

**Preconceptions and education of the reading and writing in the initial training of the students of Magisterio**

Antonio Díez Mediavilla  
Luis Güemes Suárez  
María Molina Molina  
*Universidad de Alicante*

Recibido: Abril 2018

Aceptado: Junio 2018

**Abstract**

One of the fundamentals of teaching is to know what knowledge or beliefs operate the strategies you want to teach. Therefore, the ability to implement adequate activities for the effective teaching of reading-writing skills is presented as one of the most relevant aspects of initial teacher education. The new perspectives contributed by the critics during the last years push us to propose didactic behavior guidelines of a clearly renovating character in what refers to the theoretical consideration and to the strategies of didactic action related to the learning of reading and writing. Knowing the preconceptions on which the new didactic performance models are to operate is a particularly useful requirement when planning the training of new teachers. To this purpose, a group of 345 third-year students of *Magisterio* in the specialty of Primary Education has been selected, to whom they have passed a questionnaire with a Likert scale of 4 points of response (totally agree, agree, disagree, totally disagree) about different areas related to the teaching and development of reading and writing skills that will allow us to know those beliefs or preconceptions that constitute the operational magma on which it would be necessary to determine which aspects should be redirected or completed for the adequate didactic training of the future teachers.

**Palabras Clave:** Didactic of the Reading; didactic of the writing; knowledges of the students on reading and writing; teach to read; teach to write

## **Preconceptos y enseñanza de la lectura y escritura en la formación inicial del alumnado de Magisterio.**

Antonio Díez Mediavilla  
Luis Güemes Suárez  
María Molina Molina  
*Universidad de Alicante*

### **Resumen**

Las nuevas perspectivas aportadas por la crítica durante los últimos años nos empujan a plantear pautas de actuación didáctica de carácter claramente renovador en lo que se refiere a la consideración teórica y a las estrategias de actuación didáctica relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura. Conocer los preconceptos sobre los que han de operar los nuevos modelos de actuación didáctica resulta un requisito de especial utilidad a la hora de planificar la formación de los nuevos maestros. A tal fin, se ha seleccionado un grupo de 345 estudiantes de tercero de Magisterio en la especialidad de Primaria, a quienes se les ha pasado un cuestionario con una escala Likert de 4 puntos de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) sobre distintos ámbitos relacionados con la enseñanza y desarrollo de las habilidades lecto-escritoras que nos permitirán conocer aquellas creencias o preconceptos que constituyen el magma operativo sobre el que habría que determinar qué aspectos deben reconducirse o completarse para la adecuada formación didáctica de los futuros maestros.

**Palabras clave:** didáctica de la lectura; didáctica de la escritura; preconceptos de los estudiantes sobre lectura y escritura; enseñar a leer; enseñar a escribir.

### **Introducción**

Uno de los elementos esenciales en la formación de las etapas obligatorias se centra, lógicamente, en el aprendizaje, asentamiento y enriquecimiento constante de las competencias comunicativas del alumnado. Tradicionalmente son las competencias lectoescritoras las que abarcan una mayor dedicación y un mayor esfuerzo didáctico por cuanto se viene considerando, equivocadamente, es cierto que las competencias propias de la oralidad tienen un recorrido de aprendizaje natural que demanda menor esfuerzo didáctico, menor dedicación en las aulas. En este sentido al ocuparnos de la formación inicial del profesorado de Primaria, nos planteamos como una de las tareas prioritarias

dotar a los futuros maestros de las destrezas necesarias para llevar a cabo la compleja tarea de enseñar a leer y escribir con eficacia al alumnado de esa etapa inicial de enorme trascendencia en los desarrollos posteriores.

Enseñar a leer a leer y a escribir constituye, de este modo una de los pilares en los que se fundamenta la enseñanza obligatoria que demanda destrezas didácticas específicas que van mucho más allá de lo que a primera vista pudiera parecer y más si tenemos en cuenta que la literatura crítica de las última décadas pone de manifiesto que los resultados obtenidos por nuestro alumnado en el desarrollo de la competencia lectoescritora presenta lagunas que nos obligan a replantearnos las actuaciones didácticas que venimos implementando en las aulas de Primaria y de Secundaria (OCDE, 2013; PISA, 2015; Gutiérrez y Díez, 2018).

En los últimos años son abundantes las aproximaciones que, con mayor o menor fortuna se han propuesto analizar la situación de manera que se han venido aportando planteamientos renovadores y estrategias de actuación didáctica que pretenden dar sentido innovador y práctico al esfuerzo de los maestros y profesores en las aulas de las etapas obligatorias. Pero si la literatura crítica y los avances metodológicos propuestos parecen significativos, son escasos los estudios que se pueden encontrar centrados en la identificación del grado de conocimiento que los maestros y profesores de secundaria tienen sobre el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido nos parece imprescindible identificar los saberes y creencias que los estudiantes que se están formando como futuros docentes tienen sobre los aspectos didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza /aprendizaje de las competencias lectoescritoras. En estudios previos realizados por el grupo de investigación “DidacLinguas” de la Universidad de Alicante se ha observado que los estudiantes que se están formando como docentes presentan serios déficits en saberes epistemológicos relacionados con las disciplinas lingüísticas y con la literatura, tanto la canónica como la infantil y juvenil (Díez y Clemente, 1917; Gutiérrez-Fresneda y Molina, 2017). Esta situación evidencia que unos de los pilares en los que ha de sustentarse la planificación didáctica y su implementación en el aula resulta cuando menos insuficiente y explica en cierta medida los déficits apuntados en los resultado globales de que hablábamos más arriba, datos que coinciden con los encontrados por otros autores que señalan que el profesorado que trabaja con niños que están adquiriendo el dominio del lenguaje escrito carece de herramientas y conocimientos fundamentales que se encuentran en la base de un aprendizaje de las habilidades lectoescritoras (Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu, 2015).

La enseñanza de la lectura ha venido convirtiéndose en los últimos años en una de las piedras de toque esenciales en el ámbito de la investigación propia del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tal vez la aportación más significativa tiene que ver con las implicaciones didácticas que el asentamiento de la “teoría de la recepción” ha tenido en la consideración práctica de la enseñanza de la lectura, que unidas a los enfoques comunicativos, han convertido la lectura en una competencia de perfiles radicalmente diferentes cuyo centro no radica tanto en la descodificación adecuada de

un mensaje, cuanto en la capacidad de comprender o asumir por parte del receptor, y desde su específica competencia, los contenidos prácticos de un texto de clara intención comunicativa. Desde un punto de vista tradicional comprender un texto implica descodificar adecuadamente el significado de las unidades lingüísticas, especialmente léxicas, que lo integran, de manera que se asume que, si el neolector es capaz de “dominar” la lectura mecánica de palabras, comprenderá adecuadamente el mensaje leído. En esta misma línea, se sigue planteando, como estrategia fundamental para garantizar la lectura adecuada de un texto, la comprensión individual de cada uno de las unidades léxicas que lo componen.

Sin embargo, los estudios más actuales sobre el proceso de comprensión de un texto escrito ponen de manifiesto que leer se concibe como un complejo proceso cognitivo en el que la descodificación es solo una fase del proceso, mucho más amplia y significativa que el solo reconocimiento de los valores semánticos, pues abarca aspectos morfológicos, sintácticos, de uso y de contexto que demandan un aprendizaje más complejo que el mero dominio de las reglas de correspondencia grafema/fonema o del reconocimiento de los valores léxicos de las palabras que configuran el mensaje. El resto de las fases del proceso de lectura implica (Ramos, 2006; Tijero, 2009; Tunmer y Greaney, 2010; Santiesteban y Velázquez, 2012) la identificación de unidades superiores, sintagmas y oraciones, para lo que resulta imprescindible poner en funcionamiento otras estrategias de nivel cognitivo superior: el reconocimiento de unidades complejas de información, su evaluación y análisis de pertinencia significativa y su aceptación o rechazo como información significativa, novedosa o útil en el proceso de comunicación en el que el lector se hace partícipe activo.

Antonio Mendoza (2001) ha aportado a este panorama un instrumento de especial significación que viene a determinar con eficacia didáctica contrastada esta aportación activa y comprometida del lector. Nos referimos, claro está, al “intertexto del lector”, constituido por el conjunto de saberes teóricos y prácticos que el lector posee, que pone en funcionamiento en su actividad lectora y que determina sus opciones, propias o individuales, de comprensión lectora y, por ello, establece el marco más fidedigno de los límites de su competencia lectora.

Otro de los elementos más interesantes que se viene aportando a la reflexión didáctica sobre el proceso de enseñanza y asentamiento de la capacidad lectora tiene que ver con la posibilidad de establecer alguna forma de especificidad en la formación del intertexto lector y de un “intertexto lecto-literario” como un saber propio que requiere estrategias diferenciadas para afrontar con eficacia pragmática suficiente la lectura de mensajes de intención literaria. Antonio Mendoza (2004) ha perfilado un marco de referencia para definir este espacio de reflexión didáctica y Cerrillo (2016), Ballester (2015), Colomer (1998), entre otros, han dibujado con claridad los perfiles más adecuados para este lector especial, el lector literario, en un intento muy significativo de explicitar cómo se debe formar a ese lector literario que buscamos.

Leer se plantea, de este modo, en un proceso cognitivo de enorme complejidad que implica el dominio de una serie de saberes, habilidades y estrategias que exigen un largo aprendizaje: aprender a precisar objetivos, proyectar sobre el texto saberes de todo tipo que condicionan y hacen posible el proceso de identificación de información que encierra el mensaje, establecer y verificar inferencias o predicciones, auténtico motor del proceso, valorar y aceptar o rechazar la información percibida, tomar decisiones ante ciertas carencias de comprensión (Solé, 1992). Todo este conglomerado de habilidades debería enseñarse a través de la práctica lectora y a partir de la implicación activa no solo del lector, sino del mediador, es decir de quien actúa como agente de aprendizaje y asentamiento de la competencia lectora.

De modo que, para lograr un buen desarrollo de la capacidad lectora de los aprendices, se requiere que en las etapas iniciales del aprendizaje se organicen actividades de lectura cuyo objetivo prioritario sea, precisamente, aprender a leer. No es verdad que en las escuelas o en los institutos no se lea, se lee mucho, pero se lee para “otras cosas”: desarrollar el hábito lector, formar en valores, entretener o producir placer, subrayar las ideas importantes, buscar adjetivos o rodear con círculos las preposiciones, secuestrar metáforas o hacer mapas conceptuales; actividades todas que pueden tener su interés en un momento dado, pero que amagan, hasta hacerlo desaparecer en la mayor parte de las ocasiones, el objetivo central de las tareas de aprendizaje lector en estos momentos iniciales y de asentamiento sin cuyo concurso ninguna de las ellas tendrá un sentido auténtico. Sin embargo, parece que la enseñanza de la lectura se circunscribe a aquellos meses iniciales que terminan, de hecho, en el momento en que el alumno es capaz de descodificar gráficamente un escrito para convertirlo en un mensaje oral. Si lo que se busca es que se conviertan en “lectores activos y eficaces” tendremos que comprender que es necesario formarlos adecuadamente desde los inicios para dotarles de manera progresiva de los saberes y las estrategias necesarias, como afirman Solé (2012) o Silva (2014) en aportaciones recientes.

Del mismo modo, la composición escrita se viene configurando como una actividad de gran dificultad que precisa de la puesta en práctica de diferentes estrategias y distintas actuaciones que el emisor tiene que coordinar y dar sentido pragmático en el acto de composición. Escribir, como muy bien señala Maite Ruiz (2009), no es plasmar gráficamente lo que el emisor dice en un intercambio comunicativo oral, no es contar lo que el emisor/escritor sabe, sino un proceso de transformación del conocimiento, de manera que dicho conocimiento se pone al servicio de la comunicación para poder elaborar un mensaje escrito y, por lo tanto, planificado. En este sentido, el proceso de composición demanda del emisor la posibilidad de elaborar un mensaje condicionado por la propia especificidad de la comunicación escrita, que es necesario desentrañar y reconocer para dar la respuesta comunicativa más eficaz en función de las variables que confluyen en el acto comunicativo escrito: intención comunicativa, características del lector, contexto de la recepción, canal de transmisión, etc.

El modelo tradicional de la enseñanza de la escritura se basa en la construcción directa de un producto, de manera que el esfuerzo se centra en los aspectos formales del texto; se considera que un texto bien escrito debe tener, además de una buena ortografía, un contenido coherente y cohesionado y una presentación adecuada desde el punto de vista de los elementos externos o formales.

En realidad, podemos afirmar que la Didáctica de la Escritura ha tenido muy poco eco en los espacios educativos escolares; la práctica más común se centra en lo que hemos llamado el modelo basado en el producto y los modelos de valoración de la escritura centran su interés en la ortografía y, en todo caso, en los errores de orden superior, sintácticos o semánticos, por imprecisión o contradicción. Sin embargo, hace ya mucho tiempo que se han venido sentando las bases de un conocimiento cognitivo y didáctico de los procesos de composición y de su proyección didáctica en el aula. Especialmente significativo ha sido el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), revisado más tarde por Hayes (1996), para quienes la actividad de composición es el producto de un doble nivel de intervención de procesos cognitivos: por una parte, los específicos de la tarea de la representación gráfica y, por otra, los de planificación, los de producción y los de revisión, de alto nivel cognitivo, junto a otros de carácter meta-cognitivo que determinan los elementos pragmáticos y de uso social del propio proceso. Una aproximación muy sistemática y ordenada, la encontramos en una reciente aportación crítica de Maite Ruiz (2009) que analiza, junto a la visión sistemática del proceso con las aportaciones más recientes al respecto, la perspectiva de la evaluación de las tareas de composición como un instrumento especialmente útil para conocer desde una perspectiva mucho más empírica, los procesos de reconocimiento y puesta en práctica con eficacia de las distintas fases del proceso de composición. El interés por conocer cómo mejorar los procesos de composición se ha incrementado sustancialmente debido al elevado porcentaje de estudiantes que presentan dificultades para escribir textos coherentes, organizados y adaptados a distintas situaciones comunicativas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla, 2017; Watanabe y Hall-Kenyon, 2011).

Sobre la controvertida consideración de la ortografía y su consideración en el aula, se han venido produciendo algunos movimientos (Díez y Güemes, 2016) de renovación que proyectan puntos de vista muy diferentes sobre las implicaciones que tiene en el proceso y en la dimensión pragmática que se le debe conceder teniendo en cuenta el significado actual de las aportaciones escritas como instrumentos de comunicación inmediata y condicionada por los nuevos instrumentos electrónicos y su utilización real en el momento presente por una parte cada vez más importante de la sociedad.

La situación que describimos pone de relieve la importancia que tiene que, tanto el profesorado que trabaja actualmente en los centros educativos, como los estudiantes que se están formando y que serán los futuros docentes conozcan los saberes y procesos que intervienen en la adquisición de las habilidades lingüísticas escritas, para lo cual

nos parece muy necesario plantearnos qué preconceptos poseen sobre la enseñanza de la comunicación y los planteamientos didácticos de los que parten a la hora de definir de qué manera se puede conseguir la máxima eficacia en su formación inicial como maestros innovadores.

El objetivo del presente trabajo se ha centrado en conocer algunos de los preconceptos que los futuros docentes presentan sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. La importancia de este conocimiento se centra, por una parte, en comprender cuáles son los instrumentos didácticos que se emplean en las aulas para enseñar a escribir al alumnado, presente de manera rotunda en los preconceptos que guarda el estudiante de magisterio como reflejo directo de dos circunstancias: su estancia como maestro en prácticas en un centro escolar en el que predominan los modelos tradicionales y el recuerdo de los modelos que ha conocido en su etapa como estudiante, que, como es sabido, permanecen en el imaginario como modelo implícito de actuación didáctica; por otra parte, pretendemos completar un análisis específico de la eficacia en la formación de los futuros maestros en lo que se refiere a su formación inicial (Gutiérrez-Fresneda y Molina 2017; Díez y Clemente, 2017<sup>a</sup>), para lo que resulta especialmente significativo plantear cuál pudiera ser el punto de partida, es decir, el espacio desde el que se arranca en la formación didáctica de los futuros maestros, con la intención de mejorar y enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes si así fuese pertinente.

## **Método**

### *Participantes*

Se ha trabajado con un total de 346 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Se trata de una muestra aleatoria de futuros maestros que a lo largo de su trayectoria han realizado una asignatura del área centrada en los saberes teóricos relacionados con la Lengua y la Literatura que ha de conocer un maestro para poder ejercer con eficacia su tarea formativa a lo largo de la etapa de Primaria. La encuesta que, como ya hemos señalado, busca conocer los preconceptos que maneja el alumnado sobre la enseñanza de las habilidades lectoescritoras, se ha realizado en las primeras horas del curso, es decir, antes de que se empezase a trabajar en el aula el contenido propio de la Didáctica de la Lengua, lo cual hubiera podido contaminar la obtención de la información que nos interesa, como hemos definido páginas más arriba.

Es necesario dejar constancia, sin embargo, de una circunstancia que puede tener una cierta incidencia en la información que nos proporcionan los encuestados en relación con la enseñanza de las habilidades lecto-escritoras, a saber: todos los participantes han realizado durante el semestre inmediatamente anterior seis semanas de prácticas en los centros escolares y han tenido la oportunidad de analizar los procesos de enseñanza en relación al lenguaje escrito y lector que se están llevando a cabo en la actualidad en las aulas escolares.

### *Procedimiento*

Se aplicó a todos los participantes un cuestionario con una serie de preguntas que debían ser respondidas según una escala Likert de 4 puntos (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) sobre distintos aspectos relacionados con la enseñanza y desarrollo de las habilidades lecto-escritoras. Dichas preguntas pretendían recabar información relacionada con los preconceptos, o ideas previas, que tenían acerca del tema de la enseñanza de la lecto-escritura y su desarrollo competencial a lo largo de la etapa. Las cuestiones planteadas se recogen en la tabla 1 de los resultados.

### *Resultados*

Analizados los datos obtenidos en la escala mediante el programa estadístico *SPSS* se obtuvieron los siguientes datos globales para cada uno de las cuestiones seleccionadas para nuestro estudio:

Tabla 1

<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>
1.- La ortografía es importante para decir que el alumno sabe expresarse por escrito correctamente, por lo que debe ser un aspecto prioritario de enseñanza.	3.17	.758
2.- Conocer el proceso de lectura es imprescindible para enseñar a leer al alumnado de primaria.	3.75	.455
3.- Para enseñar a escribir es necesario enseñar adecuadamente la morfología y la sintaxis, además de la ortografía.	3.08	.762
4.- Tener un buen dominio de la morfología, sintaxis y del valor semántico según el contexto lingüístico contribuye a tener un mayor dominio literario.	3.05	.672

Tal y como se colige de los datos recogidos, los estudiantes encuestados consideran que la ortografía es una competencia lingüística muy importante en los procesos de composición escrita, hasta el punto de considerarla un saber prioritario de la etapa de Primaria (3,17); en la misma línea, consideran esencial conocer los fundamentos teóricos de las disciplinas lingüísticas (la morfología y la sintaxis) por lo que es necesario “enseñarlas adecuadamente” (3.8) y repiten prácticamente la misma valoración (3,05) para la formación lectora en lo que afecta a la comprensión de textos de intención literaria. Paradójicamente, obtiene una puntuación final muy alta (3.75) la afirmación según la cual no resulta importante ni necesario que el enseñante conozca el

proceso lector, sus componentes esenciales y sus fases para enseñar a leer con eficacia pragmática al alumnado de las etapas iniciales.

Aunque los datos globales que presentamos ya resultan significativos, ofrecemos a continuación los datos parciales de cada una de las cuestiones planteadas y su distribución entre los indicadores de la escala, con la intención de ofrecer una visión mucho más completa y significativa de los mismos:

Tabla 2

Cuestión 1: La ortografía es importante para decir que el alumno sabe expresarse por escrito correctamente, por lo que debe ser un aspecto prioritario de enseñanza.

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy en desacuerdo	5	1,4	1,4	1,4
En desacuerdo	59	17,1	17,1	18,6
Válidos De acuerdo	152	44,1	44,1	62,6
Muy de acuerdo	129	37,4	37,4	100,0
Total	345	100,0	100,0	

La distribución de los resultados ante esta cuestión señala que el 81,5% del total de la muestra está muy de acuerdo (37,4%) y de acuerdo (44,1%) con la afirmación según la cual la ortografía permite afirmar que el alumno “sabe expresarse por escrito”, por lo tanto, enseñar ortografía es una tarea prioritaria en las etapas obligatorias de la enseñanza y debería formar parte del proceso de enseñanza de la escritura.

Tabla 3

Cuestión 2: Conocer el proceso de lectura es imprescindible para enseñar a leer al alumnado de primaria

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
De acuerdo	3	,9	,9	,9
Válidos En desacuerdo	81	23,4	23,5	24,3
Muy en desacuerdo	261	75,7	75,7	100,0
Total	345	100,0	100,0	

La respuesta a esta segunda cuestión polariza de manera rotunda el sentido de la respuesta de los encuestados: 99,1% del total del alumnado encuestado responde que no comparte la afirmación propuesta y solo un 0,9 % acepta el contenido de la cuestión planteada. La polarización se manifiesta al considerar que 261 alumnos se manifiestan “muy en desacuerdo”, mientras que ninguno de los encuestados está “muy de acuerdo” con la afirmación, siendo solo 3 los que afirman estar de acuerdo con el contenido de la afirmación, en tanto que 81 aseguran “estar en desacuerdo”. Estos resultados evidencian, como veremos con más detenimiento en la discusión, que la mayor parte del alumnado de tercero de primaria considera que no es necesario que un maestro conozca cómo se produce el proceso lector, que elementos de cognición operan en el mismo, cuáles son sus fases o qué estrategias lectoras es necesario que desarrolle el lector para leer con eficacia.

Tabla 4

Cuestión 3: Para enseñar a escribir es necesario enseñar adecuadamente la morfología y la sintaxis, además de la ortografía.

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
	Muy de acuerdo	8	2,3	2,3	2,3
	De acuerdo	63	18,3	18,3	20,6
Válidos	En desacuerdo	167	48,4	48,4	69,0
	Muy en desacuerdo	107	31,0	31,0	100,0
	Total	345	100,0	100,0	

El resultado obtenido en esta cuestión nos sitúa ante la idea de que para un porcentaje muy significativo de los encuestados (79,4%) no existe una relación directa entre la enseñanza de la morfosintaxis y el aprendizaje de la composición escrita. La cuestión plantea, por añadidura, la presencia de la ortografía que se da por supuesto que sí es un saber necesario. Cabe señalar, por otra parte, el dato significativo de que un 20,6% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo con que es necesario enseñar morfología y sintaxis para poder enseñar a escribir de manera eficaz. Esto significa que aún existe un número significativo de futuros maestros que considera que la enseñanza de la morfología y la sintaxis es un contenido previo y determinante para conseguir desarrollar la competencia escrita, es decir, que, junto a la ortografía, los saberes morfosintácticos determinan de manera explícita y directa la competencia de

composición.

Tabla 5

Cuestión 4: Tener un buen dominio de la morfología, sintaxis y del valor semántico según el contexto lingüístico contribuye a tener un mayor dominio literario

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
	Muy de acuerdo	2	,6	,6
	De acuerdo	64	18,6	19,1
Válidos	En desacuerdo	195	56,5	75,7
	Muy en desacuerdo	84	24,3	100,0
	Total	345	100,0	100,0

Esta cuarta cuestión se centra, de nuevo, en los preconceptos relacionados con la competencia lectora, como en la cuestión 2, pero, en este caso, proyectada sobre la lectura de mensajes de intención estética. Se trata de dibujar un planteamiento equivalente a la anterior: los saberes morfológicos y sintácticos y su significación en los procesos lectores, añadiendo, en este caso, el complemento de los valores semánticos. Los resultados, claramente paralelos a la cuestión 3, se agrupan mayoritariamente en torno al desacuerdo con la afirmación, pues un 80,8% afirma que el dominio de la morfología, la sintaxis y los valores semánticos contextuales no tienen incidencia significativa en la eficacia de la lectura de mensajes de intención estética. Solo un 19,2% se inclina por señalar que un buen dominio de la morfología y de la sintaxis, junto a los valores semánticos connotativos y denotativos, léxicos y contextuales, determinan el nivel de eficacia lectora de mensajes literarios. Esta idea significa que para un porcentaje muy significativo de los futuros maestros no puede establecerse relación significativa alguna entre los saberes gramaticales y la eficacia lectoliteraria.

### **Discusión y conclusiones**

El resultado que nos ofrece la primera de las cuestiones planteadas pone en evidencia que para una parte muy significativa de los encuestados, un 81%, enseñar ortografía es una necesidad prioritaria en el proceso de composición. Se trata de un planteamiento que es confluyente con un sentir mayoritario del profesorado y de la sociedad que identifica la “corrección” ortográfica con “escribir bien”. Como hemos venido señalando, la escritura debe concebirse como un proceso que abarca no solo

actuaciones cognitivas mucho más complejas, sino que demanda un planteamiento renovado del concepto de “ortografía” (Díez y Güemes, 2016) que contemple nuevas dimensiones de actuación lingüística, determinadas por el conjunto de las estrategias y de los saberes inherentes al acto de escribir. Siendo evidente que la ortografía en el sentido académico del término es un requerimiento necesario en el proceso, no lo es menos contemplar otros elementos complementarios que nos permitan definir los niveles de corrección de un escrito: la selección léxica, los usos sintácticos, los elementos de relación lógica del discurso, el uso de las unidades que determinan la cohesión del mensaje y la determinación de los elementos definidores del “contexto” comunicativo específico, la adecuación del modelo de discurso al contexto de producción y un largo etcétera que nos obliga a replantearnos como una necesidad inherente a la Didáctica de la Escritura, como recoge Ruiz (2009) cuando precisa que escribir implica un proceso de “construcción del pensamiento” determinado por el acto de comunicación y las variables que lo definen.

El condicionamiento de este preconcepto en relación con la ortografía es tan significativo, que nos debería llevar a revisar actividades específicas, como el dictado, la corrección puntual de la ortografía y su “valoración” como instrumento aberrante de calificación, los modelos al uso de “aprendizaje” de la ortografía basada generalmente en la memorización de alguna normas que no garantizan el uso adecuado de la ortografía en el alumnado y la necesidad de plantearse cuestiones previas como la posibilidad de que la ortografía se pueda considerar como susceptible de presentar variables diastráticas en determinados usos comunicativos.

En relación también con la enseñanza de la escritura, la cuestión tercera plantea si, además de la ortografía, es necesario enseñar adecuadamente morfología y sintaxis para escribir con eficacia comunicativa. La negación del aserto por parte de un 75,4% de los encuestados pone de manifiesto que para la mayor parte de los estos, no existe relación directa alguna entre los saberes morfosintácticos y la eficacia en la composición escrita. Este preconcepto establece que en la consideración del alumnado de tercero de Magisterio la escritura es un fenómeno comunicativo que se produce de manera directa, casi como la lengua oral, de tal modo que no se puede establecer conexión alguna con los saberes teóricos y pragmáticos relacionados con las ciencias básicas del lenguaje. Esta posición contradice la perspectiva que apunta hacia el hecho de que la composición escrita necesita cuestionarse todos los elementos que se integran en el proceso, incluidos los relacionados con el saber sobre el código, para dar cuenta de una comunicación escrita eficaz y pragmática (Ramos, 2006; Tijero, 2009; Tunmer y Greaney, 2010; Santiesteban y Velázquez, 2012; Mendoza, 2001; Ruiz, 2009; Díez y Güemes 2016). Esta actitud, fuertemente arraigada en los futuros maestros, entra en colisión casi directa con las posiciones renovadoras que hemos señalado y que definen con claridad las nuevas líneas de actuación didáctica en los procesos de enseñanza de la escritura.

La segunda de las cuestiones hace referencia a una de las posturas que vienen definiendo las nuevas perspectivas críticas sobre la consideración del proceso lector y su correlato imprescindible: la innovación de las estrategias de enseñanza de la lectura en el momento actual. Sorprende muy significativamente el hecho de que prácticamente la totalidad de los encuestados (99,1%) consideren que no es necesario conocer el proceso cognitivo de la lectura para enseñar a leer al alumnado de primaria. Atendiendo a este preconcepto, podríamos asumir que para nuestro alumnado el proceso de lectura se explica suficientemente con las estrategias iniciales de descodificación, las cuales se aprenden, como es sobradamente conocido, durante el primer año de Primaria o antes, como se ha podido demostrar en muchos casos (Fresneda y Díez 2018).

El revelador dato pone de manifiesto que para la tarea de formación de los futuros maestros es necesaria una actividad previa altamente significativa que permita sentar las bases de una actitud previa totalmente renovada ante la consideración de la lectura como proceso cognitivo y su enseñanza. Los planteamientos que hemos recogido en la primera parte de nuestra aportación evidencian la necesidad de presentar la lectura desde posiciones radicalmente nuevas si queremos garantizar un desarrollo eficaz de esta competencia. Vencer la resistencia del preconcepto que tiene el alumnado sobre la lectura y sus características se convierte de este modo en una necesidad imperiosa sin la que resultaría mucho más compleja la tarea de su formación como formadores de lectores, no meros mediadores.

Finalmente, el preconcepto que comentamos pone en evidencia la necesidad de replantear la formación de los futuros maestros en lo que se refiere a la evaluación de la comprensión lectora. La posibilidad de establecer niveles de lectura (Jiménez 2014) resulta tan útil como interesante en este proceso de reflexión didáctica por cuanto ayuda a comprender de qué manera la lectura eficaz de un texto depende de los saberes específicos del lector, así como de la finalidad específica de la lectura.

En la misma línea, podemos situar el preconcepto manifestado por los encuestados en relación con la vinculación que pudiera existir entre los saberes del lector relacionados con el manejo eficaz de la morfología y la sintaxis y los valores semánticos, cuando nos referimos a la lectura de mensajes literarios. Aunque hay un aumento importante de los alumnos consultados que se inclinan por asumir que estos saberes pueden tener incidencia en la lectura eficaz de mensajes literarios (casi un 20%), resulta muy alto aún el número de los mismos que desvincula estos saberes con la eficacia lectora. En este sentido, se plantean, desde hace ya más de treinta años, la necesidad imperiosa de una transformación, según lo manifiestan los estudios que hemos mencionado y que vienen a definir un espacio innovador del proceso de lectura y su enseñanza (Mendoza, 2001, 2004)

Los resultados, y la discusión que manifestamos en torno a estos, ponen de manifiesto que el alumnado de tercero del Grado de Maestro en la especialidad de Primaria tiene profundamente arraigados como preconceptos relacionados con la

enseñanza de la lectoescritura criterios supeditados a los modelos tradicionales de acceso a la lectoescritura: La ortografía es un elemento central en la consideración de la corrección de la lengua escrita; el conocimiento de la morfosintaxis y sus usos no afecta de manera expresa al proceso de escritura; no es necesario que el maestro conozca cómo se produce el proceso lector y sus componentes y variantes para enseñar a leer y, finalmente, los saberes de morfología y sintaxis, así como el manejo eficaz de los aspectos semánticos no tienen una influencia significativa en los procesos lectores.

Para garantizar una adecuada disposición didáctica de estos futuros maestros se hace imprescindible vencer estos preconceptos que, en buena parte, contradicen y condicionan la actuación didáctica que se plantea en el momento actual por los especialistas en la didáctica de estas competencias. Este dato debería tomarse en consideración a la hora de planificar la actividad docente en las universidades. En este sentido. Parece ser que los planteamientos críticos sobre la enseñanza de la lectoescritura no se han introducido todavía eficazmente en las aulas en el momento actual, nuestro alumnado no solo se basa en sus saberes experienciales directos como alumnos sino también en su reciente experiencia como profesores en prácticas.

Es posible que contribuya a esta concepción desfasada y tradicional de la enseñanza de la lectoescritura el hecho de que se vengán sosteniendo, con el aplauso académico inmediato y por parte de la sociedad, algunos conceptos que están siendo superados por la crítica especializada: el papel de la ortografía en los procesos de composición, escribir y leer como procesos esencialmente de codificación y descodificación formal que se justifican en sí mismos, visión utilitarista y mediocre de la literatura como fuente de placer y de enseñanza, por encima de otras consideraciones específicamente comunicativas, y otros semejantes que dominan en cierta medida pero en muchas aulas el panorama de los usos didácticos de la actualidad.

## Referencias

- Ballester, J., (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona. Graó.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M., (1987). *Psychology of written composition*. Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.
- Cerrillo, P.C., (2016). *El lector Literario*. México: FCE.
- Colomer, T., (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- David, F. B. (1971). Psychometric research on comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 7, 628-678.
- Díez, A. y Güemes L., (2016). Normas y usos Ortográficos: hacia el desarrollo de la "conciencia ortográfica" en Antonio Díez (el al. Coord.) *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*, Alicante: Publicaciones de la UA. (págs. 438-448)

- Díez, A. y Clemente, V., (2017). Didáctica de la lengua y la literatura para los estudiantes para maestro/a: Saberes previos y reflexión didáctica; en Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 2017. pp. 167-174
- Flower, L. y J. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. doi:10.1387/RevPsicodidact.15017
- Gutiérrez, R. (2017). Facilitators of the learning process of writing in early ages. *Anales de psicología*, 33(1), 32-39. doi:10.6018/analesps.33.1.229611
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416. doi: 10.5944/educXX1.13256
- Gutiérrez, R. y Molina, R. (2017). ¿Qué saben los futuros docentes sobre el proceso inicial del aprendizaje del lenguaje escrito? En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 275-282). Barcelona: Octaedro.
- Guzmán, R., Correa, A., Arvelo, C., Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *ISL, Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74
- Johnston, P. (1984). *Prior knowledge and reading comprehension test bias*. *Reading Research Quarterly*, 19, 219-239.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Catilla La Mancha.
- Mendoza, A., (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe
- Nation, K. y Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, B1-B13.

- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. 1)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben y C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 33-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PISA (2015). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Ministerio de educación, cultura y deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2015/pisa2015preliminarok.pdf?documentId=0901e72b8228b93c>
- Quintero, A. (1995). Un programa de Intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 77-90.
- Romero, A. y Romero López, F. (1988). Método activo y enseñanza de la Composición escrita. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2, 135-144.
- Ruiz, M., (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Santiesteban, E. y Velázquez, K. M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 103-110.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-56.
- Sole, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomazein*, 19(1), 111-138.
- Watanabe, L. y Hall-Kenyon, K. (2011). Improving young children's writing: the influence of story structure on kindergartner's writing complexity. *Literacy Research and Instruction*, 50, 272-293.