil y las de primaria, ya que siguen líneas de trabajo parecidas, pero es cierto que por la manera de responder podemos deducir que hay docentes que tienen objetivos más precisos y son conscientes de cuál es la manera correcta de actuar, como es el caso de los docentes 2 y 6.

En el caso de las creencias, como hemos venido diciendo a lo largo del análisis de resultados, hay cuestiones con las que se muestran de acuerdo y otras con las que no. Lo que podemos decir es que por lo general concuerda con el ámbito científico, pero concretamente en una de las creencias planteadas se muestran en desacuerdo (creencia 2) donde se plantean una serie de prerrequisitos con los que dicen estar de acuerdo en que deben existir, pero por lo que hemos podido observar no es así. Las docentes consideran que los prerrequisitos son el esquema corporal, la orientación espacial y la lateralidad cuando en realidad son aspectos relacionados con el lenguaje oral, el nivel cognitivo, el desarrollo de la memoria, habilidades perceptivas y motrices y aspectos motivacionales y actitudinales (Gallego, 2006). Hay otras cuestiones en las que podemos dudar de si ciertamente están de acuerdo o no con lo que dice la teoría, ya que dependiendo la interpretación que hayan hecho se puede llegar a un planteamiento u a otro, como es el caso de las creencias 7,8 y 9, son cuestiones en las que la frase consta de varias partes y puedo haber discusión. Concretamente ocurre con la 9 que habla de que la etapa de educación Infantil debe ser una etapa de preparación, pero también dice que no debe ocuparse de la lectura, si entendemos que no ocuparse es no trabajarlo podríamos decir que efectivamente es lógico que estén de acuerdo con esa parte de la información, pero por otro lado es cierto que se base en la preparación. Pasa

algo semejante con el momento idóneo, concretamente en si piensan que existe ese momento o no. Teóricamente hay dos visiones por lo que es lógico que estén de acuerdo con ambas afirmaciones, pero una de ellas recalca la idea que tiene que ser a partir de los 5 años que es la parte que no sería cierta, ya que depende de cada individuo (Sellés, 2012).

Por otro lado, también hemos analizado si existen diferencias entre la opinión de las docentes de Infantil y las de Primaria. Como hemos venido adelantando en los resultados no están totalmente de acuerdo, pero las diferencias no son notorias, solo en una de las creencias podemos decir que existe un desacuerdo entre los dos grupos (creencia 6) que habla sobre si el aprendizaje temprano de la correspondencia grafema-fonema es más eficaz durante la educación Infantil. Las docentes de Primaria se muestran en desacuerdo, aunque no con una puntuación elevada por lo que podemos decir que tampoco lo tienen del todo claro, necesitaremos una argumentación de porque lo consideran así. Lo que sí podemos decir es que el método fónico que es el da mayor importancia a la correspondencia (Alegoría, 2005) tiene una serie de críticas, ya mencionadas en este trabajo, con las que quizás las docentes estén de acuerdo.

Considerando estos aspectos podemos decir que aquellos que podrían precisar asesoramiento serían los referentes a la comprensión lectora. Sabemos que los cuentos están presentes en las aulas de estos docentes y que es una buena herramienta, pero debemos saber qué estrategias utilizar. Como veníamos diciendo antes, hay cuestiones que no han quedado reflejadas como el conocimiento de los propios niños o aquellas ideas que no están de manera explícita en el texto, cuestiones que nos llevan a una comprensión global del texto (García, 2016). En el caso de las creencias, lo ideal sería volver a reunirse con los docentes y comentarles estas cuestiones que hemos observado, sobre todo aquellas que hemos visto que pueden tener diferentes interpretaciones y que ellos también nos den feedback en el sentido de que nos argumenten porque lo consideran de una manera o de otra. De tal forma que una vez terminada la reunión estas creencias queden resueltas, ya que los planteamientos que se tenga de la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora son el principio del proceso y serán la base de futuros modelos de actuación.

En cuanto a las limitaciones que nos podemos encontrar como hemos venido diciendo, el uso de un cuestionario nos limita a la hora de conocer la versión completa de cada caso, lo ideal sería que aparte de esta herramienta pudiéramos llevar a cabo una observación dentro del aula y entrevistas individuales y grupales con los docentes, además de analizar los materiales que utilizan en el proceso de enseñanza y las actividades llevadas a cabo. Si lo que queremos conseguir es conocer la realidad en un sentido más amplio, como puede ser a nivel nacional, deberíamos ponernos en contacto con más colegios para tener un panorama más amplio de la situación y realizar los procedimientos sugeridos anteriormente, de tal modo que pudiésemos obtener toda la información posible. Además, podríamos trabajar todos los aspectos de la lectoescritura (oralidad, escritura, lectura y comprensión). Un buen argumento de esto puede ser la idea de que “Las prácticas del leer y el escribir implican proceso y una red intrincada de relaciones entre múltiples y diversos elementos pertenecientes a dimensiones también distintas que conducen a la producción textual así como a la recepción activa y transformativa del texto en la lectura comprensiva que, igualmente, produce signos y sentido al apropiarse y transformar las formas y los contenidos, explícitos o inferidos, de los textos” (González, 2009). Por lo que los diferentes aspectos deben de trabajarse de manera conjunta. El análisis de las prácticas educativas tiene que ser el primer paso para diseñar una metodología donde todos los docentes sigan una misma línea de trabajo, que sea la adecuada para contribuir así a una mejor enseñanza.

A pesar de las limitaciones que esta investigación pueda tener considero que el trabajo realizado ha sido el apropiado. Se han abarcado numerosos aspectos que son de utilidad para profundizar en el trabajo de una maestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andalucía, F. d. (2012). El lenguaje escrito. Aspectos generales. *revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9. Obtenido de Temas para la educación .
- cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea . Barcelona : Anagrama .
- Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura . *mente y cerebro* , 16-24.
- Española, R. A. (2021). *Real Academia Española*. Obtenido de diccionario de la lengua Española : <https://www.rae.es>
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* . Barcelona : Graó.
- Etecé, E. E. (2013-2022). *concepto* . Obtenido de lenguaje escrito : <https://concepto.de/lenguaje-escrito/>
- Gallego, C. (2006). *ponencias* . Obtenido de los prerequisites lectores: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm
- García-Rodicio, H. (2016). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas . Cantabria, España.
- Giraldo, L. E. (2000). La lengua escrita y la escuela . *Plumilla Educativa* , 28-32.
- Hernandez, R. F. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En *Metodología de la investigación* (págs. 1-30). Madrid: McGraw-Hill.
- Jesús Alegría, M. C. (2005). La enseñanza de la lectura . *Investigación y Ciencia* , 6-14.
- Landa, M. C. (2009). Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos y situados. *Didáctica. Lengua y Literatura* , 157-190.
- lerner, D. (1996). ¿ Es posible leer en la escuela? *lectura y vida* , 5-24.
- Martín, M. C. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica . *Anula* , 105-121.
- Mediavilla, R. G. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades . *Educación XXI*, 395-415.
- Nemirovsky, M. (1999). Selección de textos. México : Paidós.

- Pilar Sellés, T. M.-A. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales . *Aula Abierta* , 3-14.
- Reyes, C. B. (2008). Las prácticas de la elctura y escritura en Educación Infantil . *XXI Revista de educación* , 149-165.
- Sáiz, H. G.-R. (2012). Tomando la temperatura al aprendizaje- servicio ¿ Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve? *Revista iberoamericana de Educación* , 1-11.
- Solé, I. (1887). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora . *Infancia y aprendizaje* , 1-13.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje* , 1-13.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* . Barcelona : Graó.
- Uliastres, A. M. (2005). la lectura como estrategia para el cambio educativo . *Revista de educación* , 15-35.
- Vega, F. C. (2008). Psicología de la lectura . Madrid : Wolters Kluwer.
- Villacastín, A. M. (1997). El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela Infantil . *Didáctica. Lengua y Literatura* , 67-94.
- Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones . *Revista de Educación* , 121- 138.

ANEXOS

Anexo 1: Ejemplo de tabla de recogida de información de las respuestas dadas en el cuestionario de prácticas declaradas.

	1. ¿Cuánto trabajas aspectos relativos a la correspondencia grafema-fonema?	2. ¿Cuánto trabajas la LECTURA (= descodificación) al día, a la semana, o al mes, aproximadamente, en número de horas?	3. ¿Cuánto trabajas aspectos relativos a la COMPRENSIÓN LECTORA?	6. ¿Consideras que enseñas a COMPRENDER TEXTOS de manera sistemática igual que lo puedas hacer en otro ámbito o en otros aspectos de la Ed. Infantil?
Caso 1	2 horas a la semana		Si, cada día por ejemplo con el cuento, con las instrucciones de las actividades...	Si, cada día por ejemplo con el cuento, con las instrucciones de las actividades...
Caso 2	Cada día, trabajan de forma globalizada ya que las letras están presentes en el día a día (asamblea, propuestas individuales...)		Cada día que leemos un cuento en voz alta estamos trabajando (aparte de otras propuestas)	Cada día que leemos un cuento en voz alta estamos trabajando (aparte de otras propuestas)
Caso 3	10 horas a la semana		Si	Si
Caso 4	Todos los días, entre media y una hora		Si	Si
Caso 5		3 horas a la semana	Si	Si
Caso 6		5 horas a la semana	Si	Si
Caso 7		5 horas a la semana	si	si