



Percepciones del profesorado de Educación Infantil ante la enseñanza de la lectoescritura: un acercamiento a estas prácticas en el aula

Pastora Gema Gallego García ^{1,*}

¹Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura, 06006 Badajoz, España

<https://orcid.org/0009-0006-9836-0195>; pgallegoq@alumnos.unex.es

*Autor de correspondencia: pgallegoq@alumnos.unex.es

Recibido: 16-01-2026; Aceptado: 14-03-2026

Resumen. A pesar de los múltiples cambios que experimenta la sociedad, las metodologías aplicadas en los centros educativos parecen sufrir modificaciones limitadas. Existe cierto grado de adhesión en las aulas a las directrices pautadas por el currículum. Además, la individualización del alumnado es mínima, perpetuándose patrones repetitivos de la tradición educativa en la actuación docente. A partir de esta premisa y vinculándola con la enseñanza concreta de lectoescritura a edades tempranas, se ha llevado a cabo una investigación cuyo objetivo principal es conocer las actitudes del profesorado de la ciudad de Badajoz en la etapa de Educación Infantil frente a la enseñanza de la lectoescritura, las metodologías empleadas y la posibilidad de incorporar pedagogías innovadoras y alternativas en sus procesos de enseñanza. Se ha elaborado un cuestionario estructurado que ha respondido un total de 93 docentes. Los resultados muestran una mayor tendencia a la iniciación en las habilidades previas a la lectoescritura, frente a una enseñanza completa, que las metodologías mixtas son las más utilizadas, y los aprendizajes derivados de su uso están insuficientemente adaptados a todo el alumnado. Además, la mayoría afirma no conocer metodologías alternativas y cree necesario ampliar esta formación, pues la actual resulta insuficiente y repetitiva.

Palabras clave: docencia; Educación Infantil; lectoescritura; metodología; innovación educativa.

[en] Perceptions of infant education teachers towards the process of teaching reading and writing: an approach to the classroom practices

Abstract. Despite the multiple changes that society is experiencing, the educational methodologies applied in schools seem to undergo very few modifications. There seems to be a certain degree of adherence in the classroom to the guidelines set out in the curriculum and adaptation to the individual characteristics of the students is minimal, maintaining repetitive patterns from the educational tradition in the teaching practice. Based on this idea and linking it to the teaching of reading and writing at an early age, this research was conducted with the main objective of examining the attitudes of Early Childhood Education teachers in the city of Badajoz towards the teaching of reading and writing, the methodologies they use, and the possibility of incorporating innovative and alternative pedagogies into their teaching processes. A structured questionnaire was designed, which was answered by a total of 93 teachers. The results show a greater tendency towards initiation in pre-literacy skills rather than complete instruction. The results also show that mixed methodologies are the most used and the learning outcomes derived from their use are insufficiently adapted to all students. Moreover, the majority report being unfamiliar with alternative methodologies and consider it necessary to extend their training, as the current methods are limited and repetitive.

Keywords: teaching; Early Childhood Education; reading and writing; methodology; innovative teaching.

[pt] Percepções dos professores de Educação Infantil sobre o ensino da leitura e da escrita: uma abordagem a estas práticas na sala de aula

Resumo. Apesar das múltiplas mudanças que a sociedade está a sofrer, as metodologias aplicadas nos centros educativos parecem sofrer modificações limitadas. Existe um certo grau de adesão nas salas de aula às diretrizes estabelecidas pelo currículo, da mesma forma que a individualização do alunado é mínima, perpetuando padrões repetitivos da tradição educativa na atuação docente. Partindo desta premissa e relacionando-a com o ensino concreto da leitura e da escrita em idades precoces, foi realizada uma investigação cujo objetivo principal é conhecer as atitudes do corpo docente da Educação Infantil da cidade de Badajoz em relação ao ensino da leitura e da escrita, as metodologias utilizadas e a possibilidade de incorporar pedagogias inovadoras e alternativas nos seus processos de ensino. Foi elaborado um questionário estruturado, que foi respondido por um total de 93 professores. Os resultados mostram uma maior tendência para a iniciação nas competências prévias à leitura e escrita, em detrimento de um ensino completo. As metodologias mistas são as mais utilizadas e as aprendizagens decorrentes da sua utilização estão insuficientemente adaptadas a todos os alunos. Além disso, a maioria afirma não conhecer metodologias alternativas e considera necessário ampliar esta formação, uma vez que a atual é insuficiente e repetitiva.

Palavras-chave: docência; Educação Infantil; alfabetização; metodologia; inovação educativa.

Conflicto de intereses	Los autores declaran no tener conflictos de intereses.
Contribución de autoría	Conceptualización, Metodología, Software, Validación, y Análisis formal, Investigación: autor único.
Agradecimientos	Se agradece la colaboración de los centros educativos y su profesorado.
Financiación	-

1. Introducción

La habilidad lectoescritora se vincula con aspectos sociales y personales de la vida diaria de cualquier individuo. De igual manera, dado que permite el acceso directo al conocimiento, juega un papel fundamental en el desarrollo escolar y académico.

Es por ello, y dada su remarcable importancia, que es necesario realizar una revisión de los procesos que sigue la mente del alumnado durante el desarrollo y la adquisición de esta habilidad y también de aquellos factores directos e indirectos que intervienen en el proceso. León (2009, citado en Marí, 2016), determina algunas áreas cerebrales como el lóbulo occipital, las áreas parieto-temporo-occipitales y el lóbulo temporal implicadas en el reconocimiento visual y auditivo de las palabras. Además, existen diversas funciones ejecutivas como la atención, la inhibición o la memoria de trabajo (Richard & Fahy, 2005, citado en Marí, 2016) que facilitan el desarrollo de algunos procesos cognitivos como la selección de objetivos, la planificación, la flexibilidad en el pensamiento, la comprensión, el control y la ejecución de estrategias. Estas funciones ejecutivas (Best & Miller, 2010) presentan un desarrollo rápido en la infancia, etapa clave en la evolución de las estructuras cognitivas necesarias para la adquisición de aprendizajes y aptitudes posteriores.

No obstante, son muchos los procesos que han de encontrarse desarrollados para lograr una lectoescritura exitosa. Vallés (2005), por ejemplo, menciona la percepción visual y táctil como mecanismo de “input informativo de acceso a la lectura” (p. 52). Otros procesos psicológicos básicos mencionados por este autor, como la memoria, la atención selectiva, el análisis secuencial o la capacidad de síntesis, se recogen también como mecanismos de alcance previo. Estos procesos incluyen además “el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe” (p. 55).

Para Frith (1989) el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que empieza mucho antes de la decodificación de grafías y termina mucho después. El autor menciona tres fases diferenciadas (logográfica, alfabética y ortográfica). Por su parte, Ehri (2005) dice que antes de realizar una lectura plena (hacia los seis años) se pasa por una fase prealfabética hacia los tres o cuatro años y por una fase parcialmente alfabética hacia los cinco.

Aunque los ritmos y tiempos deben ser individualizados, son muchos los autores que abogan por metodologías que retrasen la enseñanza, potenciando el desarrollo de las habilidades previas (capacidad perceptivo-sensorial, lateralidad, esquema corporal, orientación y estructuración espacial y temporal y organización motriz). En este sentido, Gray (1958) señala algunas premisas o requisitos previos para el aprendizaje lectoescritor (experiencias diversas, uso de ideas, dominio de unidades lingüísticas, vocabulario oral amplio, buena pronunciación, discriminación visual y auditiva e interés por aprender), requisitos que, por otra parte, parecen más propios del alumnado de la etapa de Primaria que de Educación Infantil. El aprendizaje de la lectoescritura, según estos autores, se alcanzaría entre los cinco y seis años.

Entre ellos, cabe destacar a García (2017, citado en Garagarza et al., 2020), que menciona aspectos como “la libertad, respeto, autonomía, empoderamiento, creatividad y participación protagónica” como claves presentes en las pedagogías alternativas, englobando por tanto la enseñanza que nos atañe (p. 43). Morales (2002) propone enseñanzas que huyan de las “horas interminables de lecturas complejas que el niño no es capaz de comprender” (p. 76). Muy poco dista esta afirmación de las tendencias internacionales actuales, que buscan la aplicación de enseñanzas activas en las escuelas. Otros autores defensores de esta tendencia son Alexander Sutherland Neill, Ovide Decroly, Ivan Illich, María Montessori o Bernard Aucouturier, así como enfoques como Reggio Emilia o Waldorf. La consideración de estas aportaciones resulta esencial para abordar las pedagogías activas en relación con la enseñanza de la lectoescritura.

A pesar de la teoría, la realidad educativa de nuestro país dista en gran medida de estas corrientes e, incluso, de las prácticas empleadas en otros países europeos. De hecho, son varios los estudios realizados (PISA, PIRLS...) que posicionan al alumnado español por debajo de la media en las capacidades derivadas de este proceso.

En este contexto, se ha desarrollado una investigación cuyo objetivo principal es conocer las actitudes y percepciones del profesorado de la ciudad de Badajoz en la etapa de Educación Infantil ante la enseñanza de la lectoescritura. De igual manera, se pretende analizar los métodos que se utilizan, los resultados que estos ofrecen y la posibilidad de introducir otros métodos de carácter innovador.

Para dar respuesta a este objetivo, se ha analizado la situación real que se desarrolla en las aulas de Educación Infantil de la ciudad de Badajoz. A través de un cuestionario, el profesorado ha expresado sus opiniones y percepciones en relación con diversos ámbitos de la lectoescritura. A partir de los resultados obtenidos, se ha evaluado la situación educativa de los centros educativos, valorando también la introducción de modificaciones en las metodologías y pedagogías que se llevan a cabo actualmente en los mismos.

2. Método

La metodología empleada en esta investigación se diseñó con el objetivo de obtener una visión precisa, clara y fundamentada sobre las prácticas y percepciones del profesorado de Educación Infantil en relación con la enseñanza de la lectoescritura. Con este fin, se adoptó un enfoque descriptivo que permitió analizar, de forma sistemática, tanto las actitudes y conocimientos del

profesorado como las estrategias metodológicas y los resultados que obtienen en sus prácticas educativas.

2.1. Participantes

La investigación se ha apoyado en un grupo representativo de docentes del segundo ciclo de Educación Infantil de los centros educativos públicos, privados y concertados de la ciudad de Badajoz que imparten este nivel educativo. Para ello, se ha elaborado un listado con estos treinta y nueve colegios, que han sido contactados para conocer su voluntad de participación.

El porcentaje de participación de los centros invitados fue del 64,1 %, pues de 39 colegios han colaborado 25. Se diferenciaron los centros participantes según su tipología, registrando el número de centros que aceptaron participar y la cantidad de docentes que completaron la encuesta en cada uno. El porcentaje de participación de los centros públicos fue del 81,5 % (con 22 de 27), con una respuesta docente del 67 % (81 cuestionarios completados de 121 entregados). Para los centros privados, la participación baja a un 33,3 % (1 de 3), aunque la respuesta docente en este caso fue del 100 %. Por último, los centros concertados participaron en un 22,2 % (2 de 9), en los que la participación docente fue del 83,3 % (con 10 cuestionarios recogidos de 12 entregados).

El porcentaje de participación docente total ha sido de 68,9 %, obteniendo respuesta en 93 cuestionarios de los 135 entregados.

Aunque la muestra fue desigual, aportó una visión general de la percepción del profesorado de Educación Infantil de Badajoz.

2.2. Instrumento

La investigación se ha apoyado en una metodología cuantitativa de carácter descriptivo que, a través de la aplicación y revisión de cuestionarios, ha tratado de recoger información sobre diferentes ámbitos y temáticas relativos a la enseñanza de la lectoescritura.

Debido a la escasa bibliografía sobre la temática, el cuestionario (anexo 1) ha sido elaborado *ad hoc* para esta investigación, sin ser sometido a un proceso de validación externa.

Dicho cuestionario estuvo compuesto por veintinueve preguntas de tipo test, con tres o cuatro opciones de respuesta predominantemente cerradas. Muchas de estas opciones se corresponden con una escala tipo Likert, lo que ha permitido recoger con un elevado grado de especificidad la opinión de las personas encuestadas. Otras preguntas han permitido también añadir información complementaria que no se encuentra recogida en las opciones dadas.

Las temáticas abordadas a través del cuestionario han sido diversas, tratando de garantizar una cobertura amplia que permitiese evaluar diferentes aspectos relativos a la enseñanza de la lectoescritura. Los ítems, así como las dimensiones abordadas, son descritos en la Tabla 1:

Tabla 1. Distribución de ítems en función de las dimensiones del cuestionario.

Dimensiones	Ítems	Total	Objetivos	Tipología
D1. Opinión sobre la enseñanza de la lectoescritura en Infantil.	1	1	Pretende conocer el posicionamiento docente ante esta enseñanza.	Preguntas cerradas politómicas de carácter nominal.
D2. Grado de enseñanza en el aula y motivos.	2, 3, 4	3	Analiza la profundidad de las enseñanzas y su nivel en el aula.	Preguntas cerradas politómicas de carácter nominal.
D3. Tipo de metodología aplicada.	5, 6, 7	3	Diferencia entre método mixto, analítico y sintético.	Preguntas cerradas politómicas de carácter nominal (preguntas 6 y 7) y semiabierta (pregunta 5).
D4. Conocimiento sobre metodologías y ámbito de formación.	8, 9	2	Busca conocer los espacios de formación del profesorado en la temática.	Pregunta cerrada politómica de carácter nominal (pregunta 9) y semiabierta (pregunta 8).
D5. Recursos empleados para la enseñanza de la lectoescritura.	10, 14	2	Analiza recursos y herramientas empleados en la enseñanza.	Preguntas semiabiertas de carácter nominal.
D6. Resultados que se obtienen en habilidades de lectoescritura con la aplicación de los métodos.	11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21	8	Conocer los resultados de las enseñanzas a nivel cognitivo, motriz, motivacional y autónomo en el alumnado.	Preguntas de escala Likert (con cuatro opciones de respuesta, de <i>muy bueno</i> a <i>nada bueno</i>).
D7. Adaptación individualizada a cada estudiante.	19, 20, 25	3	Su objetivo es estudiar la adaptación que lleva a cabo el profesorado al alumnado.	Preguntas de escala Likert (con cuatro opciones de respuesta de frecuencia).
D8. Valoración personal sobre el nivel madurativo del alumnado de Educación Infantil en relación con la enseñanza de lectoescritura y su impacto.	22, 23, 24, 28, 29	5	Recoge la percepción docente sobre la posibilidad de aprendizaje de lectoescritura en el alumnado de infantil.	Preguntas de escala Likert (cuatro opciones de respuesta) Preguntas 22, 23 y 24 de frecuencia, preguntas 28 y 29 de grado de acuerdo.
D9. Conocimiento e interés por metodologías alternativas.	26, 27	2	Analiza el interés del profesorado en recibir formación en el tema.	Preguntas cerradas politómicas de carácter nominal.
Total		29		

2.3. Recogida de datos

Se han visitado los diferentes centros educativos, entregando una cantidad de cuestionarios proporcional al número de aulas de Infantil de cada centro. Estos cuestionarios se han proporcionado en formato físico. La participación fue voluntaria y los cuestionarios se cumplimentaron de forma anónima, garantizando la confidencialidad de las respuestas y el uso de la información exclusivamente con fines de investigación.

A pesar de la colaboración, algunos centros educativos no participaron y otros, habiendo recibido los cuestionarios, no los cumplimentaron. Por ello, es necesario considerar ciertos sesgos como la falta de representación de centros privados y concertados, así como algunos públicos, lo que limita el estudio de la diversidad de contextos educativos presentes en la ciudad.

2.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios fueron introducidos en una base de datos y analizados mediante el programa Microsoft Excel. Se realizó un análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes con el fin de examinar las percepciones del profesorado en relación con las distintas dimensiones del cuestionario.

3. Resultados

Una vez analizados los cuestionarios, fue posible identificar y sintetizar las opiniones del profesorado de Educación Infantil en relación con la enseñanza de la lectoescritura en esta etapa.

El 62 % del profesorado abogó únicamente por la iniciación en esta habilidad, sin llevar a cabo una enseñanza completa. Por otra parte, un 41 % del profesorado mantuvo sus consideraciones, mientras que un 59 % implementó la enseñanza completa en sus aulas.

Los datos muestran que, pese a la no obligatoriedad de la enseñanza, la mayoría del profesorado decidió implementar o iniciar la lectoescritura según criterios personales o institucionales.

La mayoría del profesorado indicó que enseñó al alumnado a leer y escribir por decisión personal (véase la Figura 1). Menos docentes se acogieron a proyectos del centro que incluían este aprendizaje, y un 8 % señaló que lo hizo por solicitud de las familias. Un 4 % afirmó haberse apoyado en la legislación vigente para implementar la enseñanza, aunque, más allá de la iniciación, no se establece como objetivo curricular.

Para el profesorado que únicamente han iniciado este aprendizaje, el motivo principal vuelve a ser una decisión personal, seguido del aval legislativo que les permite no hacerlo (véase la Figura 2).

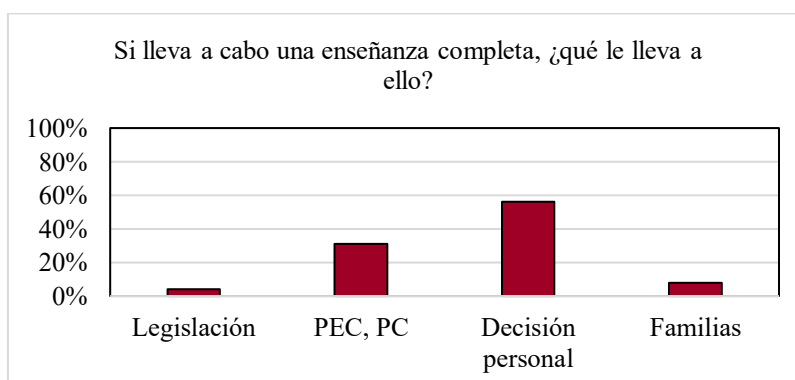


Figura 1. Motivaciones del profesorado para implementar la enseñanza completa de la lectoescritura

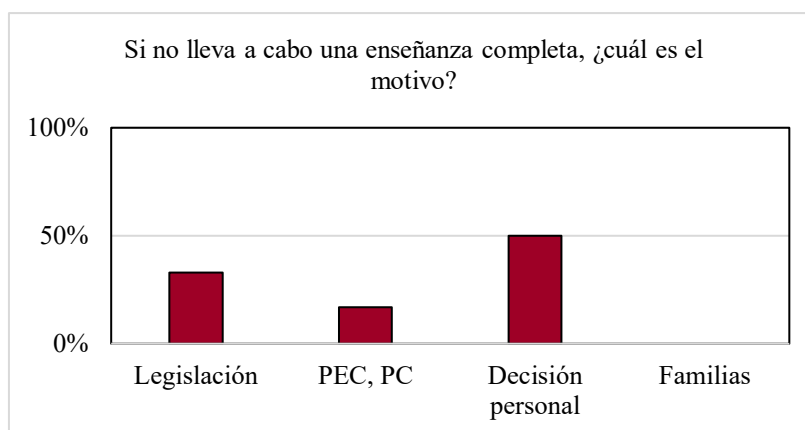


Figura 2. Motivaciones del profesorado para limitar la enseñanza de la lectoescritura

En relación con la enseñanza de la lectoescritura, se analizaron los materiales y metodologías empleadas habitualmente. El método de enseñanza mixto fue el más utilizado, seguido por el sintético en combinación con sus variantes. Una amplia mayoría del profesorado indicó otras corrientes, como el enfoque constructivista, y, en dos casos de un centro alternativo privado, reportó el uso de metodologías activas como Montessori, Reggio Emilia, Waldorf y Aucouturier.

En el cuestionario entregado se han mencionado todas las variantes de los métodos analítico, sintético y mixto para favorecer una elección exacta. Sin embargo, la gran mayoría de docentes ha afirmado emplear una combinación de métodos. Para ello, el 51 % utilizó combinaciones de diferentes cartillas de lectura, el 20 % empleó una única cartilla, y el 29 % proporcionó ejemplos de otros materiales utilizados asiduamente. Entre ellos, se incluyeron la PDI, libros y cartillas interactivas, canciones, BITS de inteligencia, recursos individuales, pizarras, material manipulativo, cuentos, pictogramas y fichas de lectura.

Con estos materiales, seleccionados voluntariamente por el profesorado, únicamente el 35 % consideró que los resultados obtenidos en el desarrollo mecánico de la lectoescritura fueron muy buenos. El 33 % ha manifestado que no fueron efectivos para todo el alumnado. La disparidad entre resultados, pese a la similitud de casos, fue significativa. En comprensión lectora, el 40 % indicó que los métodos no fueron eficaces para garantizar la comprensión en todo el alumnado. Parecen, en cambio, haber sido ligeramente más válidos para conseguir motivar al grupo y desarrollar gusto por la lectura.

Para la enseñanza de la escritura, por otro lado, la utilización de cuadernos combinados de grafomotricidad, copia de letras y patrones y fichas de escritura ha sido el recurso más frecuente, seguido de fichas de creación propia, canciones, cuentos, pictogramas o cuadernos de pauta.

El desarrollo mecánico de la escritura con estos métodos resultó mayoritariamente no válido para todo el grupo. La capacidad de escritura autónoma tampoco se vio potenciada. La motivación por la escritura, de manera general, sí pareció alcanzarse con la aplicación de estas metodologías.

En relación con las fuentes de información sobre estos métodos, únicamente un 12 % del profesorado afirmó haber recibido formación académica durante su Grado o Licenciatura. El 66 % realizó búsquedas de manera autónoma, y un 21 % accedió a estos a través de recomendaciones de colegas de profesión (véase la Figura 3).

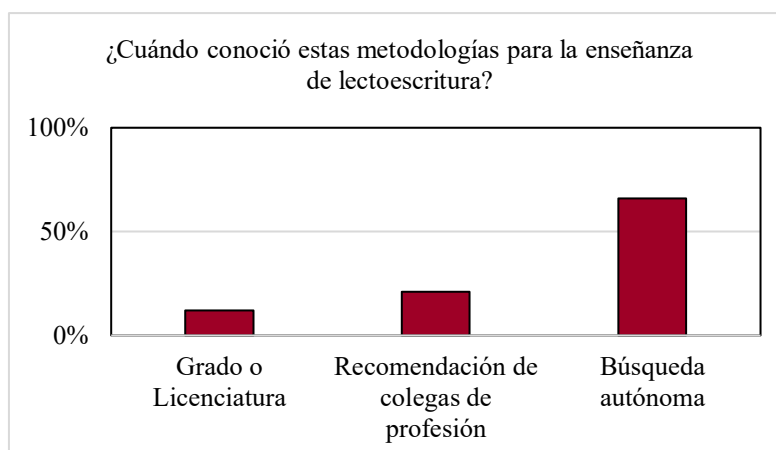


Figura 3. *Origen de la formación del profesorado en metodologías de lectoescritura*

Cerca de un 58 % del profesorado admitió que estos métodos casi siempre se adaptan a las características individuales de su alumnado, pese a que en bastantes ocasiones trataron de buscar alternativas que sirvieran para todo el grupo (63%).

Sin embargo, cuando han utilizado recursos diferentes según el nivel evolutivo, un 72 % del profesorado coincidió al señalar que no resultó perjudicial para la integración o segregación de estos, mientras que un 20 % afirmó que afecta ligeramente.

La gran mayoría del profesorado coincidió en la importancia de que el alumnado de Educación Infantil alcanzara un nivel madurativo adecuado para iniciar la enseñanza de la lectoescritura. Un 47 % del profesorado afirmó que este nivel madurativo se da casi siempre, mientras que un 44 % cree que sólo algunas veces.

El 51 % del profesorado afirmó no conocer metodologías alternativas que retrasen la enseñanza de la lectoescritura hasta la etapa de Educación Primaria; un 39 % indicó conocer algunas, mientras que únicamente un 8 % consideró que no son válidas y un 2 % sostuvo que no existen (véase la Figura 4).

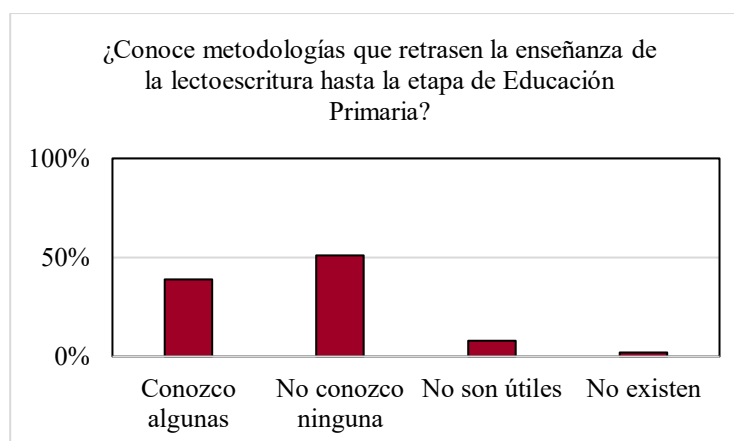


Figura 4. *Conocimiento del profesorado sobre metodologías que retrasan la enseñanza de la lectoescritura*

Ante la posibilidad de recibir información sobre métodos alternativos que enriquezcan o modifiquen los actuales, el 97 % del profesorado indicó que consideraba esta formación necesaria e interesante.

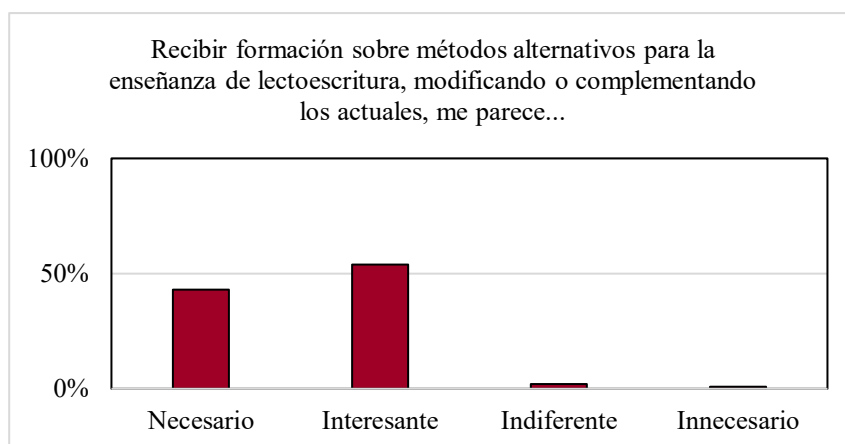


Figura 5. Actitudes del profesorado frente a la formación en metodologías alternativas

Más del 90 % del profesorado destacó la necesidad de priorizar los aspectos previos a la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil, pues creen también que esto provocará beneficios académicos en el alumnado en cursos posteriores.

4. Discusión

Si bien podemos encontrar bibliografía acerca de la lectoescritura y su tratamiento en la Educación Infantil, resulta muy complejo localizar estudios que partan de la perspectiva real docente y traten de valorar qué métodos se emplean en las aulas y cuáles son los resultados que se obtienen o cuál es la posición del profesorado frente a ellos.

Se han identificado algunas investigaciones similares en la temática que trabajan, como la elaborada por García-Ortega et al. (2014), a través de un cuestionario dirigido a docentes de Bolivia (n=26). La mayoría de las personas encuestadas considera más importante el desarrollo de la comprensión lectora que la ejecución del proceso lectoescritor como objetivo curricular. La práctica, sin embargo, coincide con esta investigación en el predominio de metodologías que ayudan a adquirir la correspondencia grafema-fonema, más allá del desarrollo de habilidades asociadas.

Otros estudios (Besser-Biron et al., 2024; Cadime et al., 2024), con muestras de 110 y 266 docentes respectivamente, relacionan las creencias del profesorado de Educación Infantil sobre la lectoescritura con la enseñanza y la evaluación de esta en su alumnado, estableciendo la formación inicial y continua como elemento clave para su correcto desarrollo. Por otro lado, coincidiendo con los datos obtenidos en nuestra encuesta, los docentes afirman no conocer instrumentos y recursos actuales para la enseñanza de la lectoescritura. Coincidimos también con Fuentes et al. (2017) que, a través de una encuesta a docentes (n=35) sobre la enseñanza de la lectoescritura en los primeros años, determinan que el conocimiento metodológico del profesorado es bajo. Además, hacen hincapié en la necesidad de formación docente para un correcto aprendizaje del alumnado. Algo similar ocurre con el estudio realizado por Palos et al. (2017), donde el profesorado reconoce la “falta de conocimiento, de preparación y de capacidades para mediar en los procesos iniciales de lectoescritura” (p. 14) y expresa su voluntad para realizar procesos de formación y actualización. Rosado-Castellano et al. (2022) abogan por la impartición de sesiones psicopedagógicas formativas, no únicamente dirigidas hacia el profesorado, sino también hacia alumnado y familias. De esta forma, se pretende

enriquecer el conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa, así como mejorar las prácticas de enseñanza dirigidas al alumnado.

Sobre las metodologías empleadas, los métodos combinados coinciden con nuestra investigación en ser los más utilizados. Sin embargo, en esta constatan cierto desconocimiento y confusión conceptual entre ellas. Por otro lado, algunas investigaciones tratan de definir la edad más adecuada para desarrollar la habilidad lectoescritora. Pese a que no es el tema de nuestro proyecto, son varios los autores que abogan por tiempos similares a los establecidos en países como Finlandia o Noruega, afirmando que las mejores edades para comenzar la lectoescritura oscilan entre los 5 y 7 años (Fornaris, 2011), permitiendo la autodirección del alumnado en su aprendizaje tomando como base su nivel madurativo (Alatalo et al., 2024; Magnusson et al., 2022). Aunque sí existen estudios sobre innovación educativa en la enseñanza (Molano, 2025; Núñez-Espín, 2024) de la lectoescritura, la mayoría se apoyan en las herramientas digitales y el uso de la PDI como elemento principal. Un artículo elaborado por García de Castro (2003), en cambio, pone en práctica el método “Mil letras” como metodología completa para esta enseñanza. Esta innovación pedagógica es uno de los escasos ejemplos que promueven nuevas técnicas en la enseñanza.

Las coincidencias entre estudios son claras: la necesidad de formación, la escasez de innovación educativa y la repetición de prácticas tradicionales parecen constantes en referencia a esta enseñanza.

5. Conclusiones

La aplicación de cuestionarios al profesorado de Infantil ha permitido identificar tendencias en la enseñanza de la lectoescritura a partir de las respuestas obtenidas. Entre ellas, debemos mencionar la repetición de patrones metodológicos durante la enseñanza, pese a la amplia disconformidad docente con esta o las decisiones de carácter personal como motivo que avala sus actuaciones, pues muchos docentes difieren en el nivel de madurez del menor para iniciar estos aprendizajes. Por otro lado, las metodologías empleadas suelen ser homogéneas, pese a la variedad de opciones existente. Estas metodologías, según la perspectiva del profesorado, no parecen favorecer el desarrollo integral de las competencias asociadas a la capacidad lectoescritora. Además, la gran mayoría demanda alternativas pedagógicas que puedan aplicar en sus aulas, evidenciando su insatisfacción con las técnicas actuales.

Una de las primeras realidades que resalta es la discrepancia que se aprecia entre la percepción docente sobre la enseñanza de lectoescritura y su implementación real en el aula. La mayoría del profesorado no considera adecuada la enseñanza completa. Sin embargo, sí la lleva a cabo. A partir de esta realidad contrastada, podemos elaborar algunas hipótesis que traten de dar una explicación lógica a este hecho. Por ejemplo, la presión recibida por parte de compañeros de ciclo o, incluso, por los de Educación Primaria. Otra posibilidad se encontraría en la repetición constante de los patrones “establecidos” por el propio profesorado, cuya ejecución suele percibirse durante el periodo de prácticas del alumnado universitario.

Uno de los motivos principales proporcionados por los docentes para llevar, o no, a cabo esta enseñanza en el aula se apoya en sus decisiones personales. A pesar de que las percepciones individuales pueden orientarnos, no constituyen criterios objetivos que determinen una aplicación, mucho menos sobre individuos. Aunque la legislación vigente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), no es tajante, hemos comprobado que en ninguna

ocasión se menciona la enseñanza completa de lectoescritura, más allá de favorecer un acercamiento al método.

Cabría cuestionarse cuál es entonces la lógica de someter al alumnado a unas enseñanzas tan complejas y, en muchas ocasiones, forzar un aprendizaje que comenzará estableciendo unas bases frágiles y emocionalmente negativas.

Un amplio porcentaje del profesorado cree que es necesario un nivel de desarrollo adecuado en el alumnado para comenzar este aprendizaje. Sin embargo, difieren en la adquisición real de este nivel madurativo. Por supuesto, no debemos negar a un estudiante que muestra interés por un tema de cualquier índole un acercamiento y aprendizaje sobre el mismo. No obstante, son muchos los motivos que pueden contribuir a una ausencia de capacidad en el alumnado: desde un proceso madurativo más o menos lento, hasta situaciones de carácter personal o sociocultural como la falta de estimulación, recursos, etc.

Es por ello que deberíamos plantearnos acompañar a cada estudiante que demande un mayor aprendizaje, pero garantizando a todo el alumnado una adquisición previa sólida e igualitaria.

En cuanto a las metodologías utilizadas por el profesorado, son en su mayoría cartillas para la lectura, y cuadernos de trazo y grafías para la escritura. A pesar de que son numerosos los autores, como Nemirovsky (2006), que critican duramente estos métodos desde hace décadas, los centros educativos continúan con su aplicación.

Resulta también cuestionable la variedad de métodos conocidos y las limitaciones durante la enseñanza. Los docentes sostienen que estos métodos no permiten a todo su alumnado desarrollar habilidades de lectura mecánica y comprensiva y de escritura mecánica y autónoma. En cambio, afirman que son mayoritariamente motivadores para todos. Muchos autores, como Montessori (citado en Moreno-Romero, 2012), hablan del efecto negativo que puede provocar en la autoestima del alumnado cuando se le somete a realidades para las que no está preparado/a, pues el entorno en el que se desarrolla su aprendizaje debe adaptarse a sus características y estar debidamente preparado.

Son muchos los estudios que vinculan la enseñanza de lectoescritura con el rendimiento académico posterior y los hábitos lectores adultos (informe PISA, 2018). Sin embargo, parece no recibir el cuidado que merece.

Parece clara la ausencia de formación inicial en los Grados que habilitan para docente de Infantil, pues proporcionan información teórica sobre métodos de enseñanza convencionales de forma concisa y no aportan herramientas prácticas, conocimiento sobre pedagogías alternativas o comparativas internacionales. La gran mayoría de encuestados afirma haber accedido a esta información a través de una búsqueda personal o de colegas de profesión.

Por último, relacionada con esta carencia de información, cabe destacar la falta de globalización en los aprendizajes. Las pedagogías “alternativas”, propuestas hace varios siglos, y las metodologías empleadas por colegas europeos que han demostrado dar buenos resultados, no se conocen.

Es de vital importancia, para poder contribuir al desarrollo de personas críticas y capaces, que el profesorado tenga conocimiento de diferentes alternativas que apliquemos en el aula. Una gran parte del profesorado encuestado considera necesario disponer de estas herramientas, que no solo contribuirán al enriquecimiento docente y profesional, sino que también permitirán dotar de mayor sentido al aprendizaje. De este modo, se favorece que el

alumnado disfrute de sus nuevos conocimientos y que estos no se conviertan en un recuerdo negativo del sistema educativo.

6. Referencias

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjåru, S., Hjetland, H. N., & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 588-603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 180–200.
- Besser-Biron, S., Deitcher, D. B., Elimelech, A., & Aram, D. (2025). Preschool teachers' literacy beliefs, their evaluations of children's writing, and their recommendations for ways to support it. *Reading and Writing*, 38(4), 1083-1106. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10549-0>
- Cadime, I., Alves, D., Mendes, S., Pinto, P., & Cruz, J. (2024). Teachers' Beliefs and Practices to Support Emergent Literacy Development in Preschool Education: The Moderating Role of Continuous Training. *International Journal of Early Childhood*, 57(1), 157-179. <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00393-2>
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020.
- Fornaris, M. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(30).
- Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24, 123-150. <https://doi.org/10.3109/13682828909011952>
- Fuentes, L., Calderin, N., & Pérez, A. (2017). Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(2), 343-365.
- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de Educación Alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín REDIPE*, 9(1), 40-54.
- García de Castro, M. (2003). Método “Mil letras”. Cuando el aprendizaje y la enseñanza de la lectura se convierten en algo fácil, lógico y encantador. *Revista Padres y Maestros*, (280), 31-34.
- García-Ortega, V., López-Escribano, C. & Aguado-Orea, J. (2014). Creencias y actitudes hacia la lectoescritura de maestros y maestras bolivianos. En T. Ramiro Sánchez & M. T. Ramiro Sánchez (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp.13-418.). Asociación Española de Psicología Conductual.
- Gray, W. (1958). La enseñanza de la lectura y de la escritura. Un estudio internacional. UNESCO.
- INEE. (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Magnusson, M., Hofslundsengen, H., Jusslin, S., Mellgren, E., Svensson, A., Heilä-Ylikallio, R., & Hagtvét, B. E. (2021). Nordic preschool student teachers' views on early writing

- in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 714-729. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1948820>
- Marí, M. I. (2016). *Evolución de los factores implicados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños de 4 a 7 años y su relación con dos métodos de enseñanza de la lectura*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://investigacionuch.ceu.es/documentos/5eb09cdd2999527641120ef9?lang=fr>
- Molano, M. F. (2025). Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: estrategias para la actualidad. *Retos XXI*, 9(1), 1-29. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.33872>
- Morales, F. (2002). Sobre el Emilio de Rousseau. (Síntesis divulgativa). *Acción Pedagógica*, 11(1), 74-85.
- Moreno-Romero, O. J. (2012). La pedagogía científica de María Montessori. *Revista Hojas y Hablas*, (9), 59-67.
- Nemirovsky, M. (2006). ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? *Cero en conducta Distrito Federal*, (53), 5-20.
- Núñez-Espín, R. A. (2024). Estrategias y técnicas innovadoras de lectoescritura y cálculo para niños regulares, con necesidades educativas especiales y trastornos de aprendizaje. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 365-379. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/556>
- Palos, M. U., Ávalos, M. L., Flores, F., & Montes, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17(3), 1-21. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066>
- Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L., & Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Inclusive Education as a Tool of Promoting Quality in Education: Teachers' Perception of the Educational Inclusion of Students with Disabilities. *Education Sciences*, 12(7), 471. <https://doi.org/10.3390/educsci12070471>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61.

Anexo 1. Cuestionario sobre la Lectoescritura durante la Etapa de Educación Infantil

Datos de la persona encuestada

Sexo: Mujer Hombre Prefiero no responder

Edad: Menor de 35 Entre 36 y 50 Mayor de 51

Experiencia docente: Menos de 10 años Entre 10 y 20 años Entre 20 y 30 años Más de 30 años

Centro educativo en el que se encuentra actualmente: _____

Centro público Centro privado Centro concertado

Curso que imparte: _____

D1. Opinión sobre la enseñanza de la lectoescritura en Infantil

P1. ¿Considera adecuada la enseñanza de la lectoescritura durante la etapa de Educación Infantil?

- a) Sí, desarrollando la capacidad de lectura y escritura de forma completa.
- b) Sí, pero solo el inicio en las habilidades y destrezas básicas requeridas para la futura adquisición (habilidades motrices, nociones espaciales...).
- c) No.

D2. Grado de enseñanza en el aula y motivos

P2. ¿Enseña lectoescritura en su aula?

- a) Sí, mi alumnado finaliza la etapa sabiendo leer y escribir.
- b) Únicamente trabajo las habilidades previas.
- c) No.

P3. En caso de que lleve a cabo una enseñanza completa (el alumnado finaliza la etapa de Infantil sabiendo leer y escribir), ¿qué le anima a ello?

- a) Legislación nacional y autonómica.
- b) Decisión del centro recogida en el Programa Escolar, Proyecto Educativo del Centro y/o Programas de Etapa.
- c) Decisión personal.
- d) Deseo de las familias del alumnado.

D3. Tipo de metodología aplicada

P4. De manera contraria, si no enseña la lectoescritura en Infantil o únicamente trabaja las nociones previas, ¿cuál es el motivo?

- a) Legislación nacional y autonómica.
- b) Decisión del Centro recogida en el Programa Escolar, Proyecto Educativo del Centro y/o Programas de Etapa.
- c) Decisión personal.
- d) Deseo de las familias del alumnado.

P5. ¿Qué método de enseñanza utiliza?

- a) Analítico.
- b) Sintético.
- c) Otros: _____

P6. Si utiliza el método analítico, ¿qué variante prefiere?

- a) Partir de historias o textos completos.
- b) Partir de oraciones o frases.
- c) Partir de unidades léxicas.
- d) Combinación de varios.

P7. Si utiliza el método sintético, ¿qué variante prefiere?

- a) Método alfabético.
- b) Método fonético.
- c) Método silábico.
- d) Combinación de varios.

D4. Conocimiento sobre metodologías y ámbito de formación

P8. ¿Conoce todos los métodos y variantes mencionados?

- a) Sí.
- b) No.
- c) No estoy interesado en conocer otros métodos.
- d) Sí, y conozco otros como: _____

P9. ¿Cuándo conoció estas metodologías para la enseñanza de la lectoescritura?

- a) Durante la formación académica de Grado Universitario o Licenciatura.
- b) Por recomendación de colegas de profesión.
- c) En formaciones y búsquedas a las que he accedido de manera personal.

D5. Recursos empleados para la enseñanza de la lectoescritura

P10. Marque los recursos o herramientas que utiliza en su aula para la enseñanza de la lectura, o añada los que no estén recogidos:

- a) Cartilla de lectura convencional (Micho, Editorial SM, Santillana, Letrilandia...).
- b) Combinación de varias cartillas o fichas de lectura.
- c) Otros: _____

P14. Marque los recursos o herramientas que utiliza en su aula para la enseñanza de la escritura, o añada los que no estén recogidos:

- a) Cuadernos de escritura de creación propia para repetir patrones (puntos, rayas, semicírculos...), letras o palabras.
- b) Combinación de cuadernos o fichas de escritura de diferentes editoriales.
- c) Otros: _____

D6. Resultados que se obtienen en habilidades de lectoescritura con la aplicación de los métodos

P11. ¿Qué resultados obtiene a nivel de desarrollo mecánico de la lectura con la aplicación de estos materiales?

- a) Muy buenos, el alumnado finaliza la etapa leyendo y articulando adecuadamente.
- b) Lo suficiente para cubrir los objetivos planteados.
- c) El alumnado consigue leer correctamente, pero no son válidos para todo el grupo.
- d) No resultan eficaces para el aprendizaje mecánico de la lectura.

P12. ¿Qué resultados obtiene a nivel de desarrollo de comprensión lectora con la aplicación de estos materiales?

- a) Muy buenos, el alumnado finaliza la Etapa leyendo y comprendiendo correctamente lo que lee.
- b) Lo suficiente para cubrir los objetivos planteados.
- c) Parte del alumnado comprenden lo que lee, pero no son válidos para todos.
- d) No resultan eficaces para el desarrollo de la comprensión lectora.

P13. ¿Qué resultados obtiene a nivel de motivación y gusto por la lectura con la aplicación de estos materiales?

- a) Muy buenos, el alumnado finaliza la Etapa con gran motivación por la lectura.
- b) Lo suficiente para cubrir los objetivos planteados.
- c) Parte del alumnado desarrolla gusto por la lectura, pero no son válidos para todo el grupo.
- d) No resultan eficaces para el desarrollo de la motivación y gusto por la lectura.

P15. ¿Qué resultados obtiene a nivel de desarrollo mecánico de la escritura con la aplicación de estos materiales?

- a) Muy buenos, el alumnado finaliza la Etapa escribiendo y definiendo las grafías adecuadamente.
- b) Lo suficiente para cubrir los objetivos planteados.
- c) Parte del alumnado consigue escribir correctamente, pero no son válidos para todo el grupo.
- d) No resultan eficaces para el aprendizaje mecánico de la escritura.

P16. ¿Qué resultados obtiene a nivel de escritura autónoma con la aplicación de estos materiales?

- a) Muy buenos, el alumnado finaliza la etapa escribiendo adecuadamente de manera autónoma.
- b) Lo suficiente para cubrir los objetivos planteados.
- c) Parte del alumnado escribe de forma autónoma, pero no son válidos para todo el grupo.
- d) No resultan eficaces para el desarrollo de la escritura autónoma.

P17. ¿Qué resultados obtiene a nivel de motivación y gusto por la escritura con la aplicación de estos materiales?

- a) Muy buenos, el alumnado finaliza la Etapa con gran motivación por la escritura.
- b) Lo suficiente para cubrir los objetivos planteados.
- c) Parte del alumnado desarrolla gusto por la escritura, pero no son válidos para todo el grupo.
- d) No resultan eficaces para el desarrollo de la motivación y gusto por la escritura.

P18. ¿Cuál es el nivel que su alumnado alcanzan al finalizar la etapa de Educación Infantil en lo referente a las habilidades motrices y cognitivas implicadas en el proceso lectoescritor?

- a) Muy alto.
- b) Alto.
- c) Medio.
- d) Bajo.

P21. ¿Cuál cree que es el nivel de interés que su alumnado desarrolla respecto a la lectoescritura?

- a) Muy alto.
- b) Alto.
- c) Medio.
- d) Bajo.

D7. Adaptación individualizada a cada estudiante.

P19. ¿Considera que los métodos que aplica se adaptan a las características individuales de todo su alumnado?

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) A veces.
- d) Nunca.

P20. ¿Busca alternativas para la enseñanza de la lectoescritura adaptando los métodos a las características individuales de su alumnado?

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) A veces.
- d) Nunca.

P25. ¿Cree que la aplicación de diferentes técnicas y metodologías para cada estudiante en el aula puede afectar de manera negativa a la integración social?

- a) Mucho.
- b) Bastante.
- c) Algo.
- d) Nada.

D8. Valoración personal sobre el nivel madurativo del alumnado de Educación Infantil en relación con la enseñanza de lectoescritura y su impacto.

P22. ¿Cree que es necesario que el alumnado de Infantil haya alcanzado un nivel de desarrollo madurativo adecuado para poder iniciar el aprendizaje de la lectoescritura?

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) A veces.
- d) Nunca.

P23. ¿Considera que el alumnado de Educación Infantil, de manera general, presenta el nivel de desarrollo cognitivo adecuado para el aprendizaje del proceso lectoescritor?

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) A veces.
- d) Nunca.

P24. ¿Cree que el gusto por la lectura que desarrolla posteriormente el alumnado puede estar relacionado con el aprendizaje inicial de la lectoescritura?

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) A veces.
- d) Nunca.

P28. La etapa de Educación Infantil debe priorizar el desarrollo de nociones básicas previas a la lectoescritura (respetando las demandas individuales):

- a) Muy de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Algo de acuerdo.
- d) Nada de acuerdo.

P29. Cuando en la etapa de Educación Infantil se priorizan aspectos previos a la lectoescritura, se obtienen beneficios académicos para el alumnado:

- a) Muy de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Algo de acuerdo.
- d) Nada de acuerdo.

D9. Conocimiento e interés por metodologías alternativas

P26. ¿Conoce metodologías alternativas que retrasen la enseñanza completa de la lectoescritura hasta el comienzo de la etapa de Educación Primaria?

- a) Conozco alguna.
- b) No conozco ninguna.
- c) No considero que sean útiles.
- d) No existen.

P27. Recibir formación sobre métodos alternativos para la enseñanza de la lectoescritura que complementen y/o modifiquen los habituales me parece:

- a) Necesario.
- b) Interesante.
- c) Indiferente.
- d) Innecesario.