



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de
México
México

Rodríguez Martín, Inés

Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una
reflexión desde las creencias de los docentes

Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 2017, pp. 18-36

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo

Una reflexión desde las creencias de los docentes

INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN*

Se presenta un estudio que pretende conocer y describir las ideas y creencias docentes sobre cómo enseñar la lengua escrita y cuándo iniciar tal proceso. El objetivo es indagar sobre las teorías que subyacen al planteamiento didáctico de los docentes, de forma que puedan establecerse derivaciones prácticas sobre la manera de afrontar este proceso educativo, y sobre la formación inicial y permanente del profesorado respecto a esta enseñanza. La investigación se llevó a cabo en Salamanca (España). El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado *ex profeso*. Esta investigación permitió detectar las creencias en las que los docentes parecen asentar sus prácticas, entre ellas: consideran que existe una edad clave para iniciar el proceso de enseñanza (5 años), valoran la enseñanza del código escrito por encima de otras tareas, como la comprensión o aspectos funcionales, y parecen decantarse por no utilizar libros de texto en esta enseñanza.

This study aims to understand and describe the ideas and beliefs of teachers concerning how to teach written language and when to begin this process. The objective is to examine the theories underlying the didactic approach of teachers in order to derive practical results on how to address this educational process and on the basic and ongoing training of teachers with regard to this aspect of teaching. The research was undertaken in Salamanca, Spain. The tool used was a specifically designed questionnaire. This research made it possible to identify the beliefs on which teachers appear to ground their practice, including the following: they hold that there is a key age for commencing the teaching process (5 years), they value the teaching of writing above other aspects such as understanding or functional issues, and they appear to prefer not to use textbooks in this area of learning.

Palabras clave

Actividades del profesor
Alfabetización
Didácticas específicas
Educación infantil
Lenguaje escrito

Keywords

Teaching activities
Literacy
Didactic approach
Child education
Written language

Recepción: 27 de febrero de 2016 | Aceptación: 18 de octubre de 2016

* Profesora asociada del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca (España). Doctora por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación: prácticas y creencias docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita; evaluación e intervención educativa en trastornos del lenguaje oral y escrito. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M. Clemente, E. Ramírez y J. Martín-Domínguez), "La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca", *Ocnos*, vol. 15, núm. 2, pp. 50-66; (2006, en coautoría con E. Ramírez, M. Clemente, A. Recamán y J. Martín-Domínguez), "Planning and Doing in Professional Teaching Practice. A study with early childhood education teachers working with ICT (3-6 years)", *Early Childhood Education Journal*. DOI:10.1007/s10643-016-0806-x. CE: inesr@usal.es

INTRODUCCIÓN

La lengua escrita es un artefacto cultural que es preciso manejar con soltura para alcanzar el éxito social, académico y profesional en sociedades como la nuestra, en las que el acceso al conocimiento y la información están altamente mediados por ella. Hoy día, el peso fundamental en los procesos de enseñanza de la lengua escrita recae en la escuela (Chartier, 2004), además de que es uno de los objetivos fundamentales que los sistemas educativos persiguen desde las primeras etapas de la escolarización. La forma de abordar este importante contenido en los contextos educativos ha generado importantes acuerdos y desencuentros en la comunidad escolar.

De forma tradicional el debate sobre la enseñanza de la lengua escrita ha girado sobre dos ejes centrales: cómo llevar a cabo esta enseñanza, y cuándo iniciarla (Snow y Juel, 2005). Respecto al primero de ellos, más allá de la pugna sobre los métodos de enseñanza se ha dado un profundo debate, procedente de distintas corrientes teóricas, que lleva implícita la noción sobre qué supone leer y escribir, y que incluso ha sido denominado por algunos autores como *guerras de la lectura* (Connor *et al.*, 2004; Ravitch, 2001). Sin duda, ha existido una amplia preocupación en el ámbito escolar por comprender cómo aprenden la lengua escrita los alumnos y por qué algunos, a pesar de disponer de condiciones socioeducativas favorables, presentan dificultades en tan complejo proceso. Una de las primeras corrientes que surge para explicar estos asuntos, y que presentó notables repercusiones para la práctica educativa, la *corriente perceptivista y maduracional*, recurre al constructo de madurez para explicar por qué los alumnos no consiguen leer y escribir de forma eficaz, y lo atribuye en parte a una pobre maduración de la discriminación auditiva y visual, de la lateralidad, o del esquema corporal (Downing y Thackray, 1974; Filho, 1960; Mialaret, 1970). Por su parte, la *corriente psicolingüística* aporta investigaciones

de corte experimental para rebatir tales postulados y demostrar la importancia de algunos procesos cognitivos en la lectura, como la conciencia segmental (Alegría, 2006; Castles y Coltheart, 2004; Defior y Serrano, 2011), el procesamiento por dos vías de las palabras conocidas —ruta léxica— y de las nuevas o desconocidas —ruta fonológica— (Coltheart, 2005; 2006), el conocimiento del nombre de las letras (Scarborough *et al.*, 1998), el vocabulario (Geraghty *et al.*, 2014) o los procesos implicados en la comprensión de distintos tipos de textos (Kendeou *et al.*, 2005; Watanabe y Duke, 2013). Aunque ambas corrientes presentan innegables repercusiones para la práctica educativa, parecen mantener la concepción de que la lengua escrita implica única y exclusivamente dominar los procesos implicados en la producción de escritura y lectura. Si bien es cierto que dominar la lengua escrita implica manejar con soltura estos dos aspectos, no resulta suficiente para comprender la complejidad de la misma, y por tanto, basar la práctica sólo en ellos puede resultar verdaderamente restrictivo. Desde otra concepción de la lengua escrita que subraya más los aspectos culturales y sociales de este sistema de comunicación, han surgido otras corrientes teóricas que, de nuevo, presentan importantes repercusiones en la práctica educativa.

Desde la *concepción constructivista*, el aprendizaje de la lengua escrita se entiende como una construcción activa del infante. Se aboga por crear contextos altamente motivadores y ricos en material impreso, que permitan a los aprendices apropiarse de ese objeto de aprendizaje a partir de la interacción con otros sujetos más expertos y con diversos materiales impresos. Se plantea partir de situaciones cotidianas y familiares para los niños con el fin de estimular y potenciar el aprendizaje de la lengua escrita en su propio contexto de uso (Ferreiro y Teberosky, 1979; Fons, 2004). Desde esta concepción se entiende que el conocimiento es una re-elaboración de la experiencia que implica establecer relaciones entre

lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender (Fons, 2004). Por su parte, autores de la concepción *sociocultural* plantean que el lenguaje escrito es un artefacto cultural que constituye un sistema simbólico, y que representa en gran medida al lenguaje oral, otro sistema simbólico más primario que a su vez representa a la realidad (Vigotsky, 1979; 1995). A partir de esta idea, Vigotsky resalta la importancia de hacer pasar a los niños por sistemas simbólicos primarios, como el lenguaje oral, el gesto o el dibujo, para llegar a comprender el potencial simbólico del lenguaje escrito. También desde esta corriente se ha resaltado el valor de la narración como una forma de facilitar la comprensión del mundo físico y social a los niños (Bruner, 1988; 1991); en este sentido, se aboga por utilizar esta forma de expresión como un medio para ayudarles a manifestar sus pensamientos e ideas.

Si hasta ahora se ha mostrado el debate sobre cómo enseñar la lengua escrita a través de algunas corrientes teóricas, nos centraremos ahora, de manera exclusiva y con mayor profundidad, en cuándo es el momento de abordar este proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre este asunto, aunque existen distintas posturas teóricas, es necesario recurrir a la práctica educativa real. En el caso de España, la legislación que marca los currículos (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria; ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil) señalan que en la etapa de educación infantil (3 a 5 años) tan sólo *se iniciará* a los alumnos en el conocimiento de la lengua escrita, aprendizaje que se completará en el primer ciclo de educación primaria (niños de 6 a 8 años), que es cuando comienza la etapa de escolaridad obligatoria. Sin embargo, parece existir una larga tradición de enseñanza de la lengua escrita en la educación infantil, por lo que un buen número de colegios llevan a cabo acciones sistemáticas y explícitas para

enseñarla a los niños de 3, 4 o 5 años. Por otro lado, en un buen número de centros educativos se produce un importante y paradójico hecho: aunque en las leyes se señala que el proceso de enseñanza de la lengua escrita ha de llevarse a cabo en el primer curso de educación primaria, lo cierto es que en cierta medida se exige que los niños ya dominen este instrumento con relativa soltura al ingresar a este nivel, puesto que deberán manejar libros de texto de distintas materias.

También a nivel teórico existen opiniones encontradas a este respecto. Dentro de las corrientes perceptivistas y maduracionales nos encontramos con un grupo de autores que sostienen que el momento para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita ha de ser en torno a los 5 o 7 años (Inizan, 1979), momento en el que el niño está “maduro”. Otra corriente, apoyada en estudios empíricos, se muestra abiertamente en contra de esta idea, y aboga por el aprendizaje precoz de la lectura (Baghban, 1990; Cohen, 1982; Doman, 1970); estos autores sostienen el valor de los programas educativos para favorecer el aprendizaje infantil, ya que, desde su punto de vista, el proceso de enseñanza debe comenzar mucho antes de los 5 o 7 años, incluso a partir de los dos años. Más recientemente, autores como Wolf (2008) explican que la edad apropiada para instruir en el código han de ser los 4 o 5 años, puesto que antes de esa edad las redes neuronales que conectan las áreas visuales, auditivas y motrices de la corteza cerebral no están aún preparadas para realizar las conexiones implicadas en la lectura y la escritura; sin embargo, reconoce que esto no implica no llevar a cabo otras acciones de enseñanza relacionadas con la lengua escrita. Teorías procedentes de otras corrientes en una línea más sociocultural, como la alfabetización emergente (McLane y McNamee, 1999; Teale y Sulzby, 1986; van Kleeck, 2008) sostienen que la enseñanza ha de comenzar tan pronto como el niño sea escolarizado, puesto que ya conoce muchos aspectos relacionados con

la lengua escrita, aunque tengan poco que ver con el código y las reglas de conversión fonema-grafema.

Sobre este debate respecto a cómo enseñar la lengua escrita y cuándo comenzar a hacerlo, en los últimos años un nutrido grupo de investigadores sostiene la importancia de que las aportaciones de diversas teorías operen de manera conjunta en la práctica (Clemente, 2008; Connor *et al.*, 2004; Pang *et al.*, 2003; Pressley *et al.*, 1996; Riley-Ayers, 2013; Tracey y Morrow, 2015; Wharton-McDonald *et al.*, 1998). Estos trabajos, centrados en el estudio de profesores eficaces y en el diseño de buenas prácticas basadas en la evidencia científica, aportan importante información sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita de manera eficaz. Por ejemplo, Clemente y Rodríguez (2014) indican que el proceso de alfabetización debe abordar la lengua escrita en su totalidad diseñando acciones educativas desde el comienzo de la escolaridad que permitan a los alumnos aprender y manejar el código escrito con soltura, comprender sus funciones y utilidades, desarrollando estrategias para comprender el mundo físico y social, y expresar ideas y sentimientos, comprendiendo críticamente aquello que leen.

Aunque dispongamos de información suficientemente documentada acerca de cómo deberían ser las prácticas de enseñanza que condujeran al éxito lector, nada nos garantiza que tales prácticas sean las que tienen lugar en los escenarios reales de enseñanza; ni siquiera es posible mantener la certeza de que los docentes dispongan de esta información. Por ello, resulta fundamental indagar qué forma toman y cómo se vertebran los procesos reales de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas se configuran bajo un complejo entramado de relaciones de muy distinta índole, entre planificación y acción, entre lo que parece relevante hacer y aquello constituye la práctica real, etcétera, lo que dificulta significativamente la

comprensión de los mismos. Uno de los medios utilizados para investigar la configuración de las prácticas de enseñanza consiste en acceder al conocimiento de aquello que los maestros dicen hacer; es decir, a las ideas, asunciones y concepciones que los docentes mantienen sobre los procesos de enseñanza. Esto supone, en definitiva, acceder a los sistemas de creencias y teorías implícitas que los maestros sostienen. Para Pozo (2001) la acción del profesor puede sustentarse sobre una serie de teorías implícitas que delimitan y concretan las interpretaciones de la realidad y los procesos de toma de decisiones. Aunque indudablemente la enseñanza exige un ejercicio de planificación consciente, la práctica educativa puede que se desarrolle sobre medidas mucho menos deliberadas y más automáticas, probablemente por la misma urgencia de la acción (Rodríguez, 2015). Numerosos autores han manifestado que el comportamiento de los docentes, y la manera en la que éstos gestionan sus prácticas, se ven influidos por sus sistemas de creencias (Elbaz, 1983; Hindman y Wasik, 2008; Lenski *et al.*, 1998; McMullen *et al.*, 2006), y que conocer estas creencias nos permitirá comprender, al menos de forma inicial, la complejidad de las prácticas que los profesores llevan a cabo (Levin y He, 2008).

Una forma de acceder a los sistemas de creencias, es decir, al conocimiento implícito y a veces intuitivo, es animar a los docentes a que muestren su grado de acuerdo con una serie de cuestiones que pueden recogerse en un cuestionario.

El acceso a estas creencias se ha realizado desde distintos enfoques. Algunos trabajos que han utilizado cuestionarios han categorizado las ideas de los docentes con el objeto de localizar perfiles de prácticas (Barragán y Medina, 2008; Cano y Cano, 2012; Gil y Bigas, 2012; González *et al.*, 2009). Estas investigaciones detectaron que los profesores presentan distintos patrones de prácticas cuando llevan a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita:

de tipo instruccional, cuando los docentes realizan tareas muy vinculadas a la enseñanza del código de manera explícita; de tipo situacional, cuando parten de lo que ya saben los alumnos sobre la lengua escrita y adaptan la enseñanza a esos conocimientos aprovechando situaciones espontáneas; y de tipo multidimensional, cuando combinan tareas de ambos perfiles. Otros trabajos, como el de Lenski *et al.* (1998), establecen distintos tipos de patrones clasificados como tradicionales, constructivistas y eclécticos, aunque siguen una línea muy semejante a los anteriores.

Otras investigaciones indagan en la configuración de las prácticas docentes con base en diferentes variables, como la experiencia profesional (Giles y Tunks, 2015; Mather *et al.*, 2001; Spear-Swerling y Zibulsky, 2014) o el curso en el que se imparte docencia (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Spear-Swerling y Zibulsky, 2014; Suárez *et al.*, 2014). Aunque parece existir cierto consenso respecto de la variación de las prácticas docentes en cuanto al curso en el que los docentes trabajan, no ocurre lo mismo cuando la variable a considerar es los años de experiencia. Por ejemplo, en el trabajo de Spear-Swerling y Zibulsky (2014) los profesores más experimentados de su muestra planificaban más actividades relacionadas con la velocidad de lectura, el deletreo y tareas de escritura que los profesores con menos experiencia; mientras que Mather *et al.* (2001) no encontraron diferencias entre profesores noveles y con más experiencia. Cunningham *et al.* (2004) hallaron, por su parte, que los docentes menos experimentados eran los que más trabajaban estos aspectos.

Otro grupo de investigaciones se ha centrado en analizar en qué tareas concretan sus prácticas de enseñanza los profesores (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Burgess *et al.*, 2001; Hindman y Wasik, 2008; McNeill y Kirk, 2014). Aunque la importancia del trabajo sistemático y explícito en las primeras etapas de escolarización sobre el código escrito, la conciencia segmental y el vocabulario ha

sido demostrada por su alta relación con el éxito lector posterior, los profesores parecen preferir la realización de tareas vinculadas al desarrollo del lenguaje oral y a la narración de cuentos (Burgess *et al.*, 2001; Hindman y Wasik, 2008). No obstante, trabajos recientes indican que los profesores parecen inclinarse por prácticas docentes que incorporan aspectos muy diversos que ofrecen una enseñanza equilibrada entre la enseñanza explícita y la estimulación hacia la lectura con contextos altamente motivadores (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Sverdlov *et al.*, 2014). Como se ha podido comprobar, las investigaciones revisadas se centran fundamentalmente en establecer cómo los profesores dicen llevar a cabo los procesos de enseñanza; sin embargo, la literatura que indaga sobre lo que los docentes opinan acerca de cuándo comenzar con el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita son ciertamente escasos. No obstante, disponemos de algunos trabajos que, siguiendo otras metodologías, han abordado este asunto. Por ejemplo, en el trabajo de Pérez-Peitz y Fons-Esteve (2014), en el que se analizan las creencias de futuros docentes sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita a través de entrevistas, se indica que para ellos la edad en la que se ha de iniciar este proceso de enseñanza son los 4 o 5 años.

Si, como se ha dicho, los sistemas de creencias y conocimientos guían las prácticas de los docentes, acceder a ellos será fundamental si se quiere llegar a comprender cómo se configuran los procesos de enseñanza, en este caso, relacionados con la enseñanza inicial de la lengua escrita. Por ello, los objetivos que se persiguen con esta investigación son los siguientes: conocer y describir las ideas de los docentes acerca de cómo enseñar la lengua escrita; conocer y describir las ideas de los docentes respecto a cuándo comenzar la enseñanza de la lengua escrita; e indagar sobre las teorías que subyacen a las ideas y creencias de los docentes sobre la enseñanza de la lengua escrita.

METODOLOGÍA

Participantes

Para explorar a fondo las ideas que sustentan los profesores sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita y buscar el potencial de generalización de los resultados obtenidos, se pretendió contar con la muestra más amplia posible; por ello, se optó por recabar información en todos los colegios en los que se imparte educación infantil y primer curso de educación primaria en la ciudad de Salamanca (España), por considerarse que es en esos cursos donde tienen lugar los procesos de alfabetización inicial. Finalmente, de los 48 centros existentes en la ciudad, colaboraron con esta investigación 60.41 por ciento: 16 centros públicos y 13 privado-concertados. También participaron dos centros de poblaciones periféricas a la ciudad. Del total de centros, 83.94 por ciento de los profesores colaboraron con la investigación (n=162, 94.30 por ciento mujeres, 5.70 por ciento varones).

Instrumento de recogida de datos

Como se mostró anteriormente, los objetivos fundamentales de esta investigación pretendían acceder a las creencias y opiniones de los maestros sobre los dos ejes centrales del debate sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo y cómo enseñarla. A tales fines se diseñó un cuestionario partiendo del conocimiento teórico existente sobre el tema. Su elaboración pasó por distintas fases que permitieron destacar su idoneidad: una primera versión del cuestionario fue valorada por dos expertos en lectura, una psicopedagoga, máster en lectura, y una maestra especialista en audición y lenguaje con formación específica en lectura y escritura. Tras incorporar los cambios destacados por estas expertas, una nueva versión del cuestionario fue valorada por dos maestras en ejercicio: una de ellas desarrollaba su labor profesional en el primer ciclo de educación primaria, y la segunda en el segundo ciclo de educación infantil. Se

consideró que ambas valoraran el cuestionario por desempeñar su labor en colectivos que formaban parte de la población objetivo de esta investigación.

El cuestionario final utilizado como instrumento de recogida de datos está subdividido en cinco grandes bloques: 1) información personal; 2) preguntas relacionadas con el inicio de la enseñanza de la lengua escrita; 3) preguntas concernientes a aspectos organizativos de la enseñanza; 4) preguntas referidas al material y recursos utilizados para llevar a cabo la enseñanza; 5) preguntas que permiten obtener información referida a cómo concretar la enseñanza de la lengua escrita en distintas tareas.

La primera parte del cuestionario fue diseñada para registrar algunas variables de tipo personal: tipo de centro, curso donde se imparte la docencia, situación administrativa, zona de población, número de habitantes de la población, género y años de experiencia.

En la segunda parte del cuestionario comienza la indagación sobre la enseñanza de la lengua escrita. Esta segunda parte se centra en responder a la pregunta sobre el momento de comenzar la enseñanza, razones por las que debe de ser ese el momento, y aspectos previos a trabajar, en su caso, antes de empezar con una enseñanza formal y sistemática. Se utilizaron escalas tipo Likert de cinco opciones de respuesta para valorar este apartado, salvo los ítems referidos a los aspectos previos a trabajar antes de iniciar la enseñanza explícita de la lengua escrita, en cuyo caso se optó por preguntas en las que sólo tuvieran que marcar con una cruz sus opiniones.

En la siguiente sección del cuestionario se preguntaba sobre aspectos organizativos del aula, tales como el tiempo dedicado a la enseñanza, los tipos de agrupamientos establecidos, la utilización situacional de la lengua escrita (leer cuentos a los alumnos y disponer de una biblioteca de aula) y la implicación de las familias. En esta sección también se utilizaron escalas tipo Likert de cinco opciones de respuesta para todos los ítems.

El cuarto apartado se dedicó a preguntas que permitieran comprender las ideas de los maestros sobre la utilización de métodos y recursos en esta enseñanza. Las preguntas iban encaminadas a conocer si los docentes se adscribían a un método concreto de enseñanza de la lengua escrita y qué recursos utilizaban en ese proceso. Todos los ítems, salvo uno, eran preguntas cerradas tipo Likert de cinco opciones de respuesta. La excepción fue una pregunta abierta en la que se solicitaba que los docentes especificaran si utilizaban un método concreto de enseñanza.

A continuación, se preguntó por tareas específicas de enseñanza, agrupadas bajo cuatro grandes dimensiones: 1) aspectos funcionales y motivacionales; 2) enseñanza explícita del código; 3) comprensión textual; 4) grafomotricidad. Para finalizar el cuestionario se incluyeron distintos ítems para conocer la opinión de los docentes acerca del papel que deben asumir en este proceso de enseñanza. En todos los casos se presentaron preguntas cerradas tipo Likert de cinco opciones de respuesta.

Al entregar los cuestionarios se adjuntaba una carta de presentación para los directores de los centros y una carta de presentación para cada profesor solicitando su colaboración.

Procedimiento de recogida de información

Se acudió a todos los centros de educación infantil y primaria de la ciudad de Salamanca; se solicitó al director o directora del centro la aprobación y el permiso para participar en la investigación por entender que tiene plenas competencias para tomar tal decisión. El procedimiento seguido en todos los casos fue el mismo: la investigadora visitó los centros, concertó una cita con el director o directora, al que se presentó la investigación y se entregó el material (carta de presentación para el director, carta de presentación para profesores y tantos cuestionarios como profesores impartieran docencia en los cursos objetivo que hubiera en el centro). La información acerca de

los centros se obtuvo de sus páginas web y del directorio de centros de la Junta de Castilla y León, y se confirmó con los propios directores. Después, se concertó una segunda cita en la que la investigadora visitó de nuevo los centros para recoger personalmente las encuestas. En todos los casos se asumió el compromiso de realizar un informe completo que detallara los resultados de la investigación y que sería devuelto a los centros participantes.

RESULTADOS

Para optimizar la presentación y exposición de los resultados obtenidos en esta investigación se presentarán en tres bloques: en primer lugar se detallan los datos de la muestra; en segundo lugar se presenta un análisis descriptivo de los datos que aporta información valiosa para comprender la configuración de las creencias docentes sobre este proceso de enseñanza; y en tercer lugar se ofrece el análisis estadístico de datos para explicar las creencias que pueden influir en las prácticas docentes. Como se verá más adelante, se realizaron distintos procedimientos estadísticos para tratar de comprobar si diferentes variables podían explicar los datos obtenidos, lo que permitió comprender en qué sentido se configuran las ideas y opiniones de los docentes. Algunas variables que se valoraron como susceptibles de explicar los resultados fueron: curso donde se impartía docencia, años de experiencia y tipo de centro.

Datos de la muestra

Como se señaló anteriormente, participaron en esta investigación 162 maestras y maestros, 94.30 por ciento mujeres y 5.70 por ciento varones.

La organización de aula más común corresponde a la de un profesor-tutor por aula (93.83 por ciento). En cuanto a la experiencia docente, aunque notablemente variable, el mayor porcentaje de profesores participantes tiene entre 21 y 30 años de experiencia en la enseñanza (41.79 por ciento).

Tabla 1. Variables demográficas de los participantes

Centro			Zona			Sexo		
	F	%		F	%		F	%
Público	95	58.6	Urbana	148	91.4	Mujer	149	92
Privado	67	41.4	Periurbana	14	8.6	Hombre	9	5.6
NS/NC	0	0	NS/NC	0	0	NS/NC	4	2.4
Total	162	100	Total	162	100	Total	162	100
Años de experiencia docente						Curso		
	F	%		F	%		F	%
1-5	12	7.4	26-30	41	25.3	1º Educación infantil	39	24
6-10	25	15.4	31-35	17	10.5	2º Educación infantil	34	21.1
11-15	12	7.4	36-40	5	3.1	3º Educación infantil	40	24.7
16-20	21	13	41-45	1	0.6	1º Educación primaria	37	22.8
21-25	27	16.7	NS/NC	1	0.6	Otros	6	3.7
			Total	162	100	NS/NC	6	3.7
						Total	162	100

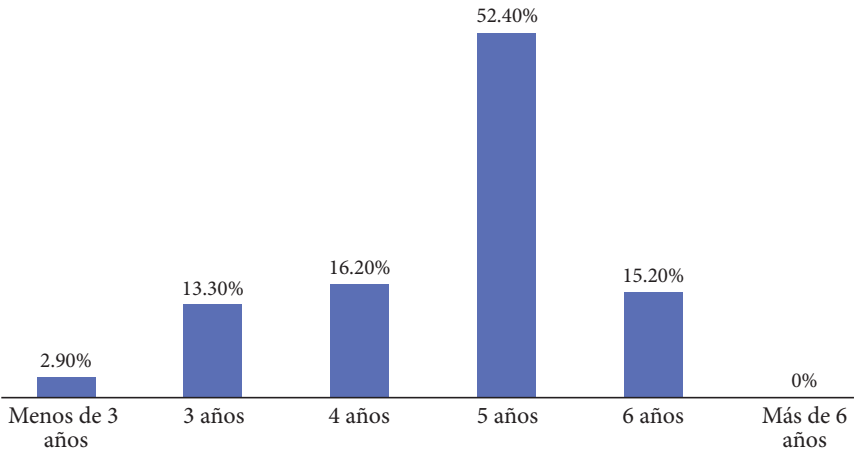
Fuente: elaboración propia.

Análisis descriptivo de los datos

Tras recoger los datos relacionados con variables de tipo personal, se comenzó a indagar sobre la cuestión de cuándo iniciar el proceso de enseñanza de la lengua escrita. Del total de la muestra, 68.30 por ciento indicó que existe

una edad concreta para iniciar tal proceso de enseñanza de la lengua escrita. Ante la pregunta de cuál es esa edad, 52.40 por ciento afirmó que los 5 años, aunque la media de respuesta se situó entre los 4 y los 5 años (media = 4.64; desviación típica = .99).

Gráfica 1. ¿A qué edad se debe comenzar la enseñanza de la lengua escrita?



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Condiciones para comenzar la enseñanza

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
Entorno familiar favorable	1 0.6	3 1.9	22 14.1	48 30.8	82 52.6	156 100	4.3269	.8359
Desarrollo del niño	0 0	0 0	2 1.3	23 14.5	134 84.3	159 100	4.8302	.4088

Fuente: elaboración propia.

Sobre la edad más apropiada para comenzar con la enseñanza, se preguntó sobre la consideración que a los docentes les merecía el hecho de que la administración educativa determinara el momento más oportuno para ello. Al respecto, 82.10 por ciento de los docentes indicó que no les parecía apropiado, frente a un 17.90 por ciento que se mostró a favor.

Las preguntas relacionadas con algunos condicionantes que pudieran influir en la determinación de esa edad: entorno familiar favorable y desarrollo infantil, obtuvieron una valoración muy positiva (4.33/5 y 4.83/5 respectivamente).

Para concluir la indagación sobre cuándo comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, se incluyeron algunos ítems que permitirían obtener información sobre la valoración que los docentes hacen de algunos aspectos previos o prerrequisitos. En esta ocasión los ítems tenían el formato de respuestas cerradas (sí/no), que ofrecen la opción de múltiples respuestas. Los ítems se crearon a partir del cuerpo teórico existente sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita, por ello, pueden ser agrupados en distintas categorías definidas por las distintas corrientes: 1) corriente perceptivista; 2) corriente psicolingüística; 3) lenguaje escrito como sistema de representación.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, los ítems más valorados son aquellos que corresponden a la corriente perceptivista:

discriminación auditiva y visual, lateralidad y esquema corporal, ya que éstos fueron considerados como elementos importantes a trabajar en las aulas entre 65 y 97 por ciento de los profesores. También es altamente valorado el ítem *leer pictogramas*. Reciben una valoración inferior el resto de ítems: *trabajar el léxico*, *análisis silábico* y *análisis fonológico* (los tres pertenecientes a la corriente psicolingüística) y *expresión de gestos* (de la categoría lenguaje escrito como sistema de representación).

El siguiente apartado del cuestionario pretendía conocer cómo valoran los profesores algunos aspectos de tipo organizativo y situacional: el tiempo que se ha de dedicar a esta enseñanza, los agrupamientos y espacios que se utilizan, así como la colaboración familiar en la realización de tareas de enseñanza. Se ha comprobado que, para los docentes, aunque la lengua escrita puede trabajarse de manera indirecta a través de distintas sesiones, es necesario dedicar un tiempo exclusivamente a estos fines. Asimismo, aunque los docentes tienen en cuenta todos los distintos tipos de agrupamientos, el trabajo individual es ligeramente mejor valorado. Al analizar los resultados (Tabla 4) se puede observar que los ítems con menor valoración son aquellos que implican relaciones explícitas de colaboración con otros adultos: intercambiar libros —que supondría un mayor nivel de participación de padres y madres— e invitar a adultos al aula a contar cuentos.

Tabla 3. Antes de enseñar a leer y a escribir

Corriente perceptivista				Corriente psicolingüística			
Variable		N	%	Variable		N	%
Discriminación auditiva	Sí	157	96.9	Trabajar el léxico	Sí	90	55.6
	No	5	3.1		No	72	44.4
	Total	162	100		Total	162	100
Discriminación visual	Sí	154	95.1	Análisis silábico	Sí	70	43.2
	No	8	4.9		No	92	56.8
	Total	162	100		Total	162	100
Lateralidad	Sí	116	71.6	Análisis fonológico	Sí	84	51.9
	No	46	28.4		No	78	48.1
	Total	162	100		Total	162	100
Esquema corporal	Sí	105	64.8	Lenguaje escrito como simbolización			
	No	57	35.3	Expresión de gestos	Sí	70	43.2
	Total	162	100		No	92	56.8
					Total	162	100
				Leer pictogramas	Sí	123	75.9
					No	39	24.1
					Total	162	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados de aspectos organizativos

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
Tiempo								
1. Dedicar tiempo específico	0	5	28	49	75	157	4.2357	.8559
	0	3.2	17.8	31.2	47.8	100		
2. Siempre se trabaja la LE	2	2	11	33	109	157	4.5605	.7872
	1.3	1.3	7	21	69.4	100		
Agrupamientos								
3. Grupo-clase	0	6	22	47	83	157	4.3057	.8523
	0	3.8	14	29.9	52.2	100		
4. Pequeño grupo	3	2	19	58	69	151	4.2450	.8715
	2	1.3	12.6	38.4	45.7	100		
5. Trabajo individual	0	2	6	42	107	157	4.6178	.6256
	0	1.3	3.8	26.8	68.2	100		
Espacio								
6. Rincón biblioteca	3	4	16	36	100	159	4.4214	.9097
	1.9	2.5	10.1	22.6	62.9	100		

Tabla 4. Resultados de aspectos organizativos

(continuación)

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
Implicar familias								
7. Leer cuentos a alumnos	1 0.6	1 0.6	5 3.1	29 18	125 77.6	161 100	4.7143	.6167
8. Implicar a las familias	2 1.3	2 1.3	12 7.5	37 23.3	106 66.7	159 100	4.5283	.7940
9. Intercambio libros	6 3.8	13 8.2	44 27.8	52 32.9	43 27.2	158 100	3.7152	1.0712
10. Adultos contar cuentos	8 5	12 7.5	40 25.2	54 34	45 28.3	159 100	3.7296	1.1062

Fuente: elaboración propia.

Dado que el material escolar puede llegar a mediar las prácticas de enseñanza que los docentes realizan en las aulas, es interesante conocer qué opinión les merece la utilización de distintos recursos materiales. Se ofreció a los docentes la posibilidad de valorar distintos tipos de material escolar agrupado en grandes bloques: materiales dados por editoriales; materiales creados por los maestros, bien en soporte tradicional o digital; otro tipo de material, como son las fichas de papel (que pueden ser dadas o creadas por el propio maestro); y letras móviles (las cuales pueden pertenecer a las categorías anteriores). Como se puede observar en la Tabla 5, los maestros de la muestra valoran como mucho más interesante el material que ellos mismos crean por encima del material que ofrecen las editoriales.

Para comprobar cómo los profesores concretan la respuesta a la pregunta “cómo llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita”, se incluyó una serie de preguntas que indagaban sobre la valoración que los docentes hacen respecto de distintas tareas de enseñanza. Aunque en términos generales todos los ítems reciben una valoración muy positiva como elemento a trabajar en la enseñanza inicial de la lengua escrita, cuatro obtuvieron una valoración menos positiva (el número de ítem se anota entre paréntesis): comunicarse con otros (funcionalidad del lenguaje) (1); juego de roles (el lenguaje escrito como sistema de representación) (4); identificar sílabas en palabras (aunque prácticamente la puntuación media es de 4) (6); representar el texto (13); conocer las partes de un texto (15). Los resultados obtenidos pueden observarse en la Tabla 6.

Tabla 5. Resultados de valoración de materiales

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
Material dado								
1. Libros de texto	12	15	58	55	16	156	3.3077	1.0387
	7.7	9.6	37.2	35.3	10.3	100		
2. CD-ROM	3	11	54	68	25	161	3.6273	.8931
	1.9	6.8	33.5	42.2	15.5	100		
3. Web	2	10	57	56	34	159	3.6918	.9205
	1.3	6.3	35.8	35.2	21.4	100		
Material creado								
4. Material creado en soporte papel	0	4	6	47	100	157	4.5478	.6928
	0	2.5	3.8	29.9	63.7	100		
5. Material creado en soporte digital	1	10	29	58	52	150	4.0000	.9340
	0.7	6.7	19.3	38.7	34.7	100		
Otras								
6. Fichas en papel	0	7	32	72	48	159	4.0126	.8266
	0	4.4	21.1	45.3	30.1	100		
7. Letras móviles	3	12	14	66	65	160	4.1125	.9776
	1.9	7.5	8.8	41.3	40.6	100		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Tareas de enseñanza de la lengua escrita

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
Aspectos funcionales y motivadores								
1. Comunicarse con otros	8	23	46	42	39	158	3.5127	1.1605
	5.1	14.6	29.1	26.6	24.7	100		
2. Acceder a textos	1	3	17	54	84	159	4.3648	.7989
	0.6	1.9	10.7	34	52.8	100		
3. Adquirir conocimientos	0	3	33	37	98	160	4.4375	.7984
	0	1.9	13.8	23.1	61.3	100		
4. Juego de roles	3	13	48	54	39	157	3.7197	.9925
	1.9	8.3	30.6	34.4	24.8	100		
Aprendizaje del código								
5. Identificación palabras en frase	1	5	28	54	69	157	4.1783	.8807
	0.6	3.2	17.8	34.4	43.9	100		
6. Identificación de sílabas en palabras	2	10	39	47	60	158	3.9684	.9995
	1.3	6.3	24.7	29.7	38	100		

Tabla 6. Tareas de enseñanza de la lengua escrita

(continuación)

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
7. Identificar fonemas	1	5	35	35	84	160	4.2250	.9995
	0.6	3.1	21.9	21.9	52.5	100		
8. Aprender las letras	1	6	32	41	76	156	4.1859	.9380
	0.6	3.8	20.5	26.3	48.7	100		
9. Asociación letra-sonido	2	1	20	31	105	159	4.4843	.8332
	1.3	0.6	12.6	19.6	66	100		
Comprensión textual								
10. Relacionar conocimientos previos	0	0	12	51	92	155	4.5161	.6381
	0	0	7.7	32.9	59.4	100		
11. Dominar vocabulario	0	5	20	68	65	158	4.2215	.7870
	0	3.2	12.7	43	41.1	100		
12. Extraer ideas generales	6	7	25	43	71	152	4.0921	1.0817
	3.9	4.6	16.4	28.3	46.7	100		
13. Representar el texto	4	9	43	58	41	155	3.7935	.9849
	2.6	5.8	27.7	37.4	26.5	100		
14. Dibujar lo narrado o leído	0	4	21	70	64	159	4.2201	.7684
	0	2.5	13.2	44	40.3	100		
15. Conocer las partes de un texto	15	21	53	34	25	148	3.2230	1.1885
	10.1	14.2	35.8	23	16.9	100		
Grafomotricidad								
16. Direccionar trazos	0	2	24	39	95	160	4.4188	.7888
	0	1.3	15	24.4	59.4	100		
17. Escribir las letras	0	6	20	48	84	158	4.3291	.8404
	0	3.8	12.7	30.4	53.2	100		
18. Trazado libre	5	12	17	47	72	153	4.1046	1.0892
	3.3	7.8	11.1	30.7	47.1	100		

Fuente: elaboración propia.

La última cuestión sobre la que se preguntó a los docentes está relacionada con el papel que, en su opinión, ellos deben adoptar en la enseñanza: facilitador de contextos y materiales; agente motivador y animador a la lectura; enseñanza explícita del código. Tal y como se

puede comprobar, aunque cualquiera de las opciones recibió una valoración positiva, los maestros valoran mucho más (casi con un 5 de media) el hecho de asumir el rol de agente motivador y animador a la lectura.

Tabla 7. Rol del profesor

Ítem	1	2	3	4	5	Total	M	D.T.
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
1. Facilitador de contextos y materiales	0 0	1 0.6	7 4.5	37 23.6	112 71.3	157 100	4.6561	.5960
2. Agente motivador y animador	0 0	1 0.6	0 0	18 11.1	143 88.3	162 100	4.8704	.3883
3. Enseñanza explícita del código	1 0.7	10 6.6	12 7.9	54 35.5	75 49.3	152 100	4.2632	.9115

Fuente: elaboración propia.

Análisis estadístico de datos

Para los casos en los que tanto la variable dependiente como la independiente son variables categóricas se elaboraron tablas de contingencia; en aquellos supuestos en los que la variable dependiente es una variable cuantitativa se realizó un análisis ANOVA de un factor.

La varianza de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos (cursos, años de experiencia y tipo de centro) y todos los ítems, salvo en algunas excepciones, donde sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Respecto al curso donde se imparte docencia se encontraron diferencias significativas en el ítem *trazado libre* ($F_{(3,137)}=9.75$, $p=.000$, $\eta^2=.176$). Las pruebas *a posteriori* (Scheffe) facilitaron la localización del sentido de las diferencias entre las valoraciones de los maestros; así, los maestros que imparten clase en 2° y 3° de educación infantil son los que más valoran la tarea de *trazado libre*, mientras que los maestros que trabajan en 1° de educación primaria son los que menos interés le encuentran a esta tarea. Aunque no sea estadísticamente significativo, se aprecia una valoración ligeramente inferior de los agrupamientos en grupo-clase por los maestros de 1° de educación primaria, que es más valorado por los docentes que trabajan en 3° de educación infantil. También, aunque de nuevo, sin ser estadísticamente significativo, se encontró que los maestros con menos experiencia

valoran más el trabajo individual para enseñar la lengua escrita que los docentes con más años de experiencia profesional.

Se realizó una comprobación de medidas repetidas para verificar qué tanto se valoran las distintas dimensiones de las tareas de enseñanza y se hallaron diferencias significativas respecto a la importancia que los profesores otorgan a las mismas ($F_{(3,474)}=11.05$, $p=.000$, $\eta^2=.068$). Las pruebas *a posteriori* permitieron detectar que las diferencias significativas se encuentran en los pares grafomotricidad- aspectos funcionales y motivadores, y grafomotricidad-comprensión textual. No hay diferencias entre las dimensiones enseñanza del código y grafomotricidad, que son las que obtuvieron una mayor valoración. Cuando se incluyeron en el análisis las variables curso, tipo de centro y años de experiencia no se encontró que la interacción entre dichas variables y las tareas de enseñanza fuera significativa. Es decir, ni el curso, ni el tipo de centro ni la experiencia profesional explican la variabilidad en las respuestas.

Asimismo, para analizar cómo son valorados los distintos tipos de recursos utilizados en la enseñanza de la lengua escrita se realizó de nuevo una comprobación de medidas repetidas y se encontraron diferencias significativas respecto de la valoración que los docentes hacen sobre la utilización de distintos tipos de recursos ($F_{(2,316)}=87.00$, $p=.000$, $\eta^2=.355$).

Al realizar las pruebas *a posteriori* se encontró que las diferencias significativas aparecen entre los pares materiales dados-materiales creados, materiales dados-otros. Se puede afirmar que la categoría menos valorada por los maestros es el material dado por las editoriales, y la dimensión que más valoran es materiales creados por los propios maestros. De nuevo, cuando se incluyen en el análisis las variables curso, tipo de centro y años de experiencia, no se encuentra que la interacción entre dichas variables y las tareas de enseñanza sea significativa. Es decir, ni el curso, ni el tipo de centro ni la experiencia profesional explican la variabilidad en las respuestas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la realización de esta investigación se pretendía obtener una visión general acerca de cómo los docentes plantean la enseñanza inicial de la lengua escrita con base en dos preguntas: cuándo comenzar esta enseñanza y cómo hacerlo.

La enseñanza de la lengua escrita parece ser un asunto que realmente preocupa a los docentes. Los datos de esta investigación indican que para ellos es necesario dedicar un tiempo específico dentro de la jornada escolar a tal fin, aunque aseguran que en alguna medida este importante contenido escolar siempre se está trabajando. Otras investigaciones han obtenido resultados semejantes que atestiguan esta afirmación (Cano y Cano, 2012). La manera de abordar tal enseñanza toma diferentes formas: los profesores parecen preferir el trabajo individual frente a distintos tipos de agrupamientos, aunque éstos también son valorados de forma positiva. Es posible pensar que no sólo están presentes diversas formas de agrupar a los alumnos a lo largo del proceso de alfabetización, sino que esta gran diversidad en la organización de los alumnos es necesaria para otorgar una visión compleja de dicho proceso. Si bien la lengua escrita se aprende de manera individual, y por lo tanto

exige la atención específica a cada alumno, la alfabetización no deja de ser una forma de conocimiento cultural y social que permite la participación en actividades de muy diversa índole, como también habían señalado McLane y McNamee (1999).

La lectura de cuentos se configura en nuestro trabajo como un aspecto al que los maestros otorgan una gran importancia. Esta actividad ha sido destacada por un buen número de autores, como Bruner (2004), quien señala la relevancia de las primeras lecturas y narraciones (tanto orales como escritas) para favorecer el desarrollo lingüístico infantil. La exposición repetida a cuentos permite a los alumnos comprender las estructuras internas que éstos poseen, lo que favorecerá la comprensión de diferentes textos en el futuro. Asimismo, la lectura y narración compartida de textos favorece el desarrollo léxico, ya que lo hace más rico, complejo y extenso, aspecto que ha sido relacionado de manera directa con un óptimo desarrollo lector posterior (Larraín *et al.*, 2012). Si tenemos en cuenta la gran relevancia que los docentes otorgan a la lectura de cuentos, tendría mucho sentido el valor que los docentes otorgan a la colaboración con las familias, puesto que en los contextos familiares suelen producirse con cierta frecuencia estos intercambios comunicativos. En última instancia, sin embargo, es la escuela la responsable del proceso de alfabetización, por lo que parece muy aconsejable caminar junto a las familias en tan complejo proceso.

Cuando se indaga sobre los materiales y recursos que los docentes dicen utilizar, se encontró que tan sólo 36.70 por ciento de la muestra indicó que era relevante utilizar un método concreto para llevar a cabo la enseñanza. Parece, pues, que la mayor parte de los docentes no cree que exista un método concreto e infalible para abordar esta enseñanza, sino que la elección de distintas estrategias metodológicas parece recaer en el propio maestro, en sus opiniones, en sus experiencias y en la concepción que tengan del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Más sorprendentes son los resultados obtenidos en cuanto al material curricular concreto utilizado para llevar a cabo la enseñanza: como se señaló anteriormente, el material dado por las editoriales, bien en soportes tradicionales o digitales, se considera menos deseable que aquel que el propio docente elabora. Aunque sería poco prudente afirmar que los libros de texto no se utilizan para enseñar la lengua escrita, es muy posible pensar que los docentes preferirían no utilizarlos y crear su propio material. Ahora bien, sería necesario indagar en las razones que abocan a los centros escolares y a sus docentes a utilizar de forma tan sistemática material editorial para llevar a cabo los procesos de enseñanza ya desde edades tempranas.

En otro orden de cosas, se puede apreciar cierta tendencia hacia la enseñanza integral de la lengua escrita, entendida bajo la premisa de que ésta constituye un complejo sistema de comunicación que permite, a quien la usa, conocer y crear realidades diferentes, acceder, transmitir y transformar la información y el conocimiento, y que por tanto su enseñanza conlleva más acciones que la transmisión del sistema de correspondencia fonema-grafema. No obstante, el análisis estadístico permitió detectar una preferencia por las tareas relacionadas con los procesos más explícitos de la enseñanza: el código y la grafomotricidad. Es posible pensar que ambas acciones son las dos caras de la lengua escrita, al menos en las primeras edades: leer y escribir; sin embargo, estos datos se diferencian de los hallazgos de otras investigaciones en las que estas tareas ocupan un papel secundario en las preferencias de los maestros, por detrás del fomento del lenguaje oral o la lectura de cuentos (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Burgess *et al.*, 2001; Hindman y Wasik, 2008; Sverdlov *et al.*, 2014). Aunque parece lógico pensar que el tiempo dedicado y el tipo de tareas de enseñanza deberían variar en función del curso académico y, por tanto, del grado de desarrollo de los alumnos y su nivel de aprendizaje

(Spear-Swerling y Zibulsky, 2014), el análisis de nuestros resultados no mostró diferencias en las creencias de los profesores en función del curso en el que se imparta docencia.

Una de las dimensiones que menos valoración recibió por parte de los docentes es la comprensión textual. Una posible explicación puede hallarse en la creencia, bastante extendida, de que primero se enseña a leer y luego emerge la comprensión lectora (Clemente *et al.*, 2010): durante las primeras etapas los docentes se encargarían de los aspectos relacionados con la decodificación y codificación lingüística, y la comprensión textual sería un asunto del que ocuparse en etapas educativas posteriores. No obstante, son diversos los estudios, entre otros el de Sánchez *et al.* (2010), que demuestran que las habilidades para alcanzar un nivel profundo de comprensión de los textos no emergen de manera espontánea por el mero hecho de ser lector, sino que éste ha de ser instruido de manera formal.

Una vez que se ha analizado qué opinan los docentes a cerca de las mejores prácticas para llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lectura, es necesario detenerse en sus ideas sobre cuándo comenzar con la enseñanza de la escritura. Como se mostró anteriormente, parece una idea bastante extendida entre los profesores de la muestra que la edad clave para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita ha de ser los cinco años. Estos resultados son semejantes a los encontrados por Pérez-Peitz y Fons-Esteve (2014). Para los docentes de nuestro estudio, la clave para determinar el momento óptimo para comenzar con ella viene determinada por el desarrollo evolutivo de sus alumnos. Los datos que obtuvimos nos llevan a pensar que es muy posible que los docentes sigan operando con teorías perceptivistas y maduracionales para comprender cómo se produce el hecho lector.

Es muy posible que la idea de que la alfabetización consiste únicamente en un proceso en el que los niños aprenden el código de escritura y lectura sea la que sustente las creencias de

los docentes sobre este proceso de enseñanza, lo que podría explicar, por un lado, la identificación de una edad tan concreta para iniciar la enseñanza y, por otro, la alta valoración de las tareas vinculadas con el código escrito. A este respecto, distintas investigaciones señaladas anteriormente (Barragán y Medina, 2008; González *et al.*, 2009; Tolchinsky *et al.*, 2012) que detectaron la presencia de distintos perfiles de prácticas docentes, también indicaron la variabilidad de las mismas en función de la zona geográfica del país. Así pues, las prácticas mayoritarias encontradas en ciudades como Valladolid o León, que están situadas dentro de la misma región que la ciudad de Salamanca, tenían carácter instruccional, y estaban basadas en la enseñanza prioritaria del código. Los datos de nuestra investigación, junto a esta información, nos llevan a pensar que es posible que existan zonas de influencia teórica que, bien a través de la formación inicial, bien a través de la formación permanente, encaminan a los docentes hacia una u otra configuración de sus creencias sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita. De ser así, investigaciones como la que aquí se presenta permitirán diseñar planes de formación

docente más realistas y ajustados a las necesidades formativas de los maestros.

Las creencias personales de los maestros, así como las ideas que sostienen sobre sus métodos de trabajo, juegan un papel crucial en los procesos de toma de decisiones sobre la gestión de la enseñanza y su concreción en la práctica educativa (McMullen *et al.*, 2006). Por tanto, el acceso a sus creencias y opiniones, aunque no suponga conocer cómo se concreta y configura en realidad la enseñanza, permite realizar un primer acercamiento al conocimiento de los maestros sobre el complejo proceso de alfabetización.

Este trabajo ha permitido realizar un acercamiento a las creencias de los profesores sobre su propia práctica, así como a sus opiniones y concepciones sobre el proceso de enseñar a leer y a escribir que, sin duda, resulta un acercamiento para comprender la realidad de la enseñanza. No es posible afirmar con certeza que las creencias que los docentes parecen manejar establezcan una relación inequívoca con sus prácticas de aula ni cómo dichas opiniones sobre el proceso de alfabetización se reflejan en la práctica docente, aspecto que abordamos en otros trabajos.

REFERENCIAS

- ALEGRÍA, Jesús (2006), "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, núm. 1, pp. 93-111.
- BAGHBAN, Marcia (1990), *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- BARRAGÁN, Catalina y María del Mar Medina (2008), "Las prácticas de la lectura y la escritura en educación infantil", *XXI Revista de Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 149-165.
- BINGHAM, Gary E. y Kendra M. Hall-Kenyon (2013), "Examining Teachers' Beliefs about and Implementation of a Balanced Literacy Framework", *Journal of Research in Reading*, vol. 36, núm. 1, pp. 14-28.
- BRUNER, Jerome (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- BRUNER, Jerome (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, Jerome (2004), *Realidad mental y mundos posibles*, Madrid, Alianza.
- BURGESS, Kathleen A., Kristin A. Lundgren, John Willis Lloyd y Robert C. Pianta (2001), *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices about Literacy Instruction*, Michigan - Ann Arbor, Ciera Report #2-012, en: <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-012/2-012.pdf> (consulta: 27 de enero de 2016).
- CANO, Ángel Gregorio y Marta Cano (2012), "Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula", *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, vol. 37, núm. 22, pp. 81-96.
- CASTLES, Anne y Max Coltheart (2004), "Is there a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read?", *Cognition*, vol. 91, núm. 1, pp. 77-111.

- CHARTIER, Anne-Marie (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CLEMENTE, María (2008), *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*, Madrid, Pirámide.
- CLEMENTE, María, Elena Ramírez y María Cruz Sánchez (2010), “Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita”, *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 3, pp. 313-328.
- CLEMENTE, María e Inés Rodríguez (2014), “Enseñanza inicial de la lengua escrita: de la teoría a la práctica”, *Aula*, vol. 20, pp. 105-121.
- COHEN, Rachel (1982), *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los seis años es ya demasiado tarde?*, Madrid, Cincel.
- COLTHEART, Max (2005), “Modeling Reading: The dual-route approach”, en Margaret J. Snowling y Charles Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 6-23.
- COLTHEART, Max (2006), “Dual Route and Connectionist Model of Reading: An overview”, *London Review of Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-17.
- CONNOR, Carol M., Frederick J. Morrison y Leslie E. Katch (2004), “Beyond the Reading Wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 8, núm. 4, pp. 305-336.
- CUNNINGHAM, Anne E., Kathryn E. Perry, Keith E. Stanovich y Paula J. Stanovich (2004), “Disciplinary Knowledge of K-3 Teachers and their Knowledge Calibration in the Domain of Early Literacy”, *Annals of Dyslexia*, vol. 54, núm. 1, pp. 139-167.
- DEFIOR, Sylvia y Francisca Serrano (2011), “La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito”, *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, vol. 31, núm. 1, pp. 2-13.
- DOMAN, Glenn J. (1970), *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Madrid, Aguilar.
- DOWNING, John y Derek V. Thackray (1974), *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ELBAZ, Freema (1983), *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*, Londres, Croom Helm.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.
- FILHO, Laurence (1960), *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- FONS, Montserrat (2004), *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Barcelona, Graó.
- GERAGHTY, Kathleen, Sandra R. Waxman y Susan A. Gelman (2014), “Learning Words from Pictures: 15- and 17-month-old infants appreciate the referential and symbolic links among words, pictures, and objects”, *Cognitive Development*, vol. 32, núm. 1, pp. 1-11.
- GIL, María Rosa y Montserrat Bigas (2012), “Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial”, *Exedra: Revista Científica*, núm. extra 6, pp. 139-150.
- GILES, Rebecca M. y Karyn Tunks (2015), “Teachers’ Thoughts on Teaching Reading: An investigation of early childhood teachers’ perceptions of literacy acquisition”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 43, núm. 6, pp. 523-530.
- Gobierno de España (2008), ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE nº 5, de 5 de enero), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España (2014), Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52, de 28 de febrero), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GONZÁLEZ, Xóse-Antón, Carmen Buisán y Susana Sánchez (2009), “Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, pp. 153-169.
- HINDMAN, Annemarie y Barbara Wasik (2008), “Head Start Teachers’ Beliefs about Language and Literacy Instruction”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, núm. 4, pp. 479-492.
- INIZAN, André (1979), *Cuándo enseñar a leer. Bateria predictiva. Determinación del momento oportuno de la lectura y de la duración probada de este aprendizaje en el niño*, Madrid, Pablo del Río Editor.
- KENDEOU, Panayiota, Julie S. Lynch, Paul van den Broek, Chris A. Espin, Mary Jane White y Kathleen E. Kremer (2005), “Developing Successful Readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 33, núm. 2, pp. 91-98.
- LARRAÍN, Antonia, Katherine Strasser y María Rosa Lissi (2012), “Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia”, *Estudios de Psicología*, vol. 33, núm. 3, pp. 379-383.
- LENSKI, Susan, Mary Ann Wham y David Griffey (1998), “Literacy Orientation Survey: A survey to clarify teachers’ beliefs and practices”, *Reading Research and Instruction*, vol. 37, núm. 3, pp. 217-236.
- LEVIN, Barbara y Ye He (2008), “Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates’ Personal Practical Theories (PPTS)”, *Journal of Teacher Education*, vol. 59, núm. 1, pp. 55-68.
- MATHER, Nancy, Candance Bos y Nolan Babur (2001), “Perceptions and Knowledge of Pre-service and Inservice Teachers about Early Literacy Instruction”, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 34, núm. 5, pp. 472-482.

- MCLANE, Joan Brooks y Gillian Dowley McNamée (1999), *Alfabetización temprana*, Madrid, Morata.
- MCMULLEN, Mary Benson, James Elicker, Giselle Goetze, Hsin-Hui Huang, Sun-Mi Lee, Carrie Mathers, Xiaoli Wen y Heayoung Yang (2006), "Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers", *Early Childhood Education Journal*, vol. 34, núm. 1, pp. 81-91.
- MCNEILL, Brigid y Cecilia Kirk (2014), "Theoretical Beliefs and Instructional Practices used for Teaching Spelling in Elementary Classrooms", *Reading and Writing*, vol. 27, núm. 3, pp. 535-554.
- MIALARET, Gastón (1972), *El aprendizaje de la lectura*, Madrid, Marova.
- PANG, Elizabeth S., Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt y Michael L. Kamil (2003), *Teaching Reading*, París, UNESCO, Educational Practices Series, 12, en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesPdf/prac12e.pdf (consulta: 26 de enero de 2016).
- PÉREZ-Peitz, Mireia y Montserrat Fons-Esteve (2014), "Pre-Service Teacher's Beliefs about Initial Literacy", *Konińskie Studia Językowe*, vol. 2, núm. 3, pp. 315-321.
- POZO, Juan Ignacio (2001), *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- PRESSLEY, Michael, Joan Rankin y Linda Yokoi (1996), "A Survey of Instructional Practices of Primary Teachers Nominated as Effective in Promoting Literacy", *Elementary School Journal*, vol. 96, núm. 4, pp. 363-384.
- RAVITCH, Diane (2001), "It is Time to Stop the War", en Tom Loveless (ed.), *The Great Curriculum Debate: How should we teach reading and math*, Washington, D.C., Brookings Institutional Press, pp. 210-228.
- RILEY-Ayers, Shannon (2013), "Supporting Language and Literacy Development in Quality Preschools", en Diane M. Barone y Marla H. Mallette (eds.), *Best Practices in Early Literacy Instruction*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 58-75.
- RODRÍGUEZ, Inés (2015), *Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes. Estudio de casos*, Tesis Doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca (España).
- SÁNCHEZ, Emilio, J. Ricardo García y Javier Rosales (2010), *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona, Graó.
- SCARBOROUGH, Hollis S., Linnea C. Ehri, Richard K. Olson y Anne E. Fowler (1998), "The Fate of Phonemic Awareness Beyond the Elementary School Years", *Scientific Studies of Reading*, vol. 2, núm. 2, pp. 115-142.
- SNOW, Catherine E. y Connie Juel (2005), "Teaching Children to Read: What do we know about how to do", en Margaret J. Snowling y Charles H. Hulme (eds.), *The Science of Reading. A Handbook*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 501-520.
- SPEAR-Swerling, Louise y Jamie Zibulsky (2014), "Making Time for Literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning", *Reading and Writing*, vol. 27, núm. 8, pp. 1353-1378.
- SUÁREZ, Natalia, Cristina Rodríguez, Isabel O'Shanahan y Juan E. Jiménez (2014), "¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología?", *European Journal of Investigation in Health, Psychology, and Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 55-65.
- SVERDLOV, Aviva, Dorit Aram e Iris Levin (2014), "Kindergarten Teachers' Literacy Beliefs and Self-Reported Practices: On the heels of a new national literacy curriculum", *Teaching and Teacher Education*, vol. 39, pp. 44-55.
- TEALE, William H. y Elizabeth Sulzby (1986), *Emergent Literacy: Writing and reading*, Norwood, Ablex.
- TOLCHINSKY, Liliana, Montserrat Bigas y Catalina Barragan (2012), "Pedagogical Practices in the Teaching of Early Literacy in Spain: Voices from the classroom and from the official curricula", *Research Papers in Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 41-62.
- TRACEY, Diane H. y Lesley Mandel Morrow (2015), "Best Practices in Early Literacy, Preschool, Kindergarten and First Grade", en Linda B. Gambrell y Lesley Mandel Morrow (eds.), *Best Practices in Literacy Instruction*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 85-106.
- VAN KLEECK, Anne (2008), "Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions", *Psychology in the Schools*, vol. 45, núm. 7, pp. 627-643.
- VIGOTSKY, Lev S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- VIGOTSKY, Lev S. (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- WATANABE, Lynne M. y Nell K. Duke (2013), "Read All about It! Informational text in the early childhood classroom", en Diane Barone y Marla H. Mallette (eds.), *Best Practices in Early Literacy Instruction*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 135-152.
- WHARTON-McDonald, Ruth, Michael Pressley y Jenifer M. Hampton (1998), "Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher characteristics and student achievement", *Elementary School Journal*, vol. 99, núm. 2, pp. 101-128.
- WOLF, Maryanne (2008), *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*, Barcelona, Ediciones B.