

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, LA
COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Tendencias actuales en Aragón en la elección del
método de enseñanza de la lecto-escritura**

Autora

Andrea Gómez Ojeda

Fecha de presentación: 30/11/2017

Director:

Dra. Esther Claver

Vº Bº y place del Tutor/a: Esther Claver

(fecha y firma)

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
Universidad de Zaragoza. Curso Académico 2016-2017**

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo Tendencias actuales en Aragón en la elección del método de enseñanza de la lecto-escritura, para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016/2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

Andrea Gómez Ojeda

Fecha

A mi abuela, por su cariño infinito

A Isa, por su compañía

A Migu, por su ayuda

A mi familia, por su apoyo incondicional

A mi directora del trabajo fin de máster, por su tiempo

- Título: Tendencias actuales en Aragón en la elección del método de enseñanza de la lecto-escritura.
- Elaborado por Andrea Gómez Ojeda y dirigido por Esther Claver.
- Depositado para su defensa a 30/11/2017.

Resumen

Tras el análisis de las opciones en la que la enseñanza de la lecto-escritura inicial se puede acercar a los escolares, comprobamos que los centros educativos y docentes pueden elegir entre modelos pedagógicos bastante diferentes. Unos, más tradicionales, ponen especial atención en la decodificación de palabras y están basados en la mecanización, mientras que otros dan prioridad al alumno, sus necesidades e intereses. La encuesta realizada en este estudio a 60 docentes en activo de la etapa de Educación infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón muestra que la tendencia en nuestro entorno es a utilizar una metodología mixta o bien el enfoque constructivista. En menor proporción, los métodos sintéticos y analíticos también son usados, aunque se opina que ofrecen una educación poco vivencial para los alumnos.

Palabras clave: Enseñanza de la lecto-escritura, proceso de lecto-escritura, métodos de enseñanza, enfoque constructivista, docentes, Comunidad Autónoma de Aragón.

Abstract

After analysing the various ways in which the teaching of initial literacy can be approached, we see that schools and teachers can choose between quite different pedagogical models. Traditional methods based on mechanization pay special attention to decoding, while others give priority to the child, their needs and interests. The survey of 60 pre-school teachers who work in Aragon shows that the tendency in our environment is to use mixed methodologies or the constructivist approach. To a lesser extent, synthetic and analytical methods are also used, although it is thought that they offer a little experiential education.

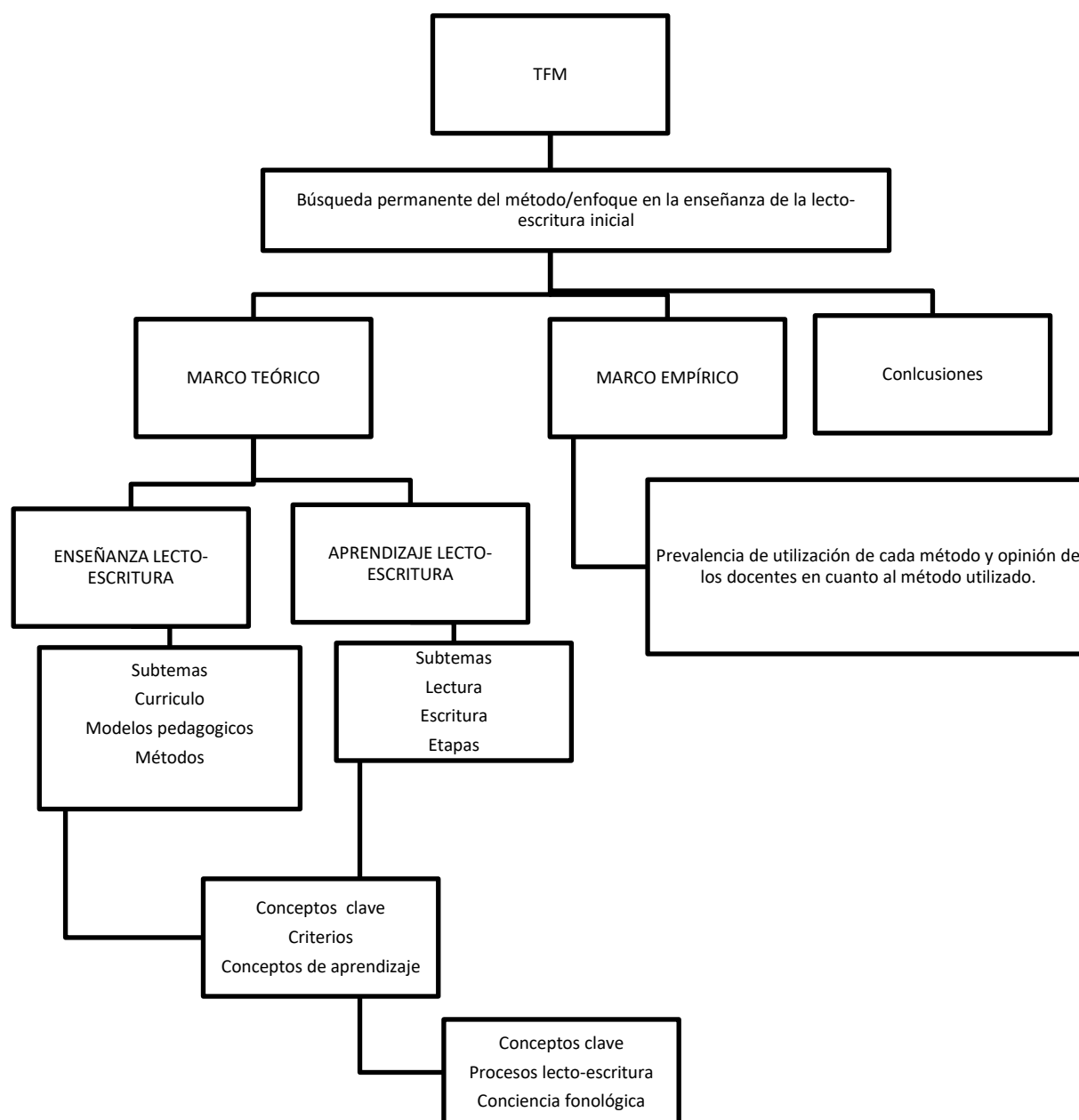
Keywords: Teaching of literacy, literacy process, literacy methods, constructivist approach, teachers, Aragon.

Índice

ÍNDICE VISUAL	7
JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	8
OBJETIVOS	11
MARCO TEÓRICO	11
Aprendizaje de la lecto-escritura	15
<i>¿Qué es leer?</i>	15
<i>¿Qué es escribir?</i>	17
<i>Concepciones del proceso de lecto-escritura</i>	18
<i>Procesos que intervienen en la lecto-escritura</i>	19
<i>Conciencia fonológica</i>	20
<i>Etapas de aprendizaje</i>	21
<i>Adquisición lectura</i>	22
<i>Adquisición escritura</i>	23
Enseñanza de la lecto-escritura	24
<i>Currículo</i>	24
<i>Métodos</i>	26
<i>Dificultades de aprendizaje</i>	31
MARCO EMPÍRICO	33
Justificación	33
Objetivos	34
Hipótesis	34
Metodología	34

Muestra	34
Instrumentos	36
Procedimiento	40
Resultados	41
Discusión	49
CONCLUSIONES	50
Limitaciones y líneas futuras	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	
Anexo 1: Email enviado a los centros y encuesta para los docentes	59
Anexo 2: Transcripción de las entrevistas	61

ÍNDICE VISUAL



JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El tema analizado en el presente trabajo ha sido y sigue siendo objeto de inquietud para muchos docentes e investigadores: el proceso de aprendizaje inicial de la lecto-escritura y su abordaje en el contexto educativo. La modernización de la educación parece requerir que se supere la enseñanza de la lecto-escritura basada en la “cartilla repetitiva” que no despierta interés en el alumno, para dar lugar a enfoques y métodos que tengan en cuenta al niño, su contexto y, de ser el caso, sus necesidades específicas de apoyo educativo.

La lecto-escritura es una cuestión fundamental tanto desde el punto de vista académico como desde el del desarrollo del niño, pues es un eje central de su desarrollo cognitivo (Mendoza, López y Martos, 1996). Se trata de un aprendizaje esencial, al constituir un importante medio para la adquisición de la cultura y conocimiento del mundo en que vivimos (Clares y Buitrago, 1998). Además, la lectura y la escritura son capacidades básicas para poder desenvolverse en la sociedad y el no dominarlas adecuadamente afectará al alumno en todos los niveles de su vida. Existen diferentes concepciones sobre el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura y una gran variedad de enfoques teórico-prácticos, con la consecuente diversidad de métodos de enseñanza. Encontramos autores que abogan por unos métodos frente a otros, así como resultados científicos escasos y poco concluyentes en cuanto a la diferente eficacia de los mismos.

Cada alumno presenta unas características específicas en cuanto al desarrollo de sus habilidades y aprende a un ritmo diferente al resto de sus compañeros; es posible que si acercamos a los alumnos el aprendizaje de la lectura y la escritura de una forma adaptada a sus necesidades, las dificultades se vean reducidas. El aprendizaje de la lectura y la escritura puede convertirse en todo un reto para los alumnos, ya cuenten éstos con necesidades específicas de apoyo educativo o no; y los problemas en su adquisición influirán en el rendimiento de toda su vida académica (Mendoza et al., 1996). El retraso en la lecto-escritura tiene consecuencias como el fracaso escolar y social, afectando al autoconcepto y autoestima de los niños (Clares y Buitrago, 1998). Cuando el niño muestra dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, es habitual esperar que acabe adquiriéndola con el paso de los años. En ocasiones es así, pero en otras, algunas dificultades persisten, como en el caso de los niños con problemas de dislexia. Cabría preguntarse si la forma en la que este aprendizaje se acerca al alumnado

podría ser uno de los factores por los que algunas dificultades de lecto-escritura se mantienen en el tiempo.

El interés de esta investigación reside en la necesidad de explorar la manera adecuada de acercar la lecto-escritura a los escolares. Gray (1957) ya sostenía que los métodos que se usaban para la enseñanza de la lectura no estaban a la altura del campo de conocimiento que se tenía sobre dicho aprendizaje. Por su parte, Freeman (1988) apuntó la necesidad de llevar a examen la metodología de esta enseñanza, argumentando que la diversidad de métodos presentes se basaba en un entendimiento demasiado simple del proceso. Para facilitar un correcto aprendizaje lecto-escritor, así como para entender y prevenir las dificultades, es necesario profundizar tanto en los procesos cognitivos implicados como en la interrelación que existe entre lenguaje oral y escrito (Clares y Buitrago, 1998). Es que cada uno de los diferentes procedimientos o métodos de enseñanza da mayor o menor importancia a diferentes aspectos del proceso.

Existen, a grandes rasgos, dos formas de entender la lectura: 1) como decodificación, es decir, reconocimiento y descifrado de palabras; y 2) como proceso de interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984), también llamado enfoque psicolingüístico. Podríamos afirmar que según el concepto de lecto-escritura del que se parta, se tenderá a utilizar un tipo de método u otro. Partiendo de esta doble vertiente, (decodificación versus interacción con el texto), existen métodos sintéticos (método alfabético, fonético y silábico), métodos analíticos (método global) y métodos mixtos — que combinan los dos anteriores— (Noguera, 2005). Los métodos sintéticos priorizan el código (alfabeto, fonemas, sílabas) y los métodos analíticos o globales priorizan el significado o concepto transmitido. Los primeros se basarían en un procesamiento de abajo a arriba (letra-palabra), mientras que los segundos se apoyarían en el procesamiento de arriba abajo (palabra-letra). Estos últimos aparecen intentando dar solución a algunos de los problemas que presentaban los métodos sintéticos al ser poco estimulantes para el aprendiz dejando de lado la dimensión funcional de la lectura y sin tener en cuenta los conocimientos intuitivos que presentan los escolares (Alegría, Carillo y Sánchez, 2005).

A los métodos sintéticos, analíticos y mixtos, se les suma un enfoque con teorías pioneras de autores como Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (1982) y Ana Teberosky (1982), entre otros, que consiste en aplicar el enfoque constructivista al proceso de

aprendizaje. Desde este enfoque, se entiende que el alumno construye su propio aprendizaje, en el que debe jugar un papel activo y creador. Supone avanzar un paso más desde los métodos analíticos, teniéndose en cuenta más que nunca los conocimientos previos, la idiosincrasia del niño, su motivación y las emociones que suscita el aprender. Por ello, parecería que los métodos bajo este enfoque se adaptarían mejor a las necesidades educativas individuales, pudiendo ser una manera más eficaz de instruir en la lecto-escritura a niños con dificultades e incluso de prevenirlas.

Cada centro educativo selecciona y adopta unas determinadas estrategias metodológicas en la enseñanza inicial de la lecto-escritura, pudiéndose afirmar que existen dos principales tendencias entre los centros y/o maestros: dejarse llevar por métodos tradicionales o apostar por corrientes más actuales.

Dada la importancia del aprendizaje de la lecto-escritura y las dificultades que a menudo surgen durante el proceso, dada la confrontación y el polémico debate que durante décadas ha suscitado su enseñanza, y dada la escasez de resultados empíricos en esta materia, se ha considerado necesario llevar a cabo un estudio descriptivo exploratorio con la intención de que los resultados puedan arrojar algo de luz en este campo.

Para analizar el estado de la cuestión en la actualidad, se ha planteado un estudio de prevalencia mediante el cual podamos acercarnos a conocer qué métodos de enseñanza de la lecto-escritura están siendo puestos en práctica en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En segundo lugar, también se ha considerado pertinente realizar un planteamiento de estudio basado en la realización de entrevistas a maestros, nos permita profundizar en las prácticas docentes basadas en tres metodologías diferentes. Para ello, se han seleccionado tres educadores: el primero de ellos adopta el enfoque más tradicional de enseñanza de la lecto-escritura (sirviéndose de métodos sintéticos), el segundo adopta la metodología mixta, mientras que el tercero se decanta por la metodología constructivista.

OBJETIVOS

- Analizar los diferentes métodos de enseñanza de la lecto-escritura existentes.
- Tratar de estimar la prevalencia actual de cada método de enseñanza de la lecto-escritura en los centros educativos de Aragón.
- Conocer la opinión de algunos docentes sobre la efectividad de los diferentes métodos de enseñanza de la lecto-escritura en niños con y sin necesidades específicas.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura es un tema de interés siempre en boga debido a su relevancia para los sucesivos aprendizajes de la vida académica, y para la vida en general. La habilidad de la lecto-escritura es fundamental siendo base de la instrucción en la propia escuela. Si la propia educación académica emplea como estrategia de aprendizaje la lecto-escritura, un buen dominio de la misma debería ser un requisito previo (Rosquete, 1997). Parece lógico pensar que la posterior adquisición de conocimientos se verá subordinada a la adquisición de estas capacidades en la infancia. La psicología, la lingüística y las neurociencias, entre otras disciplinas, se han interesado a lo largo de los últimos años por el estudio de la enseñanza de la lectura debido al lugar que esta habilidad ocupa en una sociedad que busca la alfabetización de toda la población. La importancia que tiene saber leer en una sociedad letrada como la actual es indiscutible.

Según los datos arrojados por el Foro Mundial de la Educación (2000) ciento veinticinco millones de niños se encontraban sin escolarizar a principios del S. XXI, pero estas estadísticas no tienen en cuenta el número de analfabetos funcionales. Un analfabeto funcional tendría una incapacidad para utilizar sus habilidades lecto-escritoras de forma eficiente en las situaciones habituales de su vida. Debido a este hándicap, la calidad de vida de la persona será inferior a la de quien no cuenta con esa incapacidad (González-Landa y Álvarez-Angulo, 2004).

La actividad docente, en lugar de servirse de métodos de enseñanza basados en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, se ha ido adaptando a las necesidades o imposiciones de cada época (Perfetti Y Zhang, 1995), y sólo en la actualidad comienzan a utilizarse métodos consecuencia de un análisis sobre cómo aprender a leer

y escribir con mayor eficacia. Además, el desafío en la enseñanza de la lecto-escritura no se limita al dominio de una técnica, sino que incluye formar lectores inteligentes, críticos y autónomos que de forma placentera incluyan en su día a día la lecto-escritura (Mac, 1999).

Esteve (2004) recalca que cada maestro vuelca en la práctica educativa un autoconcepto de la materia que enseña; si el acto de leer se entiende como una simple decodificación, seleccionaremos un tipo de métodos diferente a si es entendido como un constructo de significado. Para Vieiro, Peralbo y García (1997), la lecto-escritura (sin olvidar que ésta implica la necesidad de dominar una técnica de decodificación / codificación) es sobre todo “cultura” y una forma de expresar nuestro pensamiento.

Se podría afirmar que la lecto-escritura une el dominio de una parte más técnica, de reconocimiento e identificación de determinadas grafías (propia de los métodos sintéticos), junto con otra parte de tipo más psicológico sobre lo que comprende el sujeto (propia de los métodos analíticos, así como del enfoque constructivista). Leer no es sólo decodificar grafemas y encontrar sus equivalentes fonemas, sino que implica mucho más. Se trata de un complejo proceso psicolingüístico más allá del fenómeno perceptivo de hallar correspondencias fonema-grafema (Rodríguez-Trujillo, 1985). Además, es una habilidad de tipo comunicacional, como defiende la teoría social del aprendizaje. Todo ello se podría igualmente aplicar al caso de la escritura.

La enseñanza de la lecto-escritura ha suscitado gran atención y un abundante cuerpo de conocimiento (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005). La discusión sobre el uso de estos métodos y sus consecuencias fue un importante foco de estudios a lo largo de los años 60 y 70 (González-Landa y Álvarez Angulo, 2004). Entre los defensores de los métodos sintéticos ya en la década de los sesenta, el método silábico era considerado el más adecuado si se tiene en cuenta la simpleza silábica del idioma (Gray, 1956). Esta tipología de métodos se basa en que la lengua se divide en unidades mínimas como letras y sílabas (y sus correspondientes sonidos) y unidades mayores: palabras o frases compuestas por las anteriores (y sus correspondientes sonidos). El enfoque sintético considera que adquirimos primero las unidades mínimas para sólo después poder acceder a unidades más complejas, por lo que sus métodos de enseñanza siguen este mismo orden (Valenzuela-Gómez, Montana-Bodin, y Sánchez-Alarcos, 2014).

Requisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura, es para Pearson (2008), el conocimiento del abecedario (código) y la correspondencia entre fonema y grafema (conciencia fonológica).

Los estudios en los que se basan los métodos sintéticos dejan de lado la comprensión para centrarse en la mecanización de la lecto-escritura. Estudios más actuales, apoyan esta idea. Existen autores que explican que, para ellos, el método silábico es el más efectivo, ya que trabaja con el lado derecho del cerebro; y critican duramente la utilización del método global o analítico señalándolo como posible causa de la dislexia (Dehaene, Cohen, Morais, y Kolinsky, 2015).

Por el contrario, otros autores se muestran críticos a la sola utilización de los métodos sintéticos. Entre ellos, González-Landa y Álvarez-Angulo (2004) señalan que en la enseñanza de la lecto-escritura se le da una desmesurada importancia al conocimiento del alfabeto con sus grafías y fonemas.

Variedad de autores defienden el uso exclusivo de los métodos analíticos, los cuales por su parte consisten en enseñar a leer y escribir mediante palabras y oraciones con significado, y es más adelante cuando el niño deberá ir reconociendo letras y sílabas por separado (Valenzuela-Gómez et al., 2014). La creación más popular de los métodos analíticos fue el método global denominado Método Decroly, el cual asume que gracias a una primera perspectiva global, el niño percibe las partes más fácilmente (Decroly y Boon, 1921).

Los métodos analíticos han propiciado numerosas investigaciones evolutivas relativas a la estructura narrativa, comprensión, recuerdo y relaciones (tanto sintácticas como semánticas) de los elementos de los cuentos (Vieiro et al., 1997). Pero todo induce a pensar que los métodos analíticos o sintéticos por sí solos difícilmente pueden abarcar todo lo que implicaría una completa y óptima adquisición de la lecto-escritura.

Debido a que el desarrollo y avance de los métodos suele ir en la dirección de superar las dificultades en la aplicación de modelos anteriores, tras el apogeo de los métodos analíticos, fue entonces el momento de los métodos mixtos, los cuales persiguen combinar métodos sintéticos y analíticos.

Existe disparidad en los estudios relativos al aprendizaje de la lecto-escritura, consecuencia de la complejidad del fenómeno en cuestión, en el cual intervienen abundantes variables (Mendoza et al., 1996).

Solé (1992) señala que hay numerosos caminos válidos para ir guiando al niño en la construcción de conocimiento sobre el código y conseguir dominar la lecto-escritura, aunque considera que todos ellos tendrían que cumplir tres requisitos:

- Utilizar el conocimiento previo que el escolar ya posee, para que utilice el contexto dándole un significado a las palabras que desconoce mediante el reconocimiento global.
- Responder a dudas que el alumno vaya teniendo para profundizar en su conciencia metalingüística.
- Trasladar todo lo que el alumno vaya asimilando sobre la lecto-escritura a actividades que tengan sentido para él.

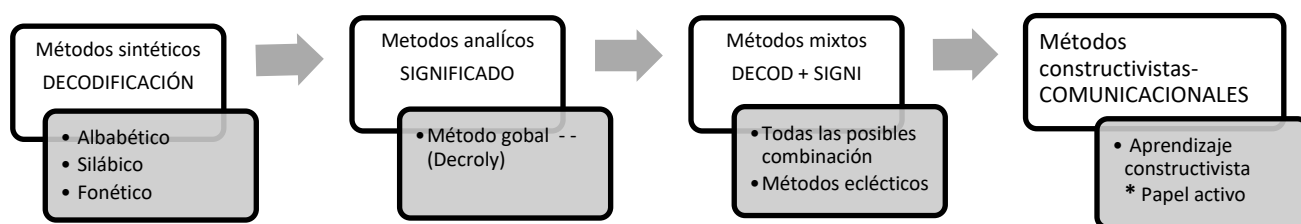
Como respuesta para trasladar un tipo de lecto-escritura, y basándose en los principios que determina Solé, Noguera (2005) apunta que un gran número de autores como Emilia Ferreiro (1982) y Ana Teberosky (1982), entre otros, eran fieles seguidores del constructivismo como proceso de aprendizaje y defendían que el niño va integrando lo escrito desde muy pronta edad, mucho antes de que sepa leer y darle sentido a la palabra. Estos autores abogan por que el sujeto construya y sea partícipe de su propio aprendizaje. Es decir, el sujeto es un agente activo constructor de su propio aprendizaje, pudiendo comprender activamente el mundo que le rodea, vinculando su conocimiento previo con el texto para solucionar dudas.

Conde (2005) apoya esta nueva dirección que adquiere la enseñanza de la lecto-escritura al considerar que esta herramienta no hay que separarla del desarrollo de otras competencias y que es altamente vinculable a acciones llenas de sentido.

Como conclusión, se cuenta con cuatro perspectivas a la hora de determinar la forma de acercar la lecto-escritura a los escolares, las cuales han ido surgiendo progresivamente, cada una de ellas como “respuesta” a la anterior, a saber: sintética, analítica, mixta y constructivista (ver Figura 1). Son muchos los aspectos que pueden influir en la práctica educativa o el propio desarrollo del alumnado, por lo tanto junto a los métodos y enfoques en la iniciación de la lecto-escritura, se habría de tener en

cuenta otros aspectos relevantes como la forma de entender el proceso de lecto-escritura, el momento en el que se inicia este proceso, la motivación, el contexto y la familia.

Figura 1. Métodos de enseñanza-aprendizaje inicial de la lecto-escritura
(elaboración propia)



Aprendizaje de la lecto-escritura

Las primeras construcciones con características simbólicas como los gestos, el garabato, etc., cobran un papel muy especial en el aprendizaje de la lecto-escritura (Montealegre y Forero, 2006). A partir de estas construcciones, se inicia un proceso estructurado en diversas fases que han sido estudiadas por numerosos autores con el fin de dilucidar qué procesos cognitivos son los implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura y así mejorar las prácticas de su enseñanza (D'Angelo y Oliva, 2003).

En este apartado abordaremos qué se entiende por leer y escribir, qué concepciones existen de lecto-escritura, los procesos cognitivos implicados y las fases por las que pasa el niño hasta lograr su adquisición.

¿Qué es leer?

Existe una gran cantidad de definiciones del acto de leer. Incluso recuperando las características que más se repiten entre los autores que han profundizado en dicha actividad, encontramos diferentes perspectivas de un mismo concepto, que van desde la más simple concepción a la más específica y elaborada.

Leer es decodificar: En la década de los sesenta, Fries (1962) señalaba que el proceso de lectura se basaba en la decodificación, es decir, la habilidad de identificar palabras. Este concepto de lectura, aunque antiguo, parece ser uno de los más extendidos. Así lo mostraba el estudio de Crespo y Peronard (1999) en el que analizaron

la forma de entender la lectura de cuarenta estudiantes de cuarto de primaria. El 77% vinculaban la lectura con reconocer formas escritas y trasladarlas a su forma oral, y un 9% especificaba que cada uno tiene su propia imaginación y eso es leer. Es decir, este último porcentaje le atribuía a la lectura un aspecto muy importante que ya había sido descrito por Solé (1992): los conocimientos previos y habilidades propias de cada niño.

Superado el concepto de lectura como decodificación, las siguientes definiciones fueron atribuyendo progresivamente más características al acto de leer.

Anderson y Pearson (1984) ya apostillaban que se alcanza la comprensión cuando el lector interacciona con el texto creando un significado. Y es que el sentido que se dé a lo leído dependerá de la interacción entre el texto y la motivación, expectativas, capacidades, conocimientos previos, necesidades, deseos y obligaciones del lector (González-Landa y Álvarez-Angulo, 2004).

La lectura también se ha concebido como una forma de solución de problemas: un sujeto que lee está constantemente decodificando el mensaje del texto, y está pues resolviendo un problema (Daneman, 1987). Más tarde, se ha definido la lectura como una acción intencional de construcción de significado mediante la integración de la información del escrito con los esquemas propios gracias a las estrategias apropiadas (Crespo Allende, 2001).

Esteve (2004) concibe la lectura como habilidad que te permite comprender el texto escrito, estima necesario recalcar que aunque la vinculación entre lectura y comprensión parece clara, en muchas definiciones dicha *comprensión* se desvirtúa. Todos tenemos claro que no es lo mismo oír que escuchar, ni tampoco lo es ver que observar, mientras que en el caso que nos ocupa no existen dos verbos diferentes para denominar, por un lado, a la lectura involuntaria —automática e incluso inconsciente en ocasiones— y, por otro, a la lectura activa —motivada y comprensiva—. Aunque generalmente se acepta que leer implica comprender, se sigue teniendo muy interiorizado el concepto de leer como habilidad para decodificar y así se observa en el proceder en muchas aulas (Esteve, 2004).

Actualmente nos encontramos con definiciones más completas como la siguiente: “La lectura es un proceso visual, mental, que decodifica, relaciona, contrasta,

profundiza, infiere, es decir, deduce su contenido; que interpreta, cuestiona, comprende el mensaje del autor” (Salinas-González, 2012, p. 5).

Se ha contemplado la posibilidad de que el trasladar la lectura a una situación didáctica provoque una pérdida de coherencia en la definición de “lectura” (Crespo Allende, 2001). La enseñanza de *la lectura* varía en función de cómo interactúen docente y alumnado junto con el texto. Leer de forma comprensiva conlleva un elevado grado de dificultad, distinguiéndose cuatro procesos cognitivos a dominar: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Ramos, 2004).

También ha sido definida la lectura como el medio de perfeccionamiento de la expresión escrita (Noguera, 2005).

Por último, resulta muy importante recordar que el acto de leer hace posible una comunicación única entre el que escribe (emisor) y el que lee (receptor). Se trata de un diálogo con conciencias, visiones e intenciones de otros seres humanos (González-Landa y Álvarez-Angulo, 2004).

De todas las definiciones se desprende que leer es una interacción entre el sujeto y el texto, de carácter intencional y con influencia motivacional, en la que se decodifican palabras y mensaje para la construcción de significado. Dicho significado es producto de integrar la información del texto con conocimientos previos, a través de la puesta en marcha de procesos cognitivos para conseguir su comprensión.

¿Qué es escribir?

Al hablar de la lectura, nos viene a la mente la escritura; y, al igual que la primera, la segunda también ha suscitado diversidad de definiciones. Escribir es la habilidad que da lugar a producir el texto escrito (Esteve, 2004), pero el lenguaje escrito es ante todo un objeto sociocultural (Clares y Buitrago, 1998).

La escritura tiene doble naturaleza, ya que por un lado es un aprendizaje con un dominio del sistema de notación y por otro es base para la comunicación para uso cotidiano. El dominio de la escritura es consecuencia del desarrollo de la habilidad de escribir, es decir, de propiedades formales del conocimiento, y por otro de propiedades instrumentales, donde la escritura es un instrumento para el desarrollo en la comunidad (Tolchinsky, 1993)

La lengua escrita es la herramienta principal en las escuelas, permitiendo aprender otras asignaturas, pero también es un medio privilegiado de comunicación y representación muy útil para la integración de la sociedad (Noguera, 2005). Como se ve, vuelve a salir a la luz algo importante que ya había sido propuesto por autores como Clares y Buitrago (1998) al considerar la gran influencia de la lecto-escritura en el progreso escolar del alumno, así como su relevante papel social.

Escribir es una actividad cognoscitiva compleja en la que se activan una serie de habilidades y estrategias (Noguera, 2005). Esta actividad implica dirigirse a otro ser humano para plantear preguntas y respuestas, realizar peticiones, ofrecer ayuda, expresar necesidades, deseos y emociones, así como para comunicar representaciones de lo real o imaginado (González-Landa y Álvarez-Angulo, 2004).

Escribir va más allá del hecho de dibujar letras y signos, pues, como sucede en el caso de la lectura, precisa construir un significado, global y adaptado, para una audiencia determinada (Esteve, 2004). Es decir, la producción del texto escrito implica pensar en el receptor y en cómo va a recibir el mensaje.

De todas las definiciones se desprende que escribir es una actividad basada en el dominio de propiedades formales e instrumentales para la construcción de un significado teniendo en cuenta al receptor y sus características, y para su reproducción mediante la codificación de dicho mensaje (sirviéndose del sistema alfabético).

Concepciones del proceso de lectura-escritura

Freeman (1988) expuso que para poder analizar los métodos de lectura y escritura, es necesario conocer sus cimientos, es decir, la forma de interpretar la lectura; aunque las diferentes concepciones contienen elementos comunes, su base es diferente.

La forma de entender el proceso de lecto-escritura ha ido avanzando a lo largo de la historia. Por un lado, en la década de los sesenta, Fries (1962) señalaba que la concepción del proceso de lectura se basaba en la decodificación —habilidad de identificar palabras— dejando la comprensión como un proceso automático. Como vemos, se trataba de una percepción demasiado simple. Una buena muestra de lo extendido de esta forma de entender la lectura fue señalada por Esteve (2004) al

encontrase en el aula prácticas basadas en aspectos caligráficos, centrando poca atención en el proceso de producción del texto.

Más tarde, aparecieron investigaciones que se interesaban por el sujeto y su forma de aprender, introduciéndose herramientas analíticas y enfoques constructivistas que buscan crear un significado (Vieiro et al., 1997). Freeman (1988) considera que crear un significado requiere tener en cuenta el conocimiento previo, realizando predicciones sobre el texto que podrán ser confirmadas o corregidas.

Es entonces cuando surge otra concepción del proceso de lecto-escritura que deja de basarse en el reconocimiento de palabras para darle importancia al lector. Esta concepción se basa en un enfoque psicolingüístico. La psicología y la lingüística se unen para detallar los procesos que se activan al leer, siendo la psicología cognoscitiva la que coloca al lector como agente activo (Smith, 1973). Las investigaciones provenientes de la psicología consideran que los escolares son copartícipes de su propio aprendizaje, y lo construyen desde dentro como sujetos cognoscentes (Serrano, 1989).

Cuando se decodifica el texto se puede concebir un significado, el cual se debe alcanzar para poder considerar que hay lectura (Ferreiro y Gómez, 1982), lo que parece más lógico, entendiendo el leer y escribir como actos de comunicación. Afirmación apoyada por González Landa y Álvarez Angulo (2004) al considerar leer y escribir como acciones vinculadas posibilitadoras de conocimiento con el objeto de construir sentido a partir de la lengua.

Procesos que intervienen en la lecto-escritura

Desde el enfoque psicolingüístico, a diferencia del aprendizaje del habla, la enseñanza de la lecto-escritura requiere de una mediación oral para el desarrollo de habilidades muy específicas que se verán desarrolladas gracias a la vía fonológica. Las destrezas de procesamiento fonológico que entran en juego son la conciencia fonológica y la conversión grafema-fonema, reconocida la primera como “el mejor predictor del aprendizaje lector” (de Eslava y Cobos, 2008, p. 55)

Los procesos cognitivos implicados en la lecto-escritura incluyen la percepción, la memoria, la metacognición, la capacidad inferencial y la conciencia del conocimiento psicolingüístico —para operar intencionalmente y reflexionar— (Montealegre y Forero,

2006). La percepción nos permite acceder al código visual o auditivo y activar los esquemas conceptuales; la memoria operativa, interpretar dichos códigos; la metacognición, ser conscientes de la adquisición de conocimiento; la capacidad inferencial, concluir ideas y generar expectativas o predicciones; y la conciencia, controlar las operaciones que estamos llevando a cabo.

Existen dos importantes pasos, en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, relacionados con la conciencia (Montealegre y Forero, 2006): por una parte, el niño debe pasar de la no-conciencia de la relación entre el lenguaje escrito y el hablado, a ser consciente de la asociación entre lo escrito y lo oral (conociendo y acabando por dominar los signos escritos referidos a entidades u objetos). Por otra parte, el niño debe pasar de la realización voluntaria de las operaciones necesarias (individualización de los fonemas, representación de los mismos en letras, síntesis de las letras en una palabra, y organización de las palabras) a la automatización de dichas operaciones, que son llevadas a cabo de manera inconsciente cuando se maneja la lecto-escritura.

Montealegre y Forero (2006) han sintetizado los distintos tipos de análisis que se llevan a cabo en la lecto-escritura: Para transferir los componentes del lenguaje oral al sistema estructural (correspondencia fonema-grafema) es necesario un análisis de tipo fonológico, para reconocer las palabras es necesario llevar a cabo un análisis léxico, para acceder al significado hace falta identificar primero las relaciones entre las palabras, lo que requerirá un análisis sintáctico, y para definir finalmente los significados integrándolos con el conocimiento existente es necesario realizar un análisis semántico. Y es que, para estos autores, el lenguaje escrito es una forma compleja de actividad analítica, en la cual lo más fundamental es la toma de conciencia de la construcción lógica de una idea.

Conciencia fonológica

Como ya se ha señalado, un rasgo crucial que debemos tener en cuenta es la conciencia fonológica (Signorini, 1998). Dentro del dominio de la metacognición, la conciencia fonológica se encuentra integrada dentro de los conocimientos metalingüísticos necesarios para poder reflexionar sobre la propia lengua: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático. Así, la conciencia fonológica sería un conocimiento metalingüístico fonológico (Gombert, 1992).

Aprender a leer requiere comprender el sistema alfabético y su reproducción fonética, lo que es posible gracias a la conciencia fonológica que hace referencia a “la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente” (Gombert, 1992, p. 29).

Hay ciertas habilidades de la conciencia fonológica que se empiezan a desarrollar antes que el proceso de lectura en sí: la conciencia fonémica, determinada por un buen dominio del sistema alfabético (González y González, 1995). Hay autores que defienden la postura contraria, es decir, que la conciencia fonológica se adquiere a través del aprendizaje de la lectura (de Eslava y Cobos, 2008). Lo que parece claro es que la conciencia fonológica es una capacidad que juega un rol básico dentro de la adquisición de la lecto-escritura, de hecho, la condiciona y puede convertirse en uno de los principales problemas para los niños pre-lectores (Herrera y Defior, 2005). Existen investigaciones que muestran que la conciencia fonológica está asociada a las dificultades en la lecto-escritura. Estudios neuropsicológicos han encontrado que un deficiente desarrollo de ésta se encuentra vinculado con los trastornos del aprendizaje lector (de Eslava y Cobos, 2008).

Etapas de aprendizaje de la lecto-escritura

El establecimiento de etapas en el proceso de aprendizaje permite a los investigadores centrar en cada una de ellas el estudio de los procesos cognitivos subyacentes y facilita el conocimiento de las estrategias aplicadas por el alumno (Valdivielso, 2000).

El aprendizaje de la lectura y escritura sigue un proceso gradual, se trata de un saber que debe ser aprendido y automatizado (Pearson, 2008). Las etapas por las que pasan los niños durante el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, desde los primeros acercamientos hasta su consolidación, también han sido el centro de estudio de un gran número de autores. Por ello, hay diferentes formas de establecer o definir las etapas de la lectura y escritura que van a depender, al igual que los métodos, de cómo se entiende la lecto-escritura.

La satisfacción con lo aprendido hasta el momento y con el esfuerzo realizado es muy importante en el paso de una etapa a otra, para lo cual es esencial el *feedback* del

adulto, cuya valoración positiva animará al niño a seguir aprendiendo (Menéndez, Sastre y Callejo, 2011).

Adquisición de la lectura

El modelo pionero de enseñanza de la lectura viene de manos de la autora Frith (1985), quien estudiaba casos de niños con dificultades, y que delineó tres etapas: una primera etapa logográfica basada en el reconocimiento visual, sucedida por una etapa alfabética (correspondencia grafema-fonema), finalizando con una etapa ortográfica para el reconocimiento de palabras completas.

Unos años más tarde, Ehri (1997) aportó otra clasificación de las fases en la adquisición de la lectura, coincidentes con las ya expuestas por Frith, pero presentando ciertas variaciones. En su clasificación, la fase logográfica es denominada fase pre alfabética.

- 1) Fase pre-alfabética: Basada en un reconocimiento global de palabras. Es asumida como una pre-fase por el autor, dado que no considera que exista una lectura real pero sí un reconocimiento visual de algunas propiedades graficas no completas de la palabra (como la letra del inicio o final), además de que el niño muestra una *actitud de lectura*.
- 2) Fase alfabética: Basada en la decodificación fonológica, mediante la correspondencia grafema-fonema (al principio se decodificarían los fonemas para pasar después a sílabas y, más tarde, a la palabra).
- 3) Fase ortográfica: Amplía el conocimiento de la fase anterior para llegar a establecer una secuencia ortográfica (unos patrones) para poder ir captando palabras *de una pasada*.

Pearson (2008) agrega una fase más al proceso:

- 4) Fase fluida expresiva, en la que se tiene en cuenta la internalización de unas reglas de puntuación, se centra en el desarrollo de la expresión y tiene en cuenta el contexto.

Valdivielso (2000) coincide en que los estadios por los que pasa el escolar se inician con una etapa prelectora a la que también llama logográfica, hasta llegar a una etapa de lecto-escritura alfabético-comprensiva.

Otros autores se han mostrado reacios a basar la adquisición de la lectura en una serie de etapas como procesos que se van sucediendo progresivamente hasta la consecución de un aprendizaje. Entre ellos, Alegría y Morais (1996) consideran que es más correcto hablar de estrategias lectoras que el escolar va transformando progresivamente.

Adquisición de la escritura

Según Vygotsky (1931) el proceso de aprendizaje de la escritura comienza, antes de que el niño se inicie en la educación formal, con los gestos de escritura en el aire. Éstos serían una versión primitiva de los signos escritos que más tarde realizará. Asociados a ellos estarían los primeros garabatos, que para Vygotsky no son dibujos sino más bien indicaciones para representar lo que se quiere plasmar. Estos garabatos serían una fijación en papel de los gestos de escritura en el aire. El autor afirma que es también a través del juego que el niño desarrolla su capacidad simbólica, necesaria para la escritura.

Muy en la línea de lo planteado por Vygotsky, Ferreiro (1991) considera que el niño pasa por las siguientes etapas en la adquisición de la escritura:

- 1) Etapa pre-silábica: Al igual que sucede en la fase logográfica de la lectura (Ehri, 1997), no se considera que exista una escritura real al no desarrollarse todavía la correspondencia grafema-fonema, pero sí que existe intención de escribir y el niño plasma, como es capaz de hacerlo, algunos signos.
- 2) Etapa silábica: El escolar ya representa alguna vocal o consonante de la sílaba. Lo escrito se corresponde con la sonoridad del enunciado (Cortés, 1992). La sílaba se convierte en una sola unidad sonora que se hará corresponder a una sola unidad gráfica.
- 3) Etapa alfabética: Se han conseguido representar todos los sonidos con su correspondiente letra.
- 4) Etapa ortográfica: El niño ya escribe respetando el código de escritura.

De acuerdo con las investigaciones de Teberosky y Ferreiro (1991), la etapa pre-silábica (también llamada etapa pre-fonética) podría desglosarse en tres subetapas en las que el niño ya está intentando transmitir un mensaje; éstas son: dibujo, escrituras indiferenciadas y escrituras diferenciadas. El dibujo conforma la primera representación

de escritura por parte del escolar, ya que el niño intentaría expresarse y comunicar un mensaje (lo que implica un hito de su desarrollo cognitivo). Es por ello que los escolares en esta etapa son capaces de “leer lo que dibujan”. Posteriormente el dibujo se va convirtiendo en garabato, dando lugar a la siguiente subetapa que recibe el nombre de escrituras indiferenciadas. Los garabatos son signo de que ya se empieza a encontrar diferencia entre la escritura y los dibujos, y como ocurre con los dibujos del nivel anterior, el escolar es capaz de “leerlos”. Los garabatos evolucionan desde los que no parecen escritura hasta los que se van perfeccionando y se puede intuir una similitud entre sus trazos y algunas letras (Teberosky y Ferreiro, 1991). La tercera subetapa se basa en la capacidad de diferenciación por parte del escolar, pues al ser considerados dos objetos como diferentes no pueden ser representados de la misma manera. Esta subetapa recibe el nombre de escrituras diferenciadas y se detecta mediante la variación en la cantidad y posición de las grafías.

Las autoras también afirman que se puede distinguir una etapa intermedia entre la silábica y la alfabética, a la que denominan etapa silábica-alfabética (el niño ya representa algunas sílabas completas). El conjunto de estas tres fases constituiría la etapa fonética. Por último, la etapa ortográfica también ha sido denominada por las autoras como etapa viso-fonética.

Según Cortés (1992), dos aspectos a valorar en el desarrollo de la escritura en el niño son: la cantidad de grafismos y la variedad gráfica interna. González Álvarez (2003), señalaba que estos aspectos conforman la estructura de los elementos gráficos y se alcanzan como pasos previos a la correspondencia de las letras a unidades fónicas. Su consecución significa que el escolar ha superado tanto la hipótesis de cantidad, en la que reconoce que una sola letra no puede ser conformadora de palabras, y la hipótesis de variedad, es decir, que es necesario seleccionar letras diferentes para poder decir algo.

La enseñanza de la lecto-escritura

La lecto-escritura en las leyes educativas

Con objeto de conocer cómo la enseñanza de la lectoescritura se ve reflejada en nuestra legislación actual, se han analizado los siguientes documentos:

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre (en adelante, Real Decreto) que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil

- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (en adelante, Orden de 2008).

Por lo que respecta a los objetivos, en el artículo 3 (punto g.) del Real Decreto, se delimita el siguiente objetivo del segundo ciclo de Educación infantil: “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”. En otros apartados como el referente a contenidos educativos y currículo, en el artículo 5 del Real Decreto, se establece que es labor de las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y escritura. Aspecto que también constata la Orden de 2008, que en sus primeras líneas señala que la educación infantil debe perseguir “la aproximación a la lectura y a la escritura en función de las características y de las experiencias de cada uno, así como a las experiencias en habilidades numéricas básicas, a las tecnologías de la sociedad de la información y a la expresión visual y musical.”

Dentro de las áreas en las que se organizan las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil en el Real Decreto, la temática de este trabajo se encontraría inmersa dentro del área *Lenguajes: Comunicación y representación* con la que “se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos”.

En objetivo 5 dentro de los objetivos del área de Comunicación y representación se incluye “Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute”, mientras que en la Orden de 2008, es en el objetivo 6 el que hace referencia a ese aprendizaje, señalando que “Descubrir y explorar los usos sociales de la lectura y la escritura iniciándose en su utilización y funcionamiento, valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute”.

En la orden de 2008, se refleja como el proyecto curricular, integrado en el Proyecto educativo, irá orientado, entre otros aspectos, a “las estrategias de animación a la lectura, el desarrollo de la expresión y comprensión oral y la aproximación a la expresión escrita”.

Dentro del bloque 1 de la orden de 2008, llamado Escuchar, hablar y conversar, se establece que “Se organizarán actividades de escritura y de lectura siempre desde un enfoque significativo y funcional, ofreciéndose el adulto como modelo de escritor y lector” y establece como contenidos de esta etapa “Iniciación en el uso de la lectura y la escritura para cumplir finalidades reales” y “Gusto por producir mensajes escritos en diferentes soportes (papel, ordenador...) e interés por mejorar sus producciones. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de palabras, frases y diferentes textos”.

En esta orden también aparece la lectura y escritura en otros bloques de contenido como es el Bloque IV: *El lenguaje corporal*, donde dentro de los criterios de evaluación se indica que se debe iniciar a los alumnos “en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito” así como “Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula”.

Los métodos

Como se viene exponiendo, existen diferentes métodos de enseñanza de la lecto-escritura en función del enfoque adoptado entre los cuatro siguientes: Sintético, analítico, mixto o constructivista. Según la naturaleza de los elementos lingüísticos utilizados al comenzar el proceso de aprendizaje y según el proceso mental básico interviniente, se pueden distinguir claramente los diversos métodos especializados, los cuales han ido evolucionando buscando remediar defectos en la praxis, satisfacer objeciones teóricas y aumentar la velocidad y facilidad en el aprendizaje (Esteve, 2004; Gray, 1957).

Braslavsky (1962) defendía la importancia del método como facilitador en la adquisición más eficaz y rápida de la capacidad lectora. Del método utilizado dependería en gran parte el aprendizaje del alumno. Esta defensa venía asociada a un cambio de paradigma, gracias al cual lo más importante ya no era la decodificación del texto sino la comprensión del mismo. Y es que, tradicionalmente, la discusión sobre la enseñanza de la lecto-escritura (aunque con fundamentos conceptuales) quedaba al final reducida a una cuestión de métodos. Dicho *debate-enfrentamiento* entre los defensores de ciertos métodos y quienes abogaban por otros distintos, dio lugar a la expresión *querella de los métodos* (Braslavsky, 1962). La querella de los métodos surgió en el

siglo pasado ante la necesidad de determinar una guía sobre la enseñanza de la lectura diferente a la que funcionaba hasta el momento, que, como sabemos, se basaba en aprender a leer empezando por las unidades primarias de la lengua en una marcha ascendente, independientemente de los mensajes leídos (Rosquete, 1997). Podemos imaginar la disconformidad de los más tradicionales ante el planteamiento de modificar el método de enseñanza de la lecto-escritura imperante durante siglos, al igual que la disconformidad de quienes conocedores de los procesos subyacentes al aprendizaje y puesta en marcha de la lecto-escritura, observaban que a pesar de los avances en el conocimiento, en la práctica seguían utilizándose estrategias que probablemente no eran las más eficaces o beneficiosas para los niños en particular y para la sociedad en general.

A continuación se presenta una descripción de los cuatro tipos de métodos, incluyendo los ejemplos más representativos:

Los métodos sintéticos, se fundamentan en la concepción tradicional simplista basada meramente en la decodificación de la lectura (Freeman, 1988), considerando que el proceso imperante en la adquisición de esta competencia sigue un procesamiento de abajo a arriba (bottom-up), es decir, que es gracias al aprendizaje de las unidades fundamentales que seremos capaces de acceder al significado de una palabra o frase. Estos métodos tradicionales son básicamente tres, en función de las unidades elementales de las que parta el aprendizaje: el *método alfabético* (abordando primero las vocales y después las consonantes), el *método fonético* (abordando primero los sonidos / fonemas y a continuación los grafemas asociados a éstos) y el *método silábico* (comenzando por sílabas abiertas como “ma”, siguiendo por las sílabas cerradas como “am”, abordando después las sílabas trabadas como “sol”, para finalizar combinando todo tipo de sílabas). Además de los tres métodos sintéticos por excelencia, se han ido desarrollando progresivamente otros más modernos que también parten del aprendizaje de unidades mínimas (*Montessori, Ludiletras, Leer en un clic, gifling...*).

Los métodos analíticos o globales se fundamentan en una concepción algo más moderna que otorga una importancia fundamental al acceso al significado de lo que leemos. Sería mediante la comprensión de la palabra completa, relacionándose ésta con su expresión fonética ya almacenada en la memoria auditiva, que nos sería más sencillo el proceso de decodificar. Es decir, este enfoque se basaría en un proceso en dirección

“contraria” (y reduccionistamente considerado excluyente) al anteriormente comentado, es decir, un procesamiento de arriba abajo (top-down), en el que se partiría de unidades con significado. Además, desde el enfoque analítico, se tiene en cuenta el aprendizaje significativo, es decir, la funcionalidad de lo que se va aprendiendo, que suele estar relacionado con la vida real del niño. En este grupo, encontraríamos: 1) El *método palabras generadoras* en el que se parte de un gran número de palabras, cortas y sencillas de pronunciar, relacionadas con el entorno afectivo y experiencial del niño y casi siempre acompañadas de un dibujo. 2) El *método natural de Freinet*, que no trata directamente la lectura, sino que aborda sólo la escritura experimental a través del dibujo, partiendo de un texto relacionado con las motivaciones y experiencias del niño. 3) El *método ideovisual*, que da prioridad a lo visual frente a lo auditivo, utilizando la sustitución de palabras en las frases o las modificaciones de género o número, también utilizando palabras “vivenciadas”.

Los métodos mixtos o interactivos abogan por una combinación de los dos métodos anteriores para poder aprovechar las ventajas de ambos, alternando sus técnicas de enseñanza. Se basan en que los postulados de estos enfoques lejos de ser excluyentes, comprenden diferentes procesos y vías de acceso al lenguaje, presentes continua y simultáneamente en la actividad lecto-escritora. Además, ambos procesamientos se retroalimentarían mutuamente. La persona, al iniciar la actividad de leer, partiría de la premisa de que lo que va a leer tiene un significado, el cual sería reconstruido desde el reconocimiento de signos o unidades básicas. Estos métodos utilizan, por tanto, ejercicios o técnicas tanto sintéticas como analíticas.

Por último, los métodos constructivistas ponen el énfasis sobre el papel del escolar o la persona que aprende a leer y escribir, considerando necesario que ésta participe del proceso de aprendizaje, adoptando (o, más bien, siendo guiada a adoptar) un rol activo desde el cual construir significados. Este último enfoque apuesta por métodos en los que se tiene todavía más en cuenta a la persona que está aprendiendo y su contexto. Por ello, parecería el método idóneo para la enseñanza dirigida a niños con necesidades específicas de apoyo educativo (por ello se le dedica un apartado especial un poco más adelante). Estos métodos parten de la principal premisa de que el significado es construido a partir de la interacción entre lo que se lee y lo que anteriormente ya se conocía sobre lo que se lee. Se destaca también la necesidad de que el alumno que está

aprendiendo a leer y escribir reflexione sobre la lecto-escritura y su funcionalidad. Las actividades educativas que se llevan a cabo desde este enfoque son muy diversas, imaginativas y originales, y en ellas el juego motivado y las emociones positivas tienen un papel muy importante.

Según apunta Esteve (2004), tanto los métodos analíticos como los sintéticos, proyectan un camino unidireccional de transmisión de habilidades (visuales, auditivas y motrices), mientras que la concepción constructivista destaca el progreso significativo que se produce en las habilidades de los procesos cognitivos, sólo si los niños y niñas aprenden la lecto-escritura en situaciones de uso real. Según afirmaba Gray (1957), las tendencias o técnicas de enseñanza no son excluyentes, sino que para adaptarse mejor a cada alumno habrían de combinarse de diferentes técnicas.

La universalización de habilidades no naturales ha constituido siempre un gran reto en todo sistema educativo obligatorio (Rosquete, 1997) y la búsqueda de un único método, “el mejor método”, ha sido el centro de muchos estudios. La dificultad de universalizar la forma de enseñar a leer reside en que los escolares no constituyen un grupo homogéneo, y la diversidad de características que los alumnos poseen hace que lo que pueda ser más adecuado para unos, no lo sea para otros.

Sánchez (2004) ha señalado que “la cuestión de encontrar métodos de lectura eficaces para enseñar a leer ha sido una obsesión entre los profesionales que nos dedicamos a la educación de los más jóvenes” (p. 202) Existe una gran variedad de métodos y teorías sobre la enseñanza de la lecto-escritura, pero ¿son todos útiles y respetan los procesos que se ponen en marcha en el aprendizaje de la lecto-escritura?

Gran número de autores han mostrado sus críticas a los métodos de enseñanza de la lecto-escritura a lo largo de los años. Así, Gray (1957) criticaba los métodos como vía fácil de enseñanza.

Teberosky (1989) opinaba que los niños no llegan a la escuela como una hoja en blanco sobre el lenguaje escrito, ya que desarrollaban cognitivamente concepciones propias. Para este autor, es tarea de la escuela saber buscar una conexión entre los conocimientos previos y los aprendidos. Otros enfoques entienden que la lecto-escritura es un proceso comunicativo utilizable en muchos contextos sociales, cuya enseñanza se

centra en el estudiante y parte de actividades que propicien la interacción con diferentes textos, creando significados (McCormick, 1993, D'Angelo y Oliva, 2003).

Parece pues incuestionable que existe necesidad de afrontar la didáctica desde otra perspectiva.

Estos métodos están descontextualizados de la realidad social y comunicativa del niño, por lo que su significatividad es pequeña y la motivación intrínseca para el aprendizaje también lo es...ya que ponen el acento en el aprendizaje de elementos tales como letras sueltas, sonido silábico, palabras formadas por la combinación de las anteriores (Baeza Martín, 2012. p. 5)

Otro aspecto importante que ya resaltaba Vygotsky (1979) hace referencia a la gran variedad de contextos comunicativos en los que se desarrollan la lectura y la escritura. La importancia reside entonces en facilitar el tránsito de los aprendizajes de un contexto a otro (Ferreiro y Gómez, 2002). Parece lógico pensar que el usar la lectura y escritura con normalidad en un contexto cotidiano (y no solamente en el entorno escolar), facilitará la integración de estas capacidades como algo propio.

De acuerdo a los criterios establecidos en la legislación previamente documentada, parece que los métodos constructivistas y analíticos serían los más adecuados, pues son los que cumplen con los requisitos de enseñar a leer y escribir en función de las características y experiencias de cada alumno, teniendo en cuenta su funcionalidad social y comunicativa, y despertando probablemente sus técnicas un mayor interés y disfrute en los niños sobre todo el caso de los constructivistas (aunque todo método que utilice técnicas de juego u otras que sean atractivas para el alumno —como son los cuentos— cumplirán con este criterio). De nuevo, parece que sería el enfoque constructivista el que cumpliría (o, al menos, perseguiría) en mayor medida el objetivo de despertar en los alumnos un interés por mejorar sus producciones escritas.

En cuanto a las características habitualmente tenidas en cuenta para la clasificación y comparación de los métodos, la codificación / decodificación, lógicamente, se encuentra presente en todos los métodos; tanto el significado del texto como los conocimientos previos y experiencias del alumno son tenidos en cuenta en los métodos analítico, mixto y constructivista; mientras que el papel activo del alumno y la

dimensión social de la lecto-escritura (aprendizaje colaborativo) se abordarían sólo bajo el enfoque constructivista (y el mixto con líneas constructivistas).

Dificultades de aprendizaje y necesidades especiales de apoyo educativo

El aprendizaje de la lecto-escritura con frecuencia se ve afectado por dificultades o “trastornos”. De entre todas las dificultades de aprendizaje, las que se dan en el aprendizaje de la lecto-escritura constituyen un alto porcentaje (Clares y Buitrago, 1998). Este aprendizaje es reconocido como el que se encuentra con mayores obstáculos al combinar el dominio de destrezas perceptuales y cognitivas (Ferreiro y Gómez, 1982).

Ferreiro y Gómez (1982) conciben la escuela ideal como un espacio en el que se llevan a cabo estrategias de aprendizaje a través de un enfoque didáctico comunicativo. Si los niños aprenden la lecto-escritura participando y de una manera directamente funcional, es posible que las dificultades se reduzcan mediante el respeto del flujo natural de aprendizaje y la falta de bloqueos ante una situación académica con objetivos pobremente comprendidos, y en la que los niños pueden sentir que están siendo juzgados.

Las investigaciones del pasado se ocupaban de encontrar los factores determinantes de estas dificultades en la decodificación, frente a las investigaciones actuales que se centran más en los problemas que aparecen en cuanto a la construcción de significado y la comprensión (Ferreiro y Gómez, 1982).

El aprendizaje de la lectura y escritura sigue un proceso gradual; se trata de un saber que debe ser aprendido y automatizado. Tomando la dislexia como ejemplo de una de las dificultades más conocidas en el proceso lecto-escritor, es en esa automatización donde pueden apreciarse las dificultades presentadas por las personas con dislexia, quienes éstas pasan y han de pasar, al igual que un lector sin dificultades, por las mismas etapas de aprendizaje. La fase alfabética de la lectura se convierte para los escolares con dislexia en un laberinto, teniendo por tanto esta dificultad consecuencias en el desarrollo de las siguientes fases, pero con una intervención temprana se puede conseguir una mejor automatización y reducir sus dificultades (Pearson, 2008). Para el reconocimiento de las palabras, proceso esencial en la lectura, se activan la ruta fonológica-indirecta y la ruta léxica-directa (en el caso de palabras

conocidas) a través del proceso de análisis visual de la palabra, pero una de las dificultades de las personas con dislexia reside en la codificación fonológica, es decir, estas personas verían mermada su capacidad para transformar las letras o grafías en fonemas.

Además de la dislexia, hablamos de disgrafía o disortografía cuando estas dificultades se dan en el ámbito de la escritura. También existen otros problemas como el autismo y el trastorno por déficit de atención, que dificultan el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Existen varios enfoques actuales, referentes a la enseñanza de la lectura y escritura, que se ofrecen como una buena solución para su utilización con alumnos con necesidades educativas especiales (Cortés, 1992). Se ha propuesto que esta enseñanza debería utilizar actividades con fines comunicativos (a poder ser, grupales) y evaluaciones de tipo constructivista, centradas en el alumno y en su proceso de indagación (inquiry) (Serafini, 2001). Así, los niños serán conscientes de que el proceso de la escritura nos permite (e incluso nos exige) revisar nuestras ideas, gracias a lo cual desarrollamos nuestro pensamiento (McCormick, 1993).

Ya desde 1996, grupos de investigación como LECCO (La Enseñanza Centrada en la Comunicación) han adoptado un enfoque didáctico comunicativo, y se ha ido obteniendo un rendimiento interesante. Dicho grupo, está dentro del paradigma constructivista, con un enfoque comunicativo y un encuadre sistémico centrado en la transformación de los procesos interpersonales.

MARCO EMPÍRICO

Justificación

Los métodos y enfoques a seguir a la hora de abordar la enseñanza de la lecto-escritura, son varios y diversos, como se describe en apartados anteriores. Existen algunos estudios centrados en conocer los métodos que se usan en la enseñanza de la lectura y la escritura, así como su distinta prevalencia en las aulas, y que sirven de inspiración para esta parte empírica.

A través de su investigación basada en encuestas y la observación directa de la práctica de los docentes de la ciudad de Cayo (Argentina), Alonso (2006), estudió los métodos y enfoques de enseñanza de la lecto-escritura. Entre las conclusiones obtenidas, los docentes, por lo general, se mostraban a favor de los modelos y teorías más actuales, pero a la hora de la práctica seguían líneas más tradicionales de enseñanza; de lo que se extrae que existe “un problema de transposición didáctica no resuelto (...) los docentes se encuentran aún aplicando los métodos de marcha sintética, trabajando en algunos casos con la palabra [metodología analítica]” (Alonso, 2006, p. 9).

Hay que resaltar una parte del trabajo de Umanzor (2013) y su intento de estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura. Este autor se centra en conocer la tendencia de uso de los distintos métodos y enfoques en la enseñanza de la lecto-escritura. Mediante la entrevista a 32 docentes de los centros escolares de San Salvador (Honduras) sobre el enfoque metodológico que emplean para la enseñanza de la lectura y escritura (entre otras preguntas), se encontró que el mayor porcentaje de ellos (25 %) aseguraron seguir el enfoque constructivista, mientras que un 9% informó emplear el método silábico.

La tendencia en el uso de unos métodos/enfoques frente otros, en una muestra de docentes de 3º de Educación Infantil de Castilla y la Mancha, ha sido estudiada por Cano Vela y Cano Rosado (2012). A través de su investigación obtuvieron, entre otros, los siguientes datos: la mayoría dice seguir métodos mixtos (47%), frente a los métodos globales (10%) y ecléctico constructivista (12%). Sorprenden asimismo los bajos porcentajes de los métodos fónicos (7%) y silábicos (6%), pero hay que tener en cuenta que juntos conforman los métodos sintéticos con un 13%. Por ello, según esta

investigación, los métodos mixtos son los más ampliamente utilizados entre el conjunto de los docentes españoles encuestados.

El presente planteamiento de estudio tiene el objetivo de intentar asomarse a la tendencia actual en los centros escolares de Aragón en cuanto la forma en la que acercan al alumnado la enseñanza de la lecto-escritura inicial. También se persigue conocer lo que los docentes piensan sobre la enseñanza de la lecto-escritura y sus impresiones profesionales en cuanto a dicho aprendizaje.

Objetivos

Como objetivo general del estudio se plantea conocer la tendencia en el uso de unos métodos u otros en la enseñanza de la lecto-escritura.

Hipótesis

La suposición de partida es la de que los métodos mixtos son los más usados en la enseñanza de la lecto-escritura inicial.

Metodología

Es un planteamiento de estudio que hace uso de encuestas y entrevistas buscando conocer la tendencia actual de los docentes de educación infantil dentro de los centros educativos (privados, concertados y públicos) en la forma de acercar la enseñanza de la lecto-escritura inicial a los escolares. Tras el análisis de los diferentes métodos, intentamos acercarnos al perfil que prevalece en las escuelas de la comunidad de Aragón.

Muestra

En la primera fase del estudio, usando la encuesta, entre los criterios establecidos para poder participar en ella se fijaron los siguientes: ser maestro de educación infantil, encontrarse actualmente ejerciendo en un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón, y contar con la voluntariedad de participar en el estudio.

La encuesta fue enviada a un total de 259 centros de educación infantil de Aragón. De todos ellos, 60 fueron los docentes que devolvieron la encuesta rellena y por ello son los que forman la muestra de este planteamiento de estudio. Sesenta docentes

informaron sobre el método de enseñanza de lecto-escritura utilizado. A todos ellos se les informó del carácter anónimo de sus respuestas y de que la utilización de las mismas se dirigiría únicamente a fines científicos.

Sólo 3 de los 60 participantes fueron chicos y la edad de los participantes fue de 26 a 62 años ($M = 38.6$).

En una segunda fase del estudio, se contó con la participación de tres educadores/as, teniendo en cuenta que cada uno/a de ellos adopta un método distinto de enseñanza de la lecto-escritura. Los tres contaban con los requisitos necesarios (maestros de infantil titulados, actualmente ejerciendo en centros homologados de la comunidad de Aragón) y aceptaron voluntariamente participar. Los tres fueron informados de las características y objetivos del estudio, así como del carácter anónimo de su participación y la sola utilización científica de sus respuestas (las cuales serían transcritas literalmente en el presente trabajo).

El Educador 1 (educador sintético / tradicional) es una mujer, de 30 años, que trabaja en un centro concertado de la provincia de Zaragoza en el aula de 3 años. Su clase la conforman 22 alumnos, alguno de ellos ACNEAE. Cuenta con tres años en docencia en la etapa de educación infantil, así como con cursos sobre patologías y la forma de abordarlas en el aula. Respecto a la lecto-escritura no ha realizado ningún curso específico, pero resalta que antes de iniciar su labor como docente, el centro le hizo una formación interna en el método que sigue ese colegio en particular.

El Educador 2 (educador mixto) es una mujer de 46 años con 12 años de docencia en educación infantil que trabaja en un centro público de Zaragoza. Su clase está compuesta por 21 niños de 5 años, alguno de ellos ACNEAE.

El Educador 3 (educador constructivista), es una mujer de 45 años, que trabaja en un centro público de la provincia de Zaragoza. Su clase la conforman 19 niños de 3 años, alguno de ellos con escasez de vocabulario y desconocimiento de idioma. Cuenta con 10 años de docencia en la etapa de educación infantil.

Instrumentos

Instrumento 1

La técnica de recolección de datos para acercarse al objeto de estudio es la encuesta, particularmente por correo. Este tipo de encuesta “presenta ciertas ventajas sobre la entrevista, sobre todo en lo que respecta a costes (...) el problema clave de la encuesta por correo es la baja tasa de respuestas” (Alvira, 1984, p. 75).

Se trata de un cuestionario compuesto por un total de siete preguntas. Además de las preguntas sociodemográficas relativas a sexo, edad, ciudad del centro educativo en el que trabaja, y tipología del mismo, el cuestionario (véase Anexo 1) cuenta con dos preguntas centradas en obtener información sobre el uso de unos métodos frente a otros. Una de ellas es de carácter cerrado, y en ella se plantea una cuestión sobre el método utilizado para la enseñanza de la lecto-escritura (“¿Qué método utiliza usted para la enseñanza de la lecto-escritura?”). La respuesta a esta pregunta presenta un total de siete opciones (alfabético, silábico, fónico, global, mixto, constructivismo y otros). Si la respuesta dada es “mixto”, se ofrece otra pregunta abierta sobre qué métodos se combinan.

Instrumento 2

Una vez realizadas la encuestas, la recopilación de información fue llevada a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas, las cuales cuentan con preguntas diseñadas con anterioridad haciendo posible al mismo tiempo la obtención de información no planificada.

Tras las preguntas iniciales referentes a las cuestiones sociodemográficas presentes en el cuestionario (sexo, edad, ubicación del centro y tipo de centro –público/concertado y CEIP/CRA/CEE-), se incluyeron otras relacionadas con vida profesional del educador (años en docencia, años de enseñanza de la lecto-escritura, años en el presente centro) y con su formación (formación inicial, año de promoción de su titulación inicial, y formaciones posteriores o adicionales que pudieran ser de utilidad). Posteriormente se formularon las preguntas directamente relacionadas con el tema objeto de investigación: la lecto-escritura y su metodología de enseñanza. Se informó a los entrevistados de que, a mayor información aportada, mayor precisión y profundización podríamos alcanzar.

Por tanto, se les instó a justificar o argumentar cada una de sus respuestas y proporcionarlas del modo más completo y detallado posible, es decir, además de contestar a las preguntas, añadir el *por qué*.

Las 33 preguntas que conforman la entrevista se agruparon en cinco categorías temáticas: 1) Conceptos, 2) Situación aula, 3) Métodos de enseñanza, 4) Actividades y recursos, y 6) Profesorado (Ver Figura 2).

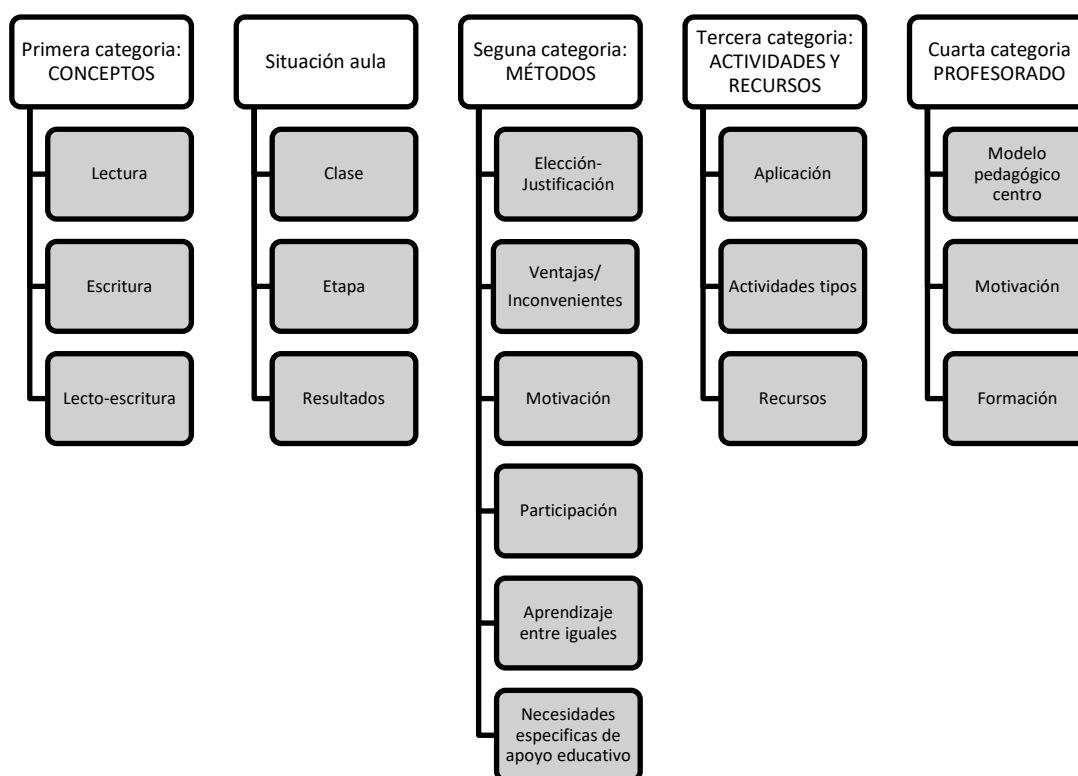


Figura 2. Categorías y subcategorías de la entrevista (elaboración propia)

Las preguntas que conforman la entrevista se agrupan en una serie de categorías y subcategorías, cuyo establecimiento surge a partir de la literatura revisada en el marco teórico.

La categoría relacionada con los “conceptos” se concibe como un apartado destinado a conocer la forma en la que el educador entiende la lectura y la escritura, y la combinación de las mismas en lecto-escritura. El objetivo de dicha categoría es lograr una aproximación al concepto sobre tales procesos del que parte el educador, lo que muy probablemente pueda reflejarse a la hora de enseñar. Esta parte de la entrevista cuenta con las siguientes tres preguntas:

1. ¿Qué entiende usted por lectura?
2. ¿Qué entiende usted por escritura?
3. ¿Qué entiende usted por lecto-escritura?

La segunda categoría “situación aula”, tiene como finalidad describir el aula de trabajo del docente, con sus características y situación del alumnado respecto a la lecto-escritura. Se compone de dos preguntas:

4. Describa brevemente su clase, curso, número de alumnos.

5. De forma general, ¿en qué etapa de lectura y escritura se encuentra la mayoría de los alumnos?

En tercer lugar, la categoría “método de enseñanza” está destinada a recabar información sobre el método puesto en práctica y sobre la elección o justificación de utilización del mismo. Es decir, se dirige a conocer la forma en la que el docente acerca la lecto-escritura al alumnado y en qué basa su elección. Además, se incluyen preguntas de evaluación subjetiva del método empleado sobre sus ventajas-desventajas y sus posibles repercusiones en el aprendizaje de los niños. Este apartado consta de 21 preguntas, algunas de ellas englobadas en los subapartados: “ventajas”, “desventajas”, “motivación”, “participación”, “aprendizaje entre iguales” y “necesidades específicas de apoyo educativo”:

6. ¿Qué método utiliza para trasladar la lecto-escritura en el aula?

7. ¿En que se fundamenta su utilización? Es decir, ¿es fruto de una elección personal o se trata del método impuesto por el centro? [y, en el caso de ser una elección personal, se añadiría] ¿Por qué ha seleccionado usted este enfoque / método de enseñanza?

8. ¿El método le permite vincular la enseñanza de la lecto-escritura con otras áreas de conocimiento?

9. ¿Considera que el método respeta el ritmo madurativo del alumnado?

10. ¿Cree que los resultados alcanzados con dicho método/enfoque que utiliza cumple con las expectativas de las familias?

- *Ventajas:*

11. ¿Qué ventajas atribuiría al método/enfoque que usted utiliza?

12. ¿Qué facilidades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

13. ¿Qué facilidades cree que presenta este método para el profesorado?

- *Desventajas:*

14. ¿Qué desventajas o limitaciones atribuiría al método/enfoque que usted utiliza?

15. ¿Qué dificultades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

16. ¿Qué dificultades cree que presenta este método para el profesorado?

- *Motivación* (Motivación que despierta el método en el alumno a la hora de aprender a leer y escribir, así como estrategias empleadas para potenciarla):

17. ¿Cree que el método resulta motivante para el alumnado?

18. ¿Resulta un método/enfoque motivante para el profesorado?

19. ¿Considera que el método se ajusta a las necesidades e intereses de los escolares?

20. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la motivación del alumnado mientras imparte la enseñanza de la lecto-escritura?

- *Participación*

21. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque propicia la participación del alumnado?

- *Aprendizaje entre iguales*

22. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque posibilita el aprendizaje cooperativo?

- *Necesidades específicas de apoyo educativo*

23. ¿El método se adapta a las necesidades educativas de alumnos que puedan presentar dificultades?

24. Hábleme de algún caso que muestre dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

25. ¿El método/enfoque propicia la participación de las familias? y de ser así, ¿en qué sentido?

La cuarta categoría, “actividades y recursos” busca recabar información sobre los recursos empleados para la enseñanza de la lecto-escritura y contiene cuatro preguntas:

26. ¿Utiliza usted como estrategia didáctica y cartillas?

27. ¿En caso de usarlos, considera que los libros y cartillas (en las que se basan los métodos tradicionales) se adaptan al ritmo de aprendizaje del escolar en la enseñanza de la lecto-escritura?

28. ¿Qué tipo de actividades empleas, dentro del enfoque/método X, a la hora de iniciar a los alumnos en la lecto-escritura?

29. ¿Ha diseñado e implementado usted algún material, recurso o actividad determinado/a para abordar aspectos que considera importantes a la hora de aprender a leer / escribir, y que por lo general no son trabajados bajo el enfoque / método X?

Por último, la quinta categoría se centra en el “profesorado”. Se busca indagar en el modelo pedagógico utilizado por centro en materia de lecto-escritura, en la conexión existente entre el método y el docente, en la formación del profesorado y su preferencia en cuanto a la continuidad de ese método o su cambio.

30. ¿El uso de este método coincide con el usado en toda la etapa de educación infantil del centro?

31. Considera que el método utilizado, ¿es coherente con sus ideas de lo que implica la enseñanza de la lecto-escritura?

32. ¿Asistió a algún curso sobre la enseñanza de la lecto-escritura y/o sobre los diferentes métodos de enseñanza?

33. Si estuviera en tu mano cambiar de método/enfoque, ¿cuál trasladaría al aula?

Procedimiento

Para el estudio sobre la prevalencia de utilización de los métodos, se contactó mediante correo electrónico (ver en Anexo 1) con todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón informándoles del estudio. Así pues, un total de 259 centros educativos recibieron el cuestionario. Los datos se recabaron mediante un formulario en la plataforma GoogleForms, el cual arroja un fichero Excel como base de datos con las respuestas.

Para las entrevistas se contactó con tres educadoras aragonesas, cuyos métodos de enseñanza se conocían previamente, quienes aceptaron participar en el estudio. Se concertó una cita con cada una de ellas para la realización de la entrevista. Las entrevistas se realizaron en el mismo aula, es decir, en lugares familiares donde los entrevistados se sintieron cómodos. Por tanto, se llevaron a cabo en un ambiente tranquilo y silencioso, y a solas (estando presentes sólo entrevistadora y entrevistada). La duración media de las entrevistas fue de 45 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en archivo de audio y posteriormente transcritas literalmente para poder proceder a su análisis. Las transcripciones literales de ambas grabaciones pueden ser consultadas en el Anexo 2.

Resultados

En primer lugar, el análisis de datos de las encuestas se llevó a cabo aplicando cálculos de frecuencias y porcentajes.

En la Tabla 1 se muestran los resultados descriptivos de las variables sociodemográficas de la muestra. La mayoría son mujeres, de entre 31 y 40 años, de centros públicos de Zaragoza.

Tabla 1. *Características sociodemográficas de la muestra de docentes (N = 60)*

	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Mujer	57	95 %
Hombre	3	5 %
Edad		
< 31	10	16.7 %
31-40	29	48.3 %
41-50	14	23.3 %
> 51	7	11.7 %
Ciudad		
Zaragoza	30	50 %
Huesca	20	33.3 %
Teruel	10	16.7 %
Carácter del centro		
Público	53	88.3 %

Concertado	7	11.7 %
Privado	0	0 %
Tipo de centro		
CEIP ¹	40	66.7 %
CRA ²	16	26.7 %
CEE ³	0	0 %
Ns/Nc	4	6.6 %

Analizando el sexo y la edad, sólo 3 de los 60 participantes fueron hombres, y la edad de los participantes fue de 26 a 62 años (M = 38.6).

En la Tabla 2 se detalla la utilización de unos métodos frente a otros en un total de 60 encuestados. Los resultados reflejan que, de entre los docentes encuestados, cerca de la mitad (un 46.7%) opta por metodología mixta. De forma desglosada, los métodos mixtos quedan agrupados de la siguiente forma:

- La combinación método fónico y global (F+G), (16.7%).
- La combinación de enfoque constructivista, método fónico y método global (C+F+G), (11.7%).
- Otras combinaciones no especificadas (18.3%).

Resulta interesante la afluencia de elecciones en metodologías basadas en la combinación (F+G) y (C+F+G).

El enfoque constructivista (23.3%) obtiene un segundo lugar a una distancia considerable de la metodología mixta, aunque si se tiene en cuenta las veces que aparece combinado con otros métodos dentro de los mixtos, su utilización aumenta en más de un 10 %. Es decir, más de un tercio de la muestra reporta impartir la enseñanza de la lecto-escritura bajo influencia del enfoque educativo constructivista.

El uso de métodos sintéticos, teniendo en cuenta todas las posibles opciones (alfabético, fónico y global), ocuparía un tercer puesto (21.7%). Entre ellos, el más usado es el alfabético (10%), seguido del fónico (6.7%) y del silábico (5%) (dándose el caso, como ocurre con el enfoque constructivista, de que el método fónico es también

¹ Colegios de Educación Infantil y Primaria.

² Colegios Rurales Agrupados

³ Centros de Educación Especial.

utilizado combinándolo a través de la metodología mixta, llegando a alcanzar así un 35.1% de utilización.

Por último, la metodología analítica es utilizada por un 8.3% de los docentes, pero, de la misma forma que el enfoque constructivista y el método fónico, combinada con otros métodos, su uso asciende al 36.7%.

Tabla 2. *Método de enseñanza de la lecto-escritura utilizado*

Métodos	Frecuencia	Porcentaje
Sintéticos	13	21.7 %
Silábico	3	5 %
Fónico	4	6.7%
Alfabético	6	10 %
Analítico-Global	5	8.3 %
Enfoque constructivista	14	23.3 %
Mixto	28	46.7 %
Constructivista + Fónico + Global	7	11.7 %
Fónico + Global	10	16.7 %
Otros	11	18.3 %

Nota. La categoría *Otros* incluye otras combinaciones diferentes, entre las cuales una persona indicó “Tomo lo que creo mejor de cada uno de ellos”.

En la Tabla 3 se muestra la elección de métodos agrupados por tipo de centro. Como puede verse, prima la participación de los centros públicos, que se inclinan por los métodos mixtos. Los concertados no parecen apoyar el enfoque constructivista, dado que éste recibe la totalidad de las elecciones por parte de los centros públicos.

Tabla 3. *Métodos elegidos en función del tipo de centro*

Métodos/Tipo de centro	Público	Concertado
Sintéticos	13.33%	8.33%
Silábico	3.33%	1.66%
Fónico	5%	1.66%
Alfabético	5%	5%
Analítico-Global	8.33%	0%
Enfoque constructivista	23.33%	0%
Mixto	41.66%	3.33%
Constructivista + Fónico + Global	11.66%	0%
Fónico + Global	13.33%	3.33%
Otros	18.33%	0%
Total	88.33%	11.66%

En la Tabla 4 se muestran desglosadas las elecciones de un método u otro en función de la variable edad. Los docentes cuyas edades comprenden de 26 a 40 parecen mostrar predilección por los métodos mixtos, particularmente por la combinación fónico más global. Las docentes de 41 a 50 años, por el contrario, muestran mayoría por el uso del enfoque constructivista.

Tabla 4. *Métodos de enseñanza de la lecto-escritura utilizado por cada grupo de edad*

Métodos	< 31	31-40	41-50	> 51
Sintéticos	1.66%	10%	6.66%	3.33%
Analítico-Global	1.6%	6.66%	0	0
Enfoque constructivista	0	5%	13.33%	3
Mixto	13.33%	26.66%	3.33%	3.33%
C + F + G	3.33%	6.66%	1.66%	1.66%
F + G	5%	10%	0	0
Otros	5%	10%	1.66%	1.66%

Recuperando uno de los objetivos del trabajo: Conocer la opinión de algunos docentes sobre la efectividad de los diferentes métodos de enseñanza de la lecto-escritura en niños con y sin necesidades específicas, y tras llevar a cabo la segunda parte del estudio relativa a las entrevistas a educadoras, se compone la siguiente tabla que compara cada método/enfoque en su aplicación didáctica según las categorías — establecidas en el apartado en que hemos detallado el instrumento— y las respuestas de las tres docentes.

Tabla 5. *Métodos sintéticos vs Enfoque constructivista vs metodología mixta.*

	Sintéticos	Mixtos	Constructivismo
	Categoría 1: conceptos		
Lectura	Decodificación grafema-fonema	Decodificación y situación del lector	Proceso interpretación y comprensión texto escrito.
Escritura	Aprendizaje de las grafías.	Capacidad intencional de reproducir de forma escrita	Representación grafía de un idioma
Lecto-escritura	Combinación + conciencia fonológica	Procesos interrelacionados que se pueden trabajar conjuntamente,	Habilidades de saber leer y escribir un idioma.
	Categoría 2: situación aula		
Clase	Aula de 3 años, 22 alumnos, presencia de ACNEAE	Aula de 5 años, 21 niños, presencia de ACNEAE	Aula de 3 años, 19 alumnos, niños con escasez de vocabulario y por desconocimiento del idioma
	Categoría 3: métodos		
Elección / Obligatoriedad	Obligatoriedad	Elección personal que coincide con el centro.	Elección personal que coincide con el centro.
Respeto ritmo madurativo	No	Sí.	Si, totalmente

Ventajas	Atractivo por el uso de los cuentos, y canciones	Cuando llegan a 5 sólo tienen que “traducir” la letra mayúscula a minúscula, por lo que no les resulta tan difícil avanzar en el proceso lecto-escritor.	Respeto el ritmo, motiva, es funcional, conlleva análisis y reflexión.
Desventajas	El libro de cuadritos en la escritura es muy duro para ellos. Mecánico y poco vivencial, no se adapta al ritmo.	Vinculación de dos metodologías a priori diferentes.	Proceso lento y largo, creación de mucho material propio.
Motivación	Sí, siempre que existan bloqueos.	Si, menos motivador el sintético	Sí, mucho
Participación	No	Si	Si, totalmente.
Aprendizaje entre iguales	No	Si	Sí.
Necesidades educativas	Al usar un método cerrado que establece las directrices es difícil adaptar a las necesidades educativas.	Los maestros tenemos que buscar estrategias y materiales para que no les resulte derrotista sino al revés, que les resulte motivador y útil.	Si, ya que parte de los aprendizajes previos del escolar, respeta su ritmo y características personales.
Categoría 4: Actividades y recursos			
Actividades y recursos	Libros y cartillas	Combino libros y cartillas con fichas de creación propia,	Fichas de creación propia. No usa libros y cartillas.
Categoría 5: Profesorado			
Profesorado	Me gustaría no usar método, usaría la enseñanza por descubrimiento y vivencial.	Me gusta el método tradicional combinado con el constructivismo, acerca sin prisas a los niños al método que se utiliza en primaria.	Me gusta el uso del constructivismo, o la metodología mixta.
Formación	No he recibido sobre lecto-escritura, pero me encantaría saber y	Si, en la formación permanente del profesorado y en la	No, todo por experiencia personal y ayuda entre

	conocer sobre todos los métodos y enfoques.	preparación de las oposiciones y también se aprende mucho de las compañeras con las que trabajas	compañeras.
--	---	--	-------------

Respecto a la primera categoría “conceptos”, un dato revelador que inicia la entrevista realizada por el educador sintético es lo que entiende por lectura, escritura y la combinación de ambas. Sobre la lectura hace referencia “al proceso por el cual los niños decodifican los grafemas y fonemas”, sobre la escritura explica que “es el aprendizaje de las grafías”, siendo la lecto-escritura “combinación en la que se trabaja conciencia fonológica y demás”.

Gran número de investigaciones se han desarrollado teniendo en cuenta la idiosincrasia del niño, su motivación, su ritmo de aprendizaje, sus necesidades y todo que gira en torno al escolar. Aspectos que según el educador constructivista cumple su enfoque, ya que “se hace necesario utilizar un método que permita a los niños avanzar en el aprendizaje de la lecto-escritura en función de su ritmo, adaptándolo a sus inquietudes y motivaciones. La percepción de la educadora constructivista va más allá al considerar la lectura como “un proceso mediante el cual se interpreta y comprende el texto”, y la escritura “como representación gráfica del lenguaje”.

La educadora mixta, combina tanto la importancia de la decodificación como de la situación del lector, definiendo la escritura como un acto intencional, así como la necesidad de interrelacionar la lectura y escritura.

En segundo lugar, sobre la categoría “situación del aula”, todas las entrevistadas cuentan que su clase presenta alumnos con dificultades, ya sea de patologías del habla o necesidades educativas.

La tercera categoría “métodos” sobre la forma de acercar la enseñanza de la lecto-escritura al escolar, es comentada por la educadora sintética al exponer que “estamos enseñando a los niños como hace 50 años, y eso no puede ser”. La educadora constructivista defiende la naturalidad a la hora de acercar al niño cualquier conocimiento, dejando la artificialidad de métodos que hacen memorizar letras y que no tienen en cuenta la libertad e iniciativa de cada niño

La influencia que la lecto-escritura tiene a lo largo de la vida académica, también ha sido comentada por la educadora sintética al recalcar que su método hace que el alumno que avanza, disfrute y lo haga en otras áreas de conocimiento; pero que también hace que el que presenta dificultades y no sigue el ritmo de la clase, se bloquee, convirtiéndose la lecto-escritura en una verdadera “tortura” para los alumnos con necesidades específicas. La educadora sintética indica que cuando los escolares son capaces de leer, “se sienten mayores y deseosos de leer”, pero por el contrario, observa que los que presentan dificultades, rechazan la lecto-escritura. Frente a esto, la educadora constructivista comenta que su enfoque tiene como base el principio de individualidad, ajustándose a las necesidades de los alumnos, dando lugar a alumnos motivados que aprenden de sus errores.

Entre las facilidades del método hacia el alumnado, cabe resaltar que para la educadora constructivista, el suyo se trata de un método natural de aprendizaje (en oposición a la artificialidad y mera memorización de otros métodos, como los sintéticos). La educadora sintética admite en sus declaraciones que a través del método alfabético, no tiene en cuenta las necesidades del alumno, que la enseñanza se basa en la instrucción de saberes que los escolares tienen que ir interiorizando, y que los que presentan dificultades, cuando éstas se van agravando, pasan a recibir apoyo fuera del aula.

Es común en las entrevistas la variedad de necesidades que presentan los alumnos, además de la aceptación de que cada niño es diferente al compañero y de que todos presentan necesidades educativas diferentes.

A los docentes se les planteó, ¿es el alumno el que se tiene que adecuar al ritmo de la clase y al método?, o, por el contrario, ¿el método y la forma de enseñar (en este caso lecto-escritura) gira en torno a las necesidades del alumno? La educadora sintética expone que “el niño se adapta al método (...) es el niño el que se adapta a lo que dice el método (...) no es experimental ni es vivencial, se trata de una instrucción”. Por otro lado, la educadora constructivista y la educadora mixta, defienden que el método respeta el ritmo del alumno y se adapta a sus necesidades.

La educadora sintética señala que la falta de adaptabilidad de su método a los escolares se debe a la obligatoriedad tanto de la utilización de esa metodología

específica, como de cumplimiento de unos ritmos pautados. Es su caso, es el centro quien selecciona la metodología a seguir y la programación ya viene hecha desde dirección, dejando poco margen de variación y muy pocas posibilidades de adaptación a los niños que presentan dificultades. En el caso de las otras dos maestras, el método usado es fruto de una elección personal que coincide con el modelo pedagógico del centro.

En la cuarta categoría de la entrevista “actividades y recursos”, la educadora constructivista expone que crea mucho material para el desarrollo de su enfoque. La creación de material propio por parte de las educadoras constructivista y mixta, hace que su didáctica se adapte a las necesidades de los alumnos, dando lugar a actividades que promueven la participación y la ayuda entre iguales. Por otro lado, la rigidez del uso de libros y cartillas por parte de los métodos sintéticos, dificulta la participación, la motivación y la adaptación a los niños con necesidades educativas.

Entre los recursos y actividades que emplea la educadora constructivista y que hacen de su aprendizaje algo vivencial y vinculado al contexto más cercano del niño, es la utilización en los juegos didácticos tanto de su propio nombre como de los de sus compañeros, percatándose de que hay nombres más cortos o más largos y variedad de letras para conformar cada nombre, lo cual es vinculable a dos aspectos a valorar en el desarrollo de la escritura en el niño: la cantidad de grafismos y la variedad gráfica interna.

Por último, en la quinta categoría “profesorado”, todas apuestan por utilizar la parte más provechosa de cada enfoque, metodología, aporte, recurso o actividad para hacer la educación más accesible para todo el alumnado.

Discusión

Parece que la tendencia presente en las aulas de educación infantil de los colegios de Aragón sobre la enseñanza de la lecto-escritura, son los métodos mixtos. Datos que concordarían con los resultados de Cano Vela y Cano Rosado (2012), y no concordarían con los obtenidos por Alonso (2006) y Umanzor (2013). Estos últimos muestran que casi un tercio de los docentes están bajo influencias constructivistas, lo que da cuenta de lo extendido que se encuentra el enfoque en la actualidad, como ya se habría observado (Alonso, 2006; Umanzor, 2013).

La entrevistada sintética coincide con la forma de percibir la lecto-escritura de Pearson (2008), seguidor y defensor de los métodos sintéticos, pero ésta también admite que algunos métodos de enseñanza no tienen en cuenta todo lo que se conoce en el campo de la lecto-escritura, como señalaba Gray (1957).

Las docentes opinan que mediante los métodos sintéticos se obtienen conocimientos poco vivenciales que en vistas al futuro, no ayudan a comprender la realidad ni los mensajes implícitos con los que los escolares pueden encontrarse, opinión también hallada en trabajos como los de Pérez Galán, Pérez Galán y Olmedo Sotomayor, (2000).

Resulta interesante resaltar el hecho de que en algunos centros el docente no puede llevar a la práctica la metodología que cree conveniente, teniendo que hacer uso de la que es exigida por el centro. Perfetti y Zhag (1995) ya abordaron este controvertido tema preguntándose si se enseña por y para el alumno, o siguiendo “modas”.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha vertido un gran conjunto de información, reflexiones y datos sobre la enseñanza de la lecto-escritura. Hemos realizado un recorrido por las diferentes direcciones didácticas que se tienen en cuenta para su enseñanza, y también a la hora de comprender el proceso de su aprendizaje. Se ha visto que las diferentes concepciones de este proceso van de la mano de las diferentes metodologías de enseñanza (sintética, analítica, mixta y constructivista). Así como repasado los contenidos estipulados por nuestras leyes y decretos actuales en lo relativo a la enseñanza de la lecto-escritura, pudiendo señalar los objetivos que estos métodos habrían de cumplir. Así, hemos visto que los métodos con influencias constructivistas serían los más adecuados en relación a dichos criterios. Además, los métodos sintéticos no tienen en cuenta al alumno ni su contexto, mientras que en los métodos constructivistas, el niño adopta un papel especialmente activo, por lo que sería esperable que su proceso de aprendizaje se adaptase más a sus propias necesidades educativas. Parece por tanto que los métodos constructivistas serían más adecuados para los alumnos en general, y para aquellos con dificultades, en particular.

Los resultados obtenidos en la parte empírica de este trabajo son modestos, pero cumplen con su cometido: alcanzar una primera aproximación a la prevalencia de

utilización de métodos de enseñanza de la lecto-escritura en la Comunidad Autónoma de Aragón, y a las experiencias y opiniones de docentes que siguen diferentes métodos.

Parece ser que las metodologías mixta y constructivista son las más utilizadas entre los docentes de educación infantil de Aragón. Si tenemos en cuenta estos resultados y los encontrados en investigaciones anteriores (Alonso, 2006; Cano Vela y Cano Rosado, 2012; Umanzor, 2013) podemos permitirnos ser optimistas en cuanto a futuras tendencias de enseñanza de la lecto-escritura. Todo apunta a que, cada vez más, se van a tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno, convirtiéndose la enseñanza en un proceso cada vez más flexible y susceptible adaptación al alumno.

El análisis de las entrevistas a docentes, parece mostrar que la flexibilidad para aplicar sus conocimientos sobre la enseñanza de la lecto-escritura, depende en gran medida del centro educativo en el que se encuentre trabajando el educador. Y resulta que la posibilidad de elegir o adaptar la metodología a seguir, de crear su propio material y poder así decantarse por un aprendizaje más vivencial al que se llega a través del descubrimiento, teniendo en cuenta las singularidades de cada alumno, es algo clave para llegar a esa preciada adaptación de la educación.

Las opiniones de los docentes sitúan a los métodos sintéticos como poco vivenciales, complejos para alumno con dificultades de habla, y siendo necesario combinarlos con otros para su mejor adquisición, pero a su vez los docentes se muestran contentos con los resultados, y los consideran métodos adecuados y motivadores. Sobre los métodos globales se menciona que se ajusta a las necesidades e intereses de los niños, pero la lluvia de buenas críticas las reciben el constructivista al considerar que respeta la forma de aprender, se asemeja a la forma en la que los niños conocen el mundo, aprendizajes significativos, se adaptan a las necesidades. Por otro lado se encuentra la metodología mixta que también se encuentra bien valorada entre los docentes encuestados, especialmente la que combina métodos analíticos, sintéticos y el constructivismo. Sobre esta metodología se hace referencia a la visión de la lecto-escritura desde perspectivas diferentes, su adaptación a las necesidades del grupo, su respuesta a la diversidad del aula y como en el caso anterior el respeto al ritmo de aprendizaje del alumno.

Por ello, ante la pregunta ¿qué método seleccionar en la enseñanza de la lecto-escritura inicial?, la respuesta pasaría por apostar por una metodología que tenga en cuenta los intereses y necesidades de los niños, ya que cada escolar difiere en la forma de percibir la realidad —que debe ser construida y reinterpretada teniendo en cuenta sus conocimientos previos (Pérez Galán, Pérez Galán. y Olmedo Sotomayor, 2000) —, así como en sus capacidades y dificultades.

Mediante las entrevistas realizadas se pone de manifiesto que para poder cambiar la forma en la que se acerca la lecto-escritura a los alumnos es necesaria la continua actualización del profesorado. La formación del profesorado “es una problemática que trasciende tanto la formación de grado como los cursos de actualización o capacitación docente” (Alonso, 2006. p. 9). Vinculado a este aspecto:

Los docentes de más antigüedad no saben los nombres de los métodos, ni qué métodos existen. Aplican lo que les ha dado resultado. Los docentes más jóvenes si bien conocen métodos, modelos y estrategias, en una clara actitud ecléctica, seleccionan procedimientos provenientes de distintos métodos o modelos, pero siguen aplicando, en líneas generales la misma forma de enseñanza que sus pares de mayor antigüedad. (Alonso, 2006, p. 9)

Finlandia, la campeona mundial de educación según los informes PISA, establece medidas para que “los futuros docentes organicen la actividad tomando en cuenta la voluntad y el interés del alumno (...) [hay que] insistir en la obligación del docente de crear un interés en el alumno por el aprendizaje (...) [la buena enseñanza] centra su interés no en el contenido, sino en la forma de enseñar” (Enkvist, 2010, p. 49).

Se abren nuevas líneas de investigación y debate, especialmente referidas a las cuestiones metodológicas. La lecto-escritura es un proceso esencial para la adquisición de la educación formal, por ello, las acusadas y habituales dificultades que se dan en el proceso de su aprendizaje —imposibilitando la adecuada decodificación y comprensión— ponen de manifiesto graves limitaciones y lagunas todavía presentes en las metodologías de enseñanza, que acarrearán importantes consecuencias en la vida futura del alumno.

El presente trabajo buscaba, ante todo, contribuir al replanteamiento de las prácticas educativas actuales, y llegar en la medida de lo posible a propiciar un análisis reflexivo sobre la enseñanza de la lecto-escritura inicial. Este trabajo es por y para los niños, para

todos ellos, sin olvidarnos de aquellos que se encuentran en riesgo de fracaso escolar. La educación es el instrumento existente para promover la igualdad de oportunidades, debiendo hacer el aprendizaje accesible a todos los escolares. La igualdad de oportunidades, en términos educativos, no consiste en dar a todos los alumnos las mismas cartas con las que jugar, sino en dar a cada niño las que necesita para desarrollarse académica y personalmente.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Entre las limitaciones del estudio empírico, se trata de un planteamiento de estudio que está basado en una investigación de dimensiones reducidas, particularmente porque la muestra no es representativa. No presenta grandes pretensiones, pero se ha considerado que un trabajo que expone los métodos y tendencias a lo largo de la historia en la enseñanza de la lecto-escritura se debe completar con la situación del estado de cuestión en la actualidad en nuestro espacio geográfico. El tiempo y la no aleatoriedad de los docentes participantes, hacen que esta investigación-ensayo sea de carácter restringido y sus resultados no se puedan generalizar, sino que sirvan de orientación para futuros estudios.

Por otro lado, en vista a líneas futuras de continuación de este trabajo, partiendo de este marco teórico-empírico, la autora, en su próximo trabajo académico, va a llevar a cabo un estudio empírico comparativo cuasi-experimental que tendrá por objetivo comparar la efectividad de dos métodos de enseñanza. En él, participarán aulas de alumnos de infantil de diferentes colegios de la ciudad de Huesca, contando con dos grupos. El grupo 1 estará conformado por alumnos que siguen métodos tradicionales-sintéticos de enseñanza de la lecto-escritura, mientras que el grupo dos lo formarán alumnos que siguen métodos constructivistas. Se realizará una evaluación del nivel de lecto-escritura (etapa del proceso en la que se encuentra cada niño), para pasar a comparar los resultados de ambos grupos, analizando asimismo las diferencias entre alumnos con y sin necesidades educativas específicas, en uno y otro grupo, con el objetivo de ver si la aplicación de un método u otro influye de igual forma en alumnos con y sin dichas necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. y Morais, J. (1996). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. En S. Carbonell, P. Gillet, M. Martory, y S. Valdois (Eds.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (81-96). Marsella: Solal.
- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14.
- Alonso, M. (2006). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica*. Recuperado de:
<http://www.periciascaligraficas.com/v2.0/img/biblioteca/FEEyE.pdf>
- Alvira, F. (1984). La investigación sociológica. En S. del Campo (Ed.), *Tratado de Sociología*. Madrid: Taurus.
- Anderson, R. C., y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of reading research*, 1, 255-291.
- Baeza Martín, R. (2012). *Escribir y leer desde un enfoque constructivista* (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1986/1/TFG-L%2033.pdf>
- Braslavsky, B. P. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cano Vela, Á. G., y Cano Rosado, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*, 22, 81-96.
- Clares, M. C., y Buitrago, F. Z. (1998). *Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes*. Recuperado de:
<http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/unidad24.pdf>
- Conde, J. D. C. (2005). Leer y escribir desde la educación infantil y primaria. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 17, 323-325.
- Cortés, N. R. (1992). Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), 61-82.
- Crespo, N., y Peronard, M. (1999). El conocimiento metacomprendido en los primeros años escolares, *Revista Signos*, 32(45-46), 103-119.

- Crespo Allende, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomázein*, 6, 223-238.
- D'Angelo, E., y Oliva, J. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Daneman, M. (1987): Reading and working memory. En J. Beech y A. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to Reading* (57-86). London: Wiley & Sons.
- Decroly, O., y Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée: une première étape*. París : Office de Publicité.
- De Eslava, L. M., y Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2), 55-63.
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., y Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 234-244.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*, 13, 237-268.
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62(3), 49-67.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura (Fascículo 4)*. México: Dirección de Educación Especial.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (2002). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lecto-escritura*. México: Siglo XXI.
- Foro mundial de la Educación (2000). Marco de acción de Dakar. *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/EducaciontodosDakar.pdf>
- Frith, U. (1985). Learning to read: Literate behavior and orthographical knowledge. *Journal of child psychology and psychiatry*, 26(1), 171-171.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, 9(5).

- Fries, M. (1962). *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinerhart & Winston.
- Gombert, J.E. (1992) *Le développement métalingüistique*. París : Presses Universitaires de France.
- González Álvarez, M. (2003). Etapas en el aprendizaje de la lectoescritura. Recuperado de: https://rodas5.us.es/file/fbd59e34-ac93-4624-adcb-081c80943f5c/1/lectoescritura_SCORM.zip/page_06.htm
- González, J. E. J., y González, M. D. R. O. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. España: Síntesis.
- González-Landa, C. y Álvarez-Angulo, T. (Eds.). (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Chicago, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Gray, W. S. (1957). *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. UNESCO.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95.
- Mac, M. A. (1999). Propuesta de lectura intensiva. *Textos*, 20, 107-115.
- McCormick, L. (1993). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Mendoza, A., López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Menéndez, E. D. A., Sastre, L. B., y Callejo, R. S. (2011). Prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la atención temprana. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 67-91.
- Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Noguera, F. G. (2005). *Aspectos didácticos de la Lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Pearson, R. (2008). Proceso de adquisición de la lectura y escritura. Recuperado de: <http://blog.jel-aprendizaje.com/procesos-de-adquisicin-de-la-lectura-yescritura.php>

- Pérez Galán, R., Pérez Galán, F. y Sotomayor, D. O. (2000). La búsqueda permanente del método para la enseñanza de la lectoescritura en niños de educación infantil con necesidades especiales y su nueva redefinición conceptual. *I Congreso Mundial de Lectoescritura WAECE*. Celebrado en Valencia, en diciembre de 2000.
- Perfetti, C. A., y Zhang, S. (1995). Very early phonological activation in Chinese reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(1), 24.
- Ramos Sánchez, J. L. (2004). Enseñar a leer a los estudiantes con discapacidad intelectual: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201-216.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas del Segundo ciclo de Educación Infantil.
- Salinas-González, R. M. D. (2012). *Concepto de leer*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de:
http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14116/concepto_leer.pdf?sequence=1
- Sánchez, J. L. R. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de educación*, 34, 201-216.
- Serafini, F. (2001). Three Paradigms of assessment measurement, procedure and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384- 393.
- Serrano, E. (1989). El docente y la evaluación de la lecto-escritura. *Lectura y vida*, 3, 16-20.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*, 288, 161-183.

- Teberosky, A., y Ferreiro, E. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Torres Diez, M. (2004). Cognitiva. PT. Lectoescritura: programa en soporte informático multimedia para la intervención en los trastornos específicos de la lectoescritura.
- Umanzor, C. (2013). *La enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el primer ciclo de la educación primaria: factores que inciden en el fracaso escolar*. Coordinación educativa y cultural de Centro-América y y ministerio de Educación de El Salvador. Recuperado de:
[http://ceducar.info/redvc/CEDUCAR/visor/politica_regional/fracaso_escolar/16-07-13/EL_SALVADOR_Informe_investigacion_matematica_\(16-07-13\)/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf](http://ceducar.info/redvc/CEDUCAR/visor/politica_regional/fracaso_escolar/16-07-13/EL_SALVADOR_Informe_investigacion_matematica_(16-07-13)/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf)
- Valenzuela-Gómez, A. C., Montana-Bodin, C., y Sánchez-Alarcos, M. J. M. (2014). *Análisis de un método de lectoescritura*. Recuperado de:
<http://lagatachungarata.blogspot.com.es/2014/03/trabajo-2-analisis-de-un-metodo-de.html>
- Valdivieso, D. L. B. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68.
- Vieiro, P., Peralbo, M., y García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1931). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L. S. Vygotsky (1995), *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXOS

Anexo 1. Email enviado a los centros y encuesta para los docentes

Buenos días, Mi nombre es Andrea Gómez y estoy cursando en la Universidad de Zaragoza el "Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías". Particularmente estoy desarrollando mi trabajo fin de máster sobre la utilización de métodos en la enseñanza de la lecto-escritura. Para su realización pido vuestra colaboración, mediante la realización de un cuestionario muy simple totalmente anónimo. A través del formulario se busca conocer la situación de la enseñanza de la lecto-escritura en Aragón. Va dirigido a los maestros de su centro que se encuentren impartiendo la etapa escolar de infantil.

Agradezco vuestro tiempo depositado en la realización del cuestionario.
Un saludo.

Sexo: *

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer

Edad: *

- ☐ Introduzca su edad en números:

Centro en el que desarrolla la actividad docente: *

- ☐ Público
- ☐ Privado
- ☐ Concertado

La ciudad en la que se encuentra el centro es: *

- ☐ Huesca
- ☐ Zaragoza
- ☐ Teruel

El centro es un:

- ☐ CRA (Colegios Rurales Agrupados)
- ☐ CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria)

Tendencias actuales en Aragón en la elección del método de enseñanza de la lecto-escritura

- ☐ CEE (Centros de Educación Especial)

¿Método utilizado para la enseñanza de la lecto-escritura? *

- ☐ Alfabético
- ☐ Silábico
- ☐ Fónico
- ☐ Global
- ☐ Mixto
- ☐ Proceso constructivista de aprendizaje
- ☐ Otro:

En caso de utilizar métodos mixtos, ¿Cuáles combina? *

Anexo 2. Transcripción de las entrevistas

Educadora sintética

PARTE 1

- Sexo: Mujer
- Edad: Escriba su edad en números: 30
- Centro en el que desarrolla la actividad docente: Público
- Ciudad en la que se encuentra el centro: Zaragoza
- El centro es un: CEIP
- Formación/Título que le ha dado acceso a su puesto de trabajo: Diplomatura maestro audición y lenguaje /Grado maestro educación infantil
- Años en activo como docente: 3
- Año de promoción de su titulación: 2010
- Formaciones adicionales: Cursos de educación especial, de patologías
- Formaciones adicionales sobre lecto-escritura: Curso como tal externo no he hecho pero sí que tengo, cuando entre en el colegio hicimos una especie de formación interna durante un mes una profesora que estaba pre jubilada me oriento en como practicaban la lecto-escritura
- Formaciones adicionales sobre lecto-escritura:

PARTE 2

1. ¿Qué entiende usted por lectura?

El proceso por el cual los niños decodifican los grafemas en fonemas.

¿Algo más que añadir?

No.

2. ¿Qué entiende usted por escritura?

Pues lo contrario, el aprendizaje de las grafías como los niños aprenden las letras y escriben cada fonema, o sea cómo pronuncian, o sea el sonido lo identifican en un grafema, en una grafía y lo escriben.

3. ¿Qué entiende usted por lecto-escritura?

Es una combinación en la que ya se trabaja conciencia fonológica y demás.

4. Describa brevemente su clase, curso, número de alumnos.

Yo tengo 22 alumnos, el aula es de 3 años y se empieza la lecto-escritura en 3 años. En un barrio de clase media baja, con papás con poca cultura, no todos, obviamente, pero es verdad que la mayoría de los niños no reciben ayuda en casa, no apoyan la lecto-escritura. Muchos de los niños lo que aprenden aquí es lo que sacan. El rato que leas con ellos durante la semana es lo que leen, porque muchos llegan a casa y sin embargo otras familias no. Pero el groso es así.

Tengo superdotación, hiperactividad, un par de patologías que no sabemos muy bien que es, trastornos de conducta, déficit de atención y luego como en todas las clases niños por arriba y por abajo.

5. De forma general, ¿en qué etapa de lectura y escritura se encuentra la mayoría de los alumnos?

La mayoría van al ritmo de la clase, habremos visto la mitad de las consonantes y la mitad de las vocales. Más o menos sí que es verdad habrá 5 ó 6 niños que todavía están identificando vocales que no han pasado de allí, una de esas niñas, es nueva en el colegio y lo está viendo por primera vez y lo cogerá. El resto es alumnado inmigrante que no han aprendido español hasta el año pasado y entonces obviamente van más despacio que el resto.

6. ¿Qué método utiliza para trasladar la lecto-escritura en el aula?

Método alfabético, lo que hacemos es mediante un cuento, les presentamos la letra como habla y la decimos. Entonces ellos aprenden a visualizarla y les ponemos un cuento aprenden por ejemplo con la Z, mediante el cuento de la Z dice que se enfada con la e y la i porque son muy traviesas, nunca pueden ir juntas, solo va con a, u, o. A través del cuento sabes cómo suena la letra, como habla, como es...después una vez que hemos visto el cuento, en el aula jugamos a discriminarla visualmente y auditivamente. Hacemos juegos de discriminación auditiva y la discriminamos visualmente mediante un texto en la pizarra, la buscan, buscamos palabras con esa letra. Así es como introducimos la letra. Luego pasamos a escribirla en el cuaderno de cuadritos mediante modelo, tú les dices como se hace, es muy directo muy dirigido, muy poco vivencial.

7. ¿En que se fundamenta su utilización? Es decir, ¿es fruto de una elección personal o se trata del método impuesto por el centro? Y en el caso de ser una elección personal: ¿Por qué ha seleccionado usted este enfoque / método de enseñanza?

Es elección del centro, incluso la programación está hecha desde dirección, incluso el ritmo de letras, es decir, cada semana una letra o dos. Está impuesto, no lo decidimos nosotras. Sí que es verdad que si decidimos que todo el nivel no coge el ritmo, lo ralentizamos, pero no deberíamos.

8. ¿El método le permite vincular la enseñanza de la lecto-escritura con otras áreas de conocimiento?

No.

9. ¿Considera que el método respeta el ritmo madurativo del alumnado?

Del método en sí, si tu estas con un alumnos solo sí, con tal de no pasar a la siguiente consonante suficiente y esperas a que el niño esté maduro y lo coja. El método aplicado en el aula no, porque tú vas avanzando, por ejemplo, el niño que es de diciembre y no lo coge, lo puedes torturar lo que quieras pero no lo va a coger que es que no está maduro. En realidad no, es muy duro para ellos y muy pronto.

10. ¿Cree que los resultados alcanzados con dicho método/enfoque que utiliza cumple con las expectativas de las familias?

Cumple, el problema que nos vemos es que ahora el colegio es bilingüe, es decir, el que tiene un hijo más mayor y ha leído antes con este mismo método sí que ve la carencia de que a su hijo pequeño le está costando más, pero claro, tenemos 5 horas lectivas menos que se hacen en inglés, entonces, ahora en alguna tutoría más que tienen algún hijo mayor sí que me dicen pues es que la mayor le costó menos, es el tiempo que le dedicamos en el aula. El método no está mal, pero esa es la dificultad que hay.

11. ¿Qué ventajas atribuiría al método/enfoque que usted utiliza?

Es muy atractivo para ellos, lo de los cuentos, las canciones que cada letra es un personaje les gusta mucho, les motiva un montón. La parte mala es la del cuaderno de cuadritos, es una tortura, pobrecitos.

12. ¿Qué facilidades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

Ídem.

13. ¿Qué facilidades cree que presenta este método para el profesorado?

No es difícil, lo que pasa son los diferentes ritmos, no es difícil pero no es la etapa, nos empeñamos en que lean en infantil, y los torturamos ya en 4 años, empezamos con la

lecto-escritura, empezamos a hacer rayitas y puntitos en el cuaderno de puntitos, y es durísimo, es que no lo vean. Empezamos con las vocales y tres o cuatro consonantes en cuatro años y en cinco todas las consonantes, entonces no es difícil de llevar, es un método atractivo, lo que pasa que no están maduros y el que no lo coges sufre un montón. En definitiva, si trabajáremos en infantil prerrequisitos de la lecto-escritura y en primaria se dedicaran a leer, la mayoría en el primer trimestre ya leerían. Sin embargo aquí tienes que trabajar un año súper duro, es correr demasiado. El método no está mal, lo que está mal situado en edad.

14. ¿Qué desventajas o limitaciones atribuiría al método/enfoque que usted utiliza?

La edad, luego el orden de las consonantes, a mí no me parece que sea un orden lógico, junto letras que tienen mucho que ver pero luego espacia muchas letras que pueden tener cosas en común. El orden no me parece lógico del todo. Sí que es verdad que las primeras, pero luego tienes la z, les cuesta un montón. El orden me parece complicado, por lo que las ordenaría de otra manera.

15. ¿Qué dificultades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

Si se bloquea y rechaza la forma en la que le enseñamos la lecto-escritura, supone un sobre-esfuerzo para él.

16. ¿Qué dificultades cree que presenta este método para el profesorado?

Las mismas que en el apartado anterior.

17. ¿Cree que el método resulta motivante para el alumnado?

Sí, siempre y cuando no se estanque, si se bloquea y rechaza la forma en la que le enseñamos la lecto-escritura, supone un sobre-esfuerzo para él.

18. ¿Resulta un método/enfoque motivante para el profesorado?

Sí, pero a la vez frustrante cuando ves que no puedes llegar a atender correctamente a todo el alumnado.

19. ¿Considera que el método se ajusta a las necesidades e intereses de los escolares?

Sí... a ellos les gusta pero también les gusta leer entonces no sé si es porque es cosa del método o por otra razón. Se ven mayores cuando empiezan a leer, son autónomos y entonces ellos están muy motivados. Ahora el que no les sale, se bloquea y rechaza la lectura, pero yo creo que con este método y con cualquiera. En 4 años tuve a una niña

que se bloqueó y no había manera, la deje porque lo único que necesitaba era tiempo, y este año le encanta y disfruta mucho más.

- Entonces, ¿no se adapta?

No, no, entonces no. Pero yo creo que este ni ninguno, tendría que ser algo por descubrimiento, más vivencial no tan dirigido como este método. Deberías ir más lento con él y no pasar a la siguiente consonante hasta que no sepa las vocales, pero el ritmo de la clase no te lo permite tú vas tirando, lo único que se puede hacer es apoyarlos de manera externa, no puedes hacer otra cosa.

20. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la motivación del alumnado mientras imparte la enseñanza de la lecto-escritura?

No hacen falta muchas, como les gusta tanto. Su motivación es intrínseca sale de ellos.

21. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque propicia la participación del alumnado?

Hombre la participación, les haces participar tú, el método como tal no tienen actividades para que participen. Les haces participar tú porque les sacas actividades tuyas de tu cosecha.

22. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque posibilita el aprendizaje cooperativo?

No, facilitar el aprendizaje cooperativo, no. Cada uno va a su ritmo, cada uno decodifica sus letras, leen solos, aunque leas en la pizarra y respondan todos a la vez eso yo no lo considero cooperativo.

23. ¿El método se adapta a las necesidades educativas de alumnos que puedan presentar dificultades?

No que necesitan apoyo, lo que tienen es otro ritmo, no es que no sean capaces de leer, lo que no es su momento, entonces lo único que puedes hacer es trabajar con las vocales, trabajar tres requisitos de lectura y jugar con las letras y jugar con ellos.

En resumen, el método en sí, no, es un método interesante para los niños pero no tiene una programación a parte para los niños con dificultades, lo único que haces es modificar el tiempo, ir más despacio, ralentizar. En vez de que una semana aprendan la letra z, lo hacemos en tres, lo adaptas así, pero metodología a parte como tal, no.

El niño se adapta al método, está bien planteado el método, pero es el niño se adapta a lo que dice el método, no es experimental, ni es vivencial.

24. Hábleme de algún caso que muestre dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Tengo un niño que no sabe el idioma, entonces para ese niño es muy difícil que conozca las letras y los sonidos. Pues ese lleva un retraso considerable, pues bueno vamos a intentar que primer conozca el idioma y una vez que lo conozca, y esté maduro ya aprenderá a leer.

Tengo un niño superdotado que ya sabe leer, y le gusta el método, sobre todo los cuentos, los personajes, tenemos un mural con personajes y cada vez que vemos uno tengo que en ese mismo día poner el personaje. Es verdad que el ritmo de la clase es más lento que el suyo, por lo que hay que estimularlo por otros lados.

25. ¿El método/enfoque propicia la participación de las familias? y de ser así, ¿en qué sentido?

El método propicia que lean en casa, a través de cartillas, sí que es verdad que no propicia la lectura en el ámbito familiar de cosas que habitualmente emplean es a través de las cartillas particulares del método.

26. ¿Utiliza usted como estrategia didáctica libros y cartillas?

Básicamente es todo el método, los libros y cartillas.

27. ¿En caso de usarlos, considera que los libros y cartillas (en las que se basan los métodos tradicionales) se adaptan al ritmo de aprendizaje del escolar en la enseñanza de la lecto-escritura?

No, es el alumno el que se adapta, el método no se adapta a la idiosincrasia del alumno.

28. ¿Qué tipo de actividades empleas, dentro del método alfabético, a la hora de iniciar a los alumnos en la lecto-escritura?

No inicio directamente con la letra porque me parece una tortura, por ello empiezo con discriminación visual y auditiva jugando con la pizarra buscando la letra en un texto, en cuentos, también ponemos letras grandes en la sala de psicomotricidad y tenemos que buscar determinadas letras. Respecto a la discriminación auditiva jugamos mucho porque es verdad que los compañeros (docentes) de primaria notan carencia en el prerequisite de la lectura como es la conciencia fonológica. Aunque se trabaje hace

falta que se trabaje mucho más, notan que les cuesta decodificar, segmentar y por ello se trabaja mucho, muchos juegos de conciencia fonológica.

29. ¿Ha diseñado e implementado usted algún material, recurso o actividad determinado/a para abordar aspectos que considera importantes a la hora de aprender a leer / escribir, y que por lo general no son trabajados bajo el método alfabético?

Sí que hemos hecho materiales, sobre todo caseros, por ejemplo partir palabras en silabas y agruparlas en cajitas con un número dos o tres, etc...según las silabas que tenga, eso no sale en el método y me parece un prerrequisito importante.

30. ¿El uso de este método coincide con el usado en toda la etapa de educación infantil del centro?

Sí.

31. Considera que el método utilizado, ¿Es coherente con sus ideas de lo que implica la enseñanza de la lecto-escritura?

A mí me gusta este método pero tampoco conozco más, es el que se emplea aquí y me adapto y trabajo cómodamente con él. No obstante me encantaría formarme en otros, es más, me gustaría no usar método, trabajar con el enfoque constructivista o mezclando varios, combinando varios para adaptar la enseñanza al alumno.

Además estamos abriendo una puerta en este centro a que se pueda llegar a eso, y poco a poco, puede que se pase de tanta instrucción a un aprendizaje por descubrimiento permanece mucho más que una educación como hace años. Estamos enseñando a los niños como hace años, y eso no puede ser.

32. ¿Asistió a algún curso sobre la enseñanza de la lecto-escritura y/o sobre los diferentes métodos de enseñanza?

No, pero me encantaría.

33. Si estuviera en su mano cambiar de método/enfoque, ¿Cuál trasladaría al aula?

No usaría método, aplicaría una enseñanza por descubrimiento y vivencial.

Educadora constructivista

PARTE 1

- Sexo: Mujer
- Edad: Escriba su edad en números :43
- Centro en el que desarrolla la actividad docente: Público
- Ciudad en la que se encuentra el centro: Zaragoza
- El centro es un: CEIP
- Formación/Título que le ha dado acceso a su puesto de trabajo: Profesor de EGB especialidad Educación Preescolar
- Años en activo como docente: 10
- Año de promoción de su titulación: 1988-1991
- Formaciones adicionales: Nada reseñable
- Formaciones adicionales sobre lecto-escritura: Nada Reseñable

PARTE 2

1. ¿Qué entiende usted por lectura?

Es un proceso mediante el cual se interpreta y comprende un texto escrito.

2. ¿Qué entiende usted por escritura?

La representación gráfica de un lenguaje, de un idioma.

3. ¿Qué entiende usted por lecto-escritura?

La habilidad de saber escribir y leer en un idioma

4. Describa brevemente su clase, curso, número de alumnos.

Este curso soy tutora de un grupo de 3 años, formado por 19 niños, de los cuales 9 son niños y 10 niñas; una de esas niñas tiene desconocimiento total del idioma y otra niña nivel bajo de español, porque son niñas de origen árabe y búlgaro respectivamente. También hay en el aula un niño, cuyo idioma materno es el español, con escasez de vocabulario, falta de articulación, lo que le lleva a no construir oraciones completas ni poder entablar una conversación con iguales o adultos y responder con monosílabos.

5. De forma general, ¿En qué etapa de lectura y escritura se encuentra la mayoría de los alumnos?

En una fase muy inicial; acaban de incorporarse a la escuela y la mayoría reconocen bastantes grafías de mayúsculas y las asocian con el fonema correspondiente.

Básicamente, utilizo el nombre de cada uno como base para comenzar la enseñanza de la lecto-escritura, por eso todos asocian las letras con el nombre de alguno de ellos.

Cuando no recuerdan el nombre de la letra la asocian con los movimientos que hacemos al escribirla, ya que para los niños las letras son dibujos y como tales les enseñamos a escribirlas; por ejemplo, si no recuerdan como se llama la A, dicen: subo la montaña, bajo la montaña y puente para cruzarla. En el caso de la N: subo, bajo, subo. Y así con todas las letras del alfabeto.

También saben quién tiene el nombre más corto, el más largo, quién tiene alguna letra repetida, qué letras no tienen, quién tiene tilde y en qué letra...

6. ¿Qué método utiliza para trasladar la lecto-escritura en el aula?

En el nivel de 3 años en mi centro se utiliza el constructivismo; los niños aprenden la palabra de forma global, empezando por el nombre y siguiendo con palabras fáciles de la unidad didáctica, por ejemplo. PIE; MANO, NIÑO, NIÑA, OTOÑO, UVA, SETA, ARDILLA.

7. ¿En que se fundamenta su utilización? Es decir, ¿es fruto de una elección personal o se trata del método impuesto por el centro? Y en el caso de ser una elección personal: ¿Por qué ha seleccionado usted este enfoque / método de enseñanza?

Es una elección personal que coincide con la metodología que se utiliza en el ciclo de infantil en mi centro, ya que cuando llegué a él en 2010 ya llevaban muchos años utilizando este método porque da buenos resultados y resulta más motivador para los niños y nuestra experiencia profesional avala esta decisión. Además hay que tener en cuenta que la diversidad del alumnado de los colegios públicos hoy en día hace necesario utilizar un método que permita a los niños avanzar en el aprendizaje de la lecto-escritura a su ritmo individual, adaptándolo a sus necesidades, a sus inquietudes, motivaciones. Por todo ello el método globalizado da respuesta

8. ¿El método le permite vincular la enseñanza de la lecto-escritura con otras áreas de conocimiento?

Si, cuando realizamos algún proyecto incluimos todas las áreas del currículo.

9. ¿Considera que el método respeta el ritmo madurativo del alumnado?

Si, totalmente.

10. ¿Cree que los resultados alcanzados con dicho método/enfoque que utiliza cumple con las expectativas de las familias?

Si, se sorprenden mucho de todo lo que aprenden durante el primer trimestre de 3 años y a lo largo del primer curso escolar. Es una explosión de aprendizaje que les abre una ventana a su mundo infantil, ya que comienzan a ver letras y palabras, en carteles por la calle, en juguetes, en cuentos, en los nombres de los miembros de la familia.... que hasta entonces no sabían que lo eran.

11. ¿Qué ventajas atribuiría al método/enfoque que usted utiliza?

Que respeta el ritmo de aprendizaje del niño, les motiva en el aprendizaje porque les resulta funcional, y se utilizan temas motivadores y atractivos para el niño en las unidades didácticas o en los proyectos de aula y muchas de las actividades son lúdicas, por lo que les resulta muy motivador. También implica un desarrollo integral, desarrollando la capacidad de comunicación en sus facetas de lenguaje oral, escritura y lectura. Además enfrenta al niño/a con diferentes situaciones lingüísticas que conllevan análisis, y reflexión.

12. ¿Qué facilidades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

Que es un método natural, no está hecho de manera artificial y sin sentido como memorizar que la “m” con la “a” se lee “ma”; se basa en el la libertad y la iniciativa de cada niño y le deja libertad para aprender respetando su ritmo de maduración, respetando también la capacidad de cada uno y teniendo en cuenta las características del grupo/clase. Creo que facilita la comprensión lectora desde edades muy tempranas.

13. ¿Qué facilidades cree que presenta este método para el profesorado?

- Se puede observar el avance de cada niño y como va pasando por las diferentes etapas de la adquisición de la lecto-escritura.
- Una vez creado el material didáctico se puede reutilizar una y otra vez

14. ¿Qué desventajas o limitaciones atribuiría al método/enfoque que usted utiliza?

- Es un proceso lento y largo;
- es necesaria la creación de mucho material didáctico por parte del maestro para motivar a los niños: tarjetas con los nombres para pasar lista, para las mesas, para las perchas de la ropa, para las perchas de las fichas, juegos con la foto y los nombres para relacionar cada nombre con su foto, tarjetas con las palabras importantes de la unidad didáctica, carteles por la clase, elaboración de las fichas de los proyectos.

15. ¿Qué dificultades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

Este método tardará más en mostrar resultados positivos si algún niño presenta retraso madurativo, pero aun así será mucho más útil y fructífero que el método tradicional. Además si las familias interfieren desde casa utilizando el método tradicional en vez de respetar el método que se utiliza en el centro provocan confusión en los niños y entorpecen su avance.

16. ¿Qué dificultades cree que presenta este método para el profesorado?

Las mismas que en la pregunta 14.

17. ¿Cree que el método resulta motivador para el alumnado?

Sí, mucho; por la temática que se utiliza, los materiales didácticos, la globalización con el resto de áreas del currículo....

18. ¿Resulta un método/enfoque motivador para el profesorado?

Sí, porque se ven los resultados desde las primeras sesiones y se ve avanzar a los niños casi cada día, además de que se les ve motivados y entusiasmados con los juegos orales de gran grupo, con las actividades individuales y con el material didáctico que se prepara.

19. ¿Considera que el método se ajusta a las necesidades e intereses de los escolares?

Si, totalmente ya que ese es el principio en el que se basa esta metodología, el principio de individualidad.

20. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la motivación del alumnado mientras imparte la enseñanza de la lecto-escritura?

Material didáctico confeccionado por mí misma, láminas de imágenes relacionadas con la unidad didáctica junto con tarjetas de palabras, por ejemplo, lámina de un bosque en otoño y la palabra OTOÑO; imagen de una seta y una tarjeta con la palabra SETA, y jugamos a intentar leer la palabra, buscando las características de esa palabra, por ejemplo, OTOÑO, tiene 3 O; SETA, empieza con la serpiente S y tiene la T de tomate. Etc.

21. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque propicia la participación del alumnado?

Sí, totalmente; se sienten muy motivados porque se parte de un tema que les gusta, bien para un proyecto o bien con el nombre de cada uno, les resulta cercano, motivador, importante y útil porque son capaces de reconocer el nombre de los compañeros cuando reparten los cuadernos, o cuando buscan las letras del nombre del maquinista del día, o cuando juegan en el rincón de las letras con los juegos didácticos, con las letras magnéticas....etc.

22. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque posibilita el aprendizaje cooperativo?

Si, se ayudan cuando alguien se equivoca o no se acuerda de qué palabra es.

23. ¿El método se adapta a las necesidades educativas de alumnos que puedan presentar dificultades?

También, ya que parte de los aprendizajes previos que tiene el alumno/a y respeta su ritmo de aprendizaje y sus características personales.

24. Hábleme de algún caso que muestre dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Un niño con espectro autista que además tiene necesidad de movimiento, por lo que no es capaz de centrar su atención el tiempo suficiente para escuchar una explicación sencilla y tampoco le resulta motivador.

25. ¿El método/enfoque propicia la participación de las familias? y de ser así, ¿en qué sentido?

Hacemos muchas actividades dentro del enfoque que implica la participación de las familias, hacemos el día del libro, una vez a la semana viene una mama a contarnos uno.

26. ¿Utiliza usted como estrategia didáctica y cartillas?

No, confecciono mis propias fichas para los proyectos.

27. ¿En caso de usarlos, considera que los libros y cartillas (en las que se basan los métodos tradicionales) se adaptan al ritmo de aprendizaje del escolar en la enseñanza de la lecto-escritura?

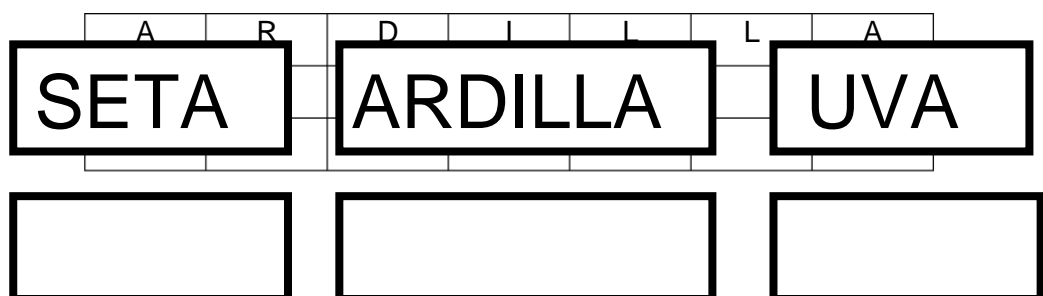
No los uso.

28. ¿Qué tipo de actividades empleas, dentro del enfoque constructivista, a la hora de iniciar a los alumnos en la lecto-escritura?

- Tarjetas con nombres para asociar a imágenes.
- Juego de la foto de cada uno de la clase, incluidas las tres tutoras de 3 años y la auxiliar de infantil y buscar la tarjeta de su nombre para poner debajo con velcro.
- Tarjetas con la foto de cada uno y su nombre debajo separando letra por letra, para que después ellos busquen una pinza de madera que tiene escrita una letra y la coloquen en el lugar que le corresponde.
- Jugamos a bingo cada uno con su nombre escrito por mí en un trozo de papel y con las letras magnéticas que voy sacando yo y conforme salen las coloco en una pizarra magnética. El que gana se lleva pegatina.
- Fichas de los proyectos en las que hay que asociar la palabra con la imagen, por ejemplo. ARDILLA _____ (DIBUJO DE LA ARDILLAS)

SETA _____ (IMAGEN DE LA SETA)

- Fichas de los proyectos en las que hay que recortar las letras y pegarlas donde corresponda (en la segunda fila tendrían que recortar y pegar las letras que yo les doy en otro papel con las letras de igual tamaño y forma que las de la primera fila) (en la tercera fila tienen que escribir cada letra.
- Fichas de los proyectos en las que hay que recortar la tarjeta de la palabra y pegarla debajo de la que es igual



Además yo les doy otro papel con las mismas palabras para que después de recortarlas las coloquen debajo de la que es igual.

29. ¿Ha diseñado e implementado usted algún material, recurso o actividad determinado/a para abordar aspectos que considera importantes a la hora de aprender a leer / escribir, y que por lo general no son trabajados bajo el enfoque / método constructivista?

Lo que más utilizo es el juego del bingo, al principio en 3 años con sus propios nombres y más adelante con las palabras de la unidad didáctica. También me gusta mucho el juego de las tarjetas con los nombres y las pinzas con las letras y el de las fotos con los nombres.

30. ¿El uso de este método coincide con el usado en toda la etapa de educación infantil del centro?

No, con 5 años utilizamos el método mixto

31. Considera que el método utilizado, ¿Es coherente con sus ideas de lo que implica la enseñanza de la lecto-escritura?

Totalmente.

32. ¿Asistió a algún curso sobre la enseñanza de la lecto-escritura y/o sobre los diferentes métodos de enseñanza?

Si, en la formación permanente del profesorado y en la preparación de las oposiciones y también se aprende mucho de las compañeras con las que trabajas, son una fuente de inspiración para la elaboración de materiales y de modelo a seguir por su trayectoria profesional.

33. Si estuviera en su mano cambiar de método/enfoque, ¿Cuál trasladaría al aula?

Me gusta el constructivismo, aunque la metodología también tiene sus ventajas y aportes.

Educadora mixta

PARTE 1

- Sexo: Mujer
- Edad: Escriba su edad en números: 46
- Centro en el que desarrolla la actividad docente: Público
- Ciudad en la que se encuentra el centro: Zaragoza
- El centro es un: CEIP
- Formación/Título que le ha dado acceso a su puesto de trabajo: Profesor de EGB - especialidad Educación Preescolar
- Años en activo como docente: 12
- Año de promoción de su titulación: 1986-1989
- Formaciones adicionales: Nada
- Formaciones adicionales sobre lecto-escritura: Nada

PARTE 2

1. ¿Qué entiende usted por lectura?:

Proceso en el que entran en juego aspectos de decodificación, interpretación del texto, y situación del lector.

2. ¿Qué entiende usted por escritura?

Capacidad intencional de reproducir de forma escrita sentimientos y palabras.

3. ¿Qué entiende usted por lecto-escritura?

Combinación de los dos términos anteriores, entendidos como un continuo, procesos interrelacionados que se pueden trabajar conjuntamente, y ambos igualmente importantes.

4. Describa brevemente su clase, curso, número de alumnos.

Este curso 2016 / 2017 soy tutora de un grupo de 5 años, formado por 21 niños, de los cuales 10 son niños y 11 niñas; Uno de esos niños está diagnosticado como ACNEAE (alumno con necesidades específicas de apoyo educativo) por retraso generalizado del desarrollo de 18 meses, recibe apoyo de la especialista PT 4 sesiones a la semana y de AL 3 sesiones a la semana; además acude 2 mañanas a la semana al centro de atención temprana que el colegio tiene de referencia. Otro

alumno varón es ACNEAE por condición social que presenta falta de autonomía, de iniciativa, falta de razonamiento, falta de vocabulario, con construye oraciones completas de forma correcta, recibe apoyo de la especialista PT 4 sesiones a la semana y de AL 2 sesiones a la semana y también acude al centro de atención temprana 2 mañanas a la semana.

5. De forma general, ¿En qué etapa de lectura y escritura se encuentra la mayoría de los alumnos?

Están en distintas fases del proceso lecto-escritor. Hay varios que al finalizar el curso escolar de 5 años, son capaces de leer en minúsculas con soltura y velocidad lectora, sin silabear y escribir en minúsculas sin dejarse letras y respetando los espacios entre palabras (aproximadamente la mitad de los alumnos). Unos pocos están en un peldaño inferior, leen con menor velocidad lectora y escriben olvidando alguna letra (aproximadamente 5); otros dos alumnos llevan un poco más de retraso ya que les costó mucho madurar en la lecto-escritura y no ha sido hasta el 2º trimestre del curso que han terminado de lanzarse ; los dos alumnos ACNEAE están en diferentes fases del proceso lecto-escritor: ambos reconocen todas las grafías del alfabeto en mayúsculas y asocian grafía con fonema y reconocen palabras trabajadas, son capaces de copiar de la pizarra palabras sueltas o mensajes en mayúsculas; el alumno con retraso de desarrollo es capaz de silabear, pero no es capaz de leer palabras, ni siquiera de dos sílabas y además en mayúsculas. El alumno ACNEAE por condición social reconoce las grafías y asocia el fonema, pero no es capaz de silabear, reconoce menos palabras utilizadas, y es capaz de copiar de la pizarra mensajes con letra minúscula, pero la realización de las grafías no sigue los giros correctos. También es capaz de asociar cada letra mayúscula con su minúscula correspondiente y con su fonema.

6. ¿Qué método utiliza para trasladar la lecto-escritura en el aula

Se combina el enfoque constructivista con métodos sintéticos, en mi centro se introduce la minúscula a razón de una letra a la semana, y una palabra cada día que empiece o contenga esa letra aunque previamente se ha empleado con palabras cercanas al alumno como su nombre.

7. ¿En que se fundamenta su utilización? Es decir, ¿es fruto de una elección personal o se trata del método impuesto por el centro? Y en el caso de ser una elección personal: ¿Por qué ha seleccionado usted este enfoque / método de enseñanza?

Es una elección personal que coincide con la metodología que se utiliza en el ciclo de infantil en mi centro, ya que cuando llegué a él en 2010 ya llevaban muchos años utilizando este método porque da buenos resultados

8. ¿El método le permite vincular la enseñanza de la lecto-escritura con otras áreas de conocimiento?

No del todo, se intenta y cada día más ya que pega con fuerza el constructivismo y la vinculación con otras áreas de conocimiento del alumno, pero de manera global aún nos encontramos en vías de vincularlo.

9. ¿Considera que el método respeta el ritmo madurativo del alumnado?

Si, totalmente.

10. ¿Cree que los resultados alcanzados con dicho método/enfoque que utiliza cumple con las expectativas de las familias?

Si, las familias nos transmiten su conformidad y su sorpresa en los resultados positivos y en el interés que demuestran los alumnos.

11. ¿Qué ventajas atribuiría al método/enfoque que usted utiliza? Al utilizar el método constructivista y mixto, cuando llegan a 5 sólo tienen que “traducir” la letra mayúscula a minúscula, por lo que no les resulta tan difícil avanzar en el proceso lecto-escritor.

12. ¿Qué facilidades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

La facilidad de ver como los niños avanza, se hacen autónomos, cooperan, participan, lo vinculan con otros contextos, resulta una pasada ver todo su avance.

13. ¿Qué facilidades cree que presenta este método para el profesorado?

La facilidad es la de un aprendizaje vivencial, que usa métodos que podrían no tener sentido de forma aislada para que cobren sentido a través del constructivismo.

14. ¿Qué desventajas o limitaciones atribuiría al método/enfoque que usted utiliza?

Es necesaria la vinculación de dos metodologías que a priori son muy diferentes, para que no parezcan dos formas de enseñar sin relación, requiere elaborar material propio que combine ambos métodos.

15. ¿Qué dificultades cree u observa que presenta este método para el alumnado?

Hay alumnos que les cuesta adaptarse al método alfabético, porque todavía perciben las palabras de manera global, sólo necesitan un poco más de tiempo para asimilar la dinámica de la metodología y terminan leyendo y escribiendo igual que los demás.

16. ¿Qué dificultades cree que presenta este método para el profesorado?

Las mismas que en la pregunta 14.

17. ¿Cree que el método resulta motivador para el alumnado?

Resulta menos motivador el método alfabético para los alumnos, pero utilizamos diferentes actividades, poesías, juegos....para que les resulte más atractivo y menos mecánico.

18. ¿Resulta un método/enfoque motivador para el profesorado?

Si como ya he comentado ver a los alumnos cada vez más autónomos, avanzando a su ritmo, es muy motivante.

19. ¿Considera que el método se ajusta a las necesidades e intereses de los escolares?

Los maestros tenemos que buscar estrategias y materiales para que no les resulte derrotista sino al revés, que les resulte motivador y útil.

20. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la motivación del alumnado mientras imparte la enseñanza de la lecto-escritura?

En verdad necesitan poca motivación, pero si es cierto que la realización de material manipulativos, que vinculen la lectura con la escritura.

21. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque propicia la participación del alumnado?

Si, el método alfabético al basarse en trabajo individual lo hace de una manera diferente a como la propicia el enfoque constructivista.

22. Según su experiencia, ¿cree que el método/enfoque posibilita el aprendizaje cooperativo?

Sí, pero se podría posibilitar mucho más.

23. ¿El método se adapta a las necesidades educativas de alumnos que puedan presentar dificultades?

Es más difícil enganchar a los alumnos ACNEAE de infantil al método tradicional, porque por lo general su nivel de maduración no les permite entender la dinámica, pero participan igual en las actividades de carácter oral y de gran grupo de la asamblea, en las actividades de escritura de carácter individual tienen que estar adaptadas, por lo menos en los alumnos ACNEAE que he tenido en mi trayectoria profesional.

24. Hábleme de algún caso que muestre dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los dos alumnos ACNEAE que tengo este curso tienen dificultades diferentes con este método. El alumno con retraso generalizado del desarrollo por su grafomotricidad inmadura no es capaz de realizar los giros correctos para realizar las grafías en minúscula, necesita mucho más espacio para realizar las letras y sólo es capaz de escribir en mayúsculas porque la ejecución de cada grafía es más fácil porque las puede hacer con palitos, (E), líneas rectas, (T) oblicuas, (R), o líneas cerradas (O)

El otro alumno ACNEAE por condición social, tampoco es capaz de escribir en letra minúscula, también necesita más espacio para las letras, incluso en mayúsculas y no es capaz de realizar los giros correctos para escribir en minúsculas, escribe letras minúsculas pero con trazos sueltos y a veces las palabras no son legibles, aunque si sabes que palabra tiene que copiar, se puede intuir que la ha copiado bien; no es capaz de autodictarse correctamente ni siquiera palabras sencillas de dos sílabas; no ha asimilado la mecánica del autodictado y su falta de autonomía, falta de vocabulario, de construcción correcta de frases, entre otras cosas, le impide avanzar en el aprendizaje

25. ¿El método/enfoque propicia la participación de las familias? y de ser así, ¿en qué sentido?

Cada viernes los niños sacan una hoja de lectura de la letra de la semana con palabras e imágenes que se han trabajado durante toda la semana y 4 frases sencillas en minúsculas para leer en casa; recomendamos 5 minutos cada día. La finalidad es adquirir hábito de lectura, agilizar la velocidad lectora e implicar a las familias en el proceso.

También realizamos otra actividad llamada El cartero. Cada niño tiene que escribir en su casa, con la ayuda de la familia, (a razón de un mensaje diario), un mensaje cada día para un niño/a diferente hasta que escriba a todos los compañeros; cuando esto suceda vuelve a empezar. Para ello se facilita a las familias una lista de los alumnos de tal manera que cada uno tiene que empezar a escribir mensajes al niño/a que va inmediatamente detrás en la lista y al día siguiente al niño que va después y así sucesivamente hasta que termina con toda la lista. De esta manera nos aseguramos que no le escriben todos al mismo niño a la vez y todos reciben mensaje. Cada día los mensajes escritos se introducen en una caja/buzón y se leen todos los viernes antes de irnos a casa. A todos les gusta recibir mensajes por lo que tienen que escribir también.

26. ¿Utiliza usted como estrategia didáctica y cartillas? Si, combino las cartillas con fichas propias de lectura.
27. ¿En caso de usarlos, considera que los libros y cartillas (en las que se basan los métodos tradicionales) se adaptan al ritmo de aprendizaje del escolar en la enseñanza de la lecto-escritura?

Lo que no me parece que sean motivadores ya que son palabras sueltas que hay que trabajar en clase, no sólo leer por leer. Por eso nosotras utilizamos nuestras propias fichas de lecturas.

28. ¿Qué tipo de actividades empleas, dentro del método mixto, a la hora de iniciar a los alumnos en la lecto-escritura?

Tarjetas con nombres en minúsculas para asociar a imágenes, fichas de los proyectos (completar frases con palabras importantes del proyecto)... Los miércoles trabajamos el periódico, aprovechando que llega el Heraldo de Aragón al centro.

- Revisamos y leemos el periódico con mi ayuda, buscando 2 ó 3 noticias que tengan foto y las leemos a fondo, haciéndoles

preguntas, que cuenten experiencias personales relacionadas con la noticia... y al final eligen una, casi siempre por votación.

- Monto la ficha con una fotocopia de la foto.
- Las primeras semanas sólo tienen que inventarse un titular para la noticia según lo que yo he leído del periódico y lo que hemos hablado entre todos. Lo escribo en la pizarra con la ayuda de todos (me van diciendo la letra que tengo que escribir) y ellos lo copian en su ficha encima de la foto que yo he fotocopiado del periódico. Esta actividad la empezamos después del Pilar, por lo que sólo conocen las vocales, por lo que en las primeras sesiones las consonantes las escriben en mayúsculas y las vocales en minúsculas y poco a poco van introduciendo las consonantes en minúsculas que van aprendiendo.
- Más adelante tienen que inventarse un titular, que sigo escribiendo en la pizarra, un pie de foto (un mensaje de lo que ven en la foto, no de lo que hemos hablado y leído del periódico). Como los dos alumnos ACNEAE sólo copian en mayúsculas, el resto tiene un trabajo extra porque el mensaje de la pizarra lo escribo en mayúsculas y ellos tienen que “traducirlo” a minúsculas a su ficha. No les cuesta mucho coger la dinámica y todos aceptan que hay que hacerlo así.

29. ¿Ha diseñado e implementado usted algún material, recurso o actividad determinado/a para abordar aspectos que considera importantes a la hora de aprender a leer / escribir, y que por lo general no son trabajados bajo el enfoque / método mixto?

Sí, elaboro materiales para aspectos que el método alfabético no trabaja.

30. ¿El uso de este método coincide con el usado en toda la etapa de educación infantil del centro?

Sí.

31. Considera que el método utilizado, ¿Es coherente con sus ideas de lo que implica la enseñanza de la lecto-escritura?

Considero que en el nivel de 5 años la mayoría de los niños están preparados para introducir para introducir la minúscula y la experiencia de los años de docencia apoya esta idea, respetando el ritmo de aprendizaje de los niños por encima de todo.

32. ¿Asistió a algún curso sobre la enseñanza de la lecto-escritura y/o sobre los diferentes métodos de enseñanza?

No, todo lo aprendido es por la experiencia personal y el intercambio con las compañeras del ciclo.

33. Si estuviera en su mano cambiar de método/enfoque, ¿Cuál trasladaría al aula?

En 5 años me gusta el método tradicional combinado con el constructivismo, acerca sin prisas a los niños al método que se utiliza en primaria.