
Niveles de Adquisición de las Actuaciones en Lectura: Estudio comparativo entre los Grados de Educación Infantil y Primaria

Levels of acquisition of the performances in reading: Comparative study between the Degrees of Early Childhood and Primary Education

阅读表现的习得水平: 幼儿教育与小学教育不同年级的比较研究

Уровни овладения навыками чтения: сравнительное исследование дошкольного и младшего школьного возраста

Dolores Madrid-Vivar
Universidad de Málaga
lmadrid@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-3859-302X>

Nicolás Sánchez-Álvarez
Universidad de Málaga
nsa@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-5910-5734>

M. Rocío Pascual-Lacal
Universidad de Málaga
rociopascual@uma.es
<https://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

Fechas · Dates

Recibido: 2023-06-18
Aceptado: 2023-11-07
Publicado: 2023-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Madrid-Vivar, D., Sánchez-Álvarez, N., & Pascual-Lacal, M. R. (2023). Niveles de Adquisición de las Actuaciones en Lectura: Estudio comparativo entre los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Publicaciones*, 53(3), 263–278. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.27342>

Resumen

Este estudio se enmarca en el Proyecto Europeo "Reading Communities from paper books to digital era" (READ-COM) cuya finalidad es sensibilizar a las familias, escuelas, profesorado y estudiantes universitarios (futuros docentes) sobre la importancia de leer y proporcionar recursos innovadores para mejorar las prácticas de lectura en el hogar y en la escuela. En este caso, se examina las actuaciones en lectura de los estudiantes de último curso de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria como medio que facilite el tránsito entre etapas en relación con el aprendizaje y consolidación de la lectura en alumnado de 3-12 años.

Se han descrito comparativamente los niveles de adquisición de estrategias en lectura del alumnado de cuarto curso de ambas titulaciones. Se ha realizado un estudio de corte cuantitativo, en el que han participado 237 estudiantes universitarios, de los cuales 108 estudiantes corresponden al Grado en Educación infantil y 129 en Educación Primaria.

Se han identificado las competencias lingüísticas adquiridas en el Grado en Educación infantil y en el Grado en Educación Primaria. Las competencias con mayor prevalencia en el título de Educación Infantil han sido la competencia en Principios Psicopedagógicos y Metodología de Aprendizaje lector y Organización de actividades. Existiendo una mayor similitud en las puntuaciones relativas a los Recursos y Evaluación.

Las diferencias detectadas ratifican la hipótesis planteada en este trabajo, por lo que se evidencia la necesidad de que en la formación inicial del profesorado de estas etapas educativas se potencien acciones que conecten e interrelacionen el proceso educativo del alumnado de 3 a 12 años.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, prácticum, competencia lingüística, competencia lectora, estudio comparativo.

Abstract

This study is part of the European Project "Reading Communities from paper books to digital era" (READ-COM) whose purpose is to raise awareness among families, schools, teachers, and university students (future teachers) about the importance of reading and provide innovative resources to improve reading practices at home and at school. In this case, the actions in reading of the students of the last year of the Degrees of Early Childhood Education and Primary Education are examined as a means that facilitates the transit between stages in relation to the learning and consolidation of reading in students of 3-12 years.

The levels of acquisition of strategies in reading of fourth-year students of both degrees have been described comparatively. To this end, a quantitative study has been carried out, in which 237 university students have participated, of which 108 students correspond to the Degree of Early Childhood Education and 129 of Primary Education.

The language skills acquired at Degrees of Early Childhood Education and Primary Education have been identified. The competencies with the highest prevalence in the level of early childhood education have been the competence in Psychopedagogical Principles and Methodology of Learning and Organization of activities. There is a greater similarity in the scores related to Resources and Evaluation.

The differences detected ratify the hypothesis raised in this work, so it is evident the need for the initial training of teachers of these educational stages to enhance actions that connect and interrelate the educational process of students from 3 to 12 years.

Keywords: Teacher training, teaching practices, linguistic competence, reading competence, comparative study.

概要

本研究是欧洲项目“从纸质书到数字时代的阅读社区”(READ-COM)的一部分,其目的是提高家庭、学校、教师和大学生(未来教师)对阅读和阅读重要性的认识。提供创新资源以改善家庭和学校的阅读实践。在这种情况下,对幼儿教育和小教育学位最后一年学生的阅读表现进行审查,作为促进3-12岁学生学习和巩固阅读相关阶段之间过渡的手段。

研究对这两个教育阶段的四年级学生的阅读策略习得水平进行比较描述,进行了一项定量研究。共有237名大学生参与,其中108名学生对应幼儿教育阶段,129名学生对应小学教育阶段。

幼儿教育阶段和初等教育阶段所获得的语言技能已得到确定。幼儿教育中最普遍的能力与心理教育学、阅读学习方法和活动组织的能力相关。与资源和评估相关的分数有更大的相似性。

结论:检测到的差异证实了本研究中提出的假设,该假设表明需要对这些教育阶段的教师进行初步培训,以促进将3至12岁学生的教育过程联系起来和相互关联的行动。

关键词:初始教师培训, 实习, 语言能力, 阅读能力, 比较研究。

Аннотация

Введение: данное исследование является частью европейского проекта «Читательские сообщества от бумажных книг к цифровой эре» (READ-COM), целью которого является повышение осведомленности семей, школ, учителей и студентов вузов (будущих учителей) о важности чтения и предоставление инновационных ресурсов для улучшения практики чтения дома и в школе. В данном случае рассматривается читательская деятельность студентов выпускного курса бакалавриата по специальностям «Воспитание детей младшего возраста» и «Начальное образование» как средство содействия переходу между этапами в отношении обучения и закрепления навыков чтения у школьников 3-12 лет.

Метод: проведено сравнительное описание уровней овладения стратегиями чтения студентами четвертого курса обеих специальностей. Было проведено количественное исследование, в котором приняли участие 237 студентов университета, из них 108 студентов соответствовали степени бакалавра дошкольного образования и 129 - степени бакалавра начального образования.

Результаты: выявлены языковые компетенции, полученные в бакалавриате по специальности «Воспитание детей дошкольного периода» и в бакалавриате по специальности «Начальное образование». Наиболее распространенными компетенциями в области дошкольного образования оказались компетенции «Психопедагогические принципы и методика обучения чтению» и «Организация деятельности». Больше сходство наблюдается в оценках по компетенциям «Ресурсы» и «Оценка».

Выводы: выявленные различия подтверждают выдвинутую в данном исследовании гипотезу о необходимости начальной подготовки педагогов на этих этапах обучения для развития действий, обеспечивающих взаимосвязь и взаимообусловленность образовательного процесса учащихся от 3 до 12 лет.

Ключевые слова: Начальное педагогическое образование, Практика, Лингвистическая компетенция, Читательская компетенция, Сравнительное исследование, Языковая компетенция.

Introducción

Uno de los momentos más importantes que puede vivir un niño en su infancia es el paso entre las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, en las que el menor se somete a cambios relevantes a nivel social, académico, personal y metodológico (Argos et al., 2019; Bakken et al., 2017; Castro et al., 2018; Parent et al., 2019; Sierra, 2018; Wong & Power, 2019). Es importante destacar que esta será la primera de varias transiciones escolares que hará a lo largo de su aprendizaje, con lo que, al favorecerse un resultado positivo en la primera, se facilita el éxito en las consecutivas (Castro et al., 2012).

En esta transición educativa son los docentes los que lideran que esta se produzca en las mejores condiciones. Para ello, es necesario que los profesionales de la educación tengan una adecuada formación, tanto inicial como continua (Castro et al., 2018; Kartal & Guner, 2018). Siendo vital la colaboración entre docentes de ambas etapas educativas que necesitan en su formación puntos comunes que ayuden a la evolución del proceso educativo de los niños sin sobresaltos ni angustias desmedidas (Castro et al., 2018; Sierra, 2018; González-Moreira et al., 2021).

Uno de estos puntos comunes es el enfoque de la lectura, aunque en la etapa infantil es una aproximación a la misma, puesto que en ambas etapas debe ser primordial entender este aprendizaje desde el sentido y la funcionalidad. Por consiguiente, en este trabajo, se ha considerado sustancial conocer la formación del futuro profesorado en la competencia lingüística desde la praxis porque estos periodos de la formación inicial son clave para aprender y transformar el conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2017; Korthagen & Nuijten, 2018; Darlin-Hammond & Oakes, 2019) permitiendo la reconstrucción pausada y experiencial de las competencias fundamentales que el ejercicio de la profesión docente demanda.

El presente estudio

El presente estudio examinó el grado de adquisición de rendimientos en lectura en los estudiantes de cuarto curso de los Grados en Educación infantil y en Educación Primaria para establecer las fortalezas y debilidades de la competencia lingüística que ayude a identificar y/o proponer estrategias que faciliten el tránsito. Los principales objetivos fueron establecer los niveles de adquisición de rendimientos en lectura por curso en las titulaciones anteriormente mencionadas; comparar los niveles y el grado de adquisición de las actuaciones en lectura en los diferentes cursos de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. Siguiendo los objetivos planteados, postulamos la siguiente hipótesis: existen diferencias significativas entre las acciones realizadas por el estudiantado del Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria.

Métodos

Los participantes estuvieron formados por 237 estudiantes universitarios de cuarto año de educación (mujeres $n = 196$, hombres $n = 41$). Por titulaciones, 108 estudiantes fueron del Grado en Educación Infantil y 129 del Grado en Educación Primaria.

Instrumentos

La información se ha recogido con dos instrumentos contruidos *ad hoc* denominados Cuestionario sobre Didáctica de la Lengua en el Grado en Educación Infantil y Cuestionario sobre Didáctica de la Lengua en el Grado en Educación Primaria. Para la construcción de ambos cuestionarios, se ha realizado el estudio y análisis de las competencias específicas de los títulos, donde el Módulo "Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura" ha sido clave para identificar las competencias específicas de nuestro proyecto.

Estos cuestionarios constan de dos partes: la primera, aborda la percepción de los estudiantes sobre su formación docente en la que se pregunta sobre veinte capacidades en Educación Infantil y veintiuna en Primaria, necesarias para desarrollar la competencia lectora en el alumnado de un centro escolar, sabiendo implicar tanto al alumnado como a las familias, gracias a la formación recibida en el título. Y la segunda, trata sobre las actividades realizadas durante el último periodo de prácticas considerando la experiencia general que han tenido durante las mismas, en el aula donde han estado. En este caso, se presentan veinte actuaciones acerca de las que se le pregunta si han sido llevadas a cabo por el estudiante, por el tutor o por ambos.

Este trabajo se ha centrado en esta segunda parte del cuestionario, con preguntas sobre habilidades lingüísticas organizadas en cuatro categorías. La primera aborda cuestiones sobre los principios psicopedagógicos y metodológicos del aprendizaje de la lectura, la segunda a la organización de actividades, la tercera hacer referencia a los recursos y la cuarta, a la evaluación. La fiabilidad obtenida para esta escala mostró resultados de Alfa de Cronbach .86, y Omega de McDonald's de .86.

Procedimiento

Se utilizó el diseño de encuesta y la técnica de muestreo no probabilística denominada incidental, cuyo criterio de selección fue estar cursando cuarto de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria en la Universidad de Málaga. Se les solicitó su participación a través del profesorado que en ese momento impartían docencia en alguno de estos cursos. En un inicio, se contactó telefónicamente y por mail al profesorado para informarles sobre la investigación. Posteriormente, se mantuvo una reunión con el alumnado para explicarles con mayor detalle aquella información pertinente sobre el estudio, así como para facilitar el instrumento a utilizar. Una vez obtenido el consentimiento de participación del alumnado universitario, se proporcionó el enlace donde cumplimentar el cuestionario y se hizo entrega en formato papel a aquellos que así lo quisieron.

Estrategia Analítica

Se ha realizado un análisis cuantitativo descriptivo de los datos recogidos mediante el uso del paquete informático IBM SPSS Statistics v. 24. En concreto, se realizaron análisis comparativos con contraste chi-cuadrado para determinar las diferencias de la respuesta de las distribuciones categóricas. Además, se utilizó la prueba t de Student para comparar las medias entre los estudiantes de grado infantil y primario. Finalmente, se utilizaron estadísticas de fiabilidad como Alpha de Cronbach y McDonald's Omega.

Resultados

Los resultados de los análisis comparativos de los rendimientos en lectura adquiridos por los estudiantes del grado de educación infantil y educación primaria muestran diferencias significativas en varias actuaciones de las diferentes categorías.

En primer lugar, se han encontrado diferencias significativas en la categoría de principios psicopedagógicos y metodología de aprendizaje de la lectura, específicamente en el desempeño de “a mis estudiantes se les ofrecen lecturas dirigidas para promover el desarrollo de habilidades sociales que les ayuden a enfrentar y resolver conflictos en el aula” [$\chi^2(3) = 3.08$; $p = .378$]. Los estudiantes del grado de educación primaria logran una mayor tasa de respuesta (29.5%) frente a los estudiantes del Grado en Educación Infantil (9.3%). El resto de las categorías de principios psicopedagógicos y metodología de aprendizaje de la lectura no mostró diferencias significativas en la tasa de respuesta entre el estudiantado de ambas titulaciones (Tabla 1).

Tabla 1

Resultados comparativos en la categoría de Principios Psicopedagógicos

Categorías	Grado	Ninguno (%)	Tutor (%)	Estudiante (%)	Ambos (%)	X ²
Principios psicopedagógicos y metodología del aprendizaje lector						
Se hacen preguntas a mis estudiantes mientras leen textos para asegurar su comprensión.	Infantil Primaria	3.7 9.3	16.7 14.0	9.3 9.3	70.4 67.4	3.08
Se proponen actividades para que mis estudiantes resuman y sintetizen el conocimiento después de una lectura (temas, ideas principales, protagonistas, eventos, inferencias ...).	Infantil Primaria	12.0 10.1	26.9 31.0	13.9 7.8	47.2 51.2	2.83
Mis estudiantes reciben lecturas dirigidas para promover el desarrollo de habilidades sociales que les ayuden a enfrentar y resolver conflictos en el aula.	Infantil Primaria	9.3 29.5	48.1 31.8	1.9 7.8	40.7 31.0	21.46***

Por otra parte, en los resultados comparativos en la categoría de Organización de actividades, hay diferencias significativas en varias de las actuaciones. En primer lugar, con respecto a “las actividades de lectura se realizan individualmente” [$\chi^2(3) = 17.27$; $p < .001$]. Como se puede apreciar en la Tabla 2, existen diferencias significativas a favor del alumnado de Educación Infantil con respecto al de Primaria cuando las actuaciones las realiza en solitario el alumnado de práctica en el aula. Sin embargo, cuando

las lecturas se llevan a cabo en parejas [$\chi^2(3) = 19.10$; $p < .001$], dicen no realizarla un (52%) en Primaria así como un 33.3% en Educación Infantil; e inversamente cuando las realiza el tutor profesional, donde la respuesta es abrumadoramente mayor en los docentes de Educación Infantil (36.1%) frente a los de Primaria (13.2%).

Al ser preguntado si las actividades de lectura “comienzan con un proyecto conjunto con el resto de las áreas curriculares” [$\chi^2(3) = 39.63$; $p < .001$], los estudiantes en el Grado en Educación Primaria informan una tasa de respuesta más alta (42.6%) que los estudiantes de Educación Infantil (7.4%) en ninguna respuesta y una tasa de respuesta más alta del estudiante de infantil (48.1%) que los estudiantes de primaria (23.2%) cuando las realiza conjuntamente el tutor y el alumnado de los grados (Tabla 2)

Respecto a “la necesidad o no de modificar el horario del aula en función a las necesidades del alumnado a lo largo del curso” [$\chi^2(3) = 30.19$; $p < .001$], los estudiantes en el Grado en Educación Primaria reportan una tasa de respuesta más baja (15.5%) que los estudiantes del Grado de Infantil (44.4%) en ninguna respuesta y mayor tasa de respuesta del estudiante de primaria (34.1%) que los estudiantes de educación infantil (15.7%) en la respuesta del tutor (Tabla 2).

Cuando hablamos de “la necesidad de organizar los grupos teniendo en cuenta que haya discentes con diferentes niveles de lectura” [$\chi^2(3) = 20.27$; $p < .001$], los estudiantes en el Grado de Educación Primaria logran una tasa de respuesta más baja (36.4%) que los estudiantes de Infantil (60.2%) en ambas respuestas (Tabla 2).

Tabla 2

Resultados comparativos en la categoría de Organización de actividades

Categorías	Grado	Ninguno (%)	Tutor (%)	Estudiante (%)	Ambos (%)	X ²
Organización de actividades (programación o planificación, calendario, agrupación de estudiantes)						
Las actividades de lectura se llevan a cabo en un grupo grande.	Infantil	11.1	14.8	14.8	59.3	5.34
	Primaria	12.4	22.5	7.0	58.1	
Las actividades de lectura se realizan en un pequeño grupo.	Infantil	29.6	13.9	16.7	39.8	4.89
	Primaria	34.1	17.8	7.8	40.3	
Las actividades de lectura se realizan individualmente.	Infantil	22.2	23.1	9.3	45.4	17.27***
	Primaria	4.7	33.3	8.5	53.5	
Las lecturas se realizan en parejas.	Infantil	33.3	36.1	6.5	24.1	19.10***
	Primaria	52.7	13.2	4.7	29.5	
Las actividades de lectura parten de un proyecto conjunto con el resto de las áreas curriculares.	Infantil	7.4	36.1	8.3	48.1	39.63***
	Primaria	42.6	27.1	7.0	23.3	

Categorías	Grado	Ninguno (%)	Tutor (%)	Estudiante (%)	Ambos (%)	X ²
El horario del aula se modifica de acuerdo a las necesidades de mis estudiantes a lo largo del curso.	Infantil	44.4	15.7	3.7	36.1	30.19***
	Primaria	15.5	34.1	12.4	38.0	
Los grupos se organizan teniendo en cuenta que hay estudiantes con diferentes niveles de lectura.	Infantil	11.1	21.3	7.4	60.2	20.27***
	Primaria	31.4	20.9	8.5	36.4	

Con respecto a los resultados en la categoría de Recursos, muestran diferencias significativas en “la participación de las familias en actividades de fomento de la lectura en el centro educativo tales como semana cultural y/o representación teatral” [$\chi^2(3) = 47.52$; $p < .001$] donde los estudiantes del Grado de Educación Primaria obtienen una tasa de respuesta más baja (34.9%) que los estudiantes de Educación Infantil (13.9%) en ninguna respuesta y una tasa de respuesta más alta en los estudiantes de Grado de Infantil (51.9%) que los estudiantes de Primaria (19.4%) en ambas respuestas.

Cuando hacemos referencia a la idoneidad de “utilizar un libro de texto en el área de lengua” [$\chi^2(3) = 19.95$; $p < .001$], los estudiantes en el Grado de Educación Primaria alcanzan una tasa de respuesta más alta (60.5%) que los estudiantes de Infantil (34.3%) al indagar por las preferencias de sus tutores, invirtiendo el valor de respuesta cuando se hace mención a ambos donde en Infantil (43.5%) es sensiblemente mayor que en Primaria (27.9%).

De todos es sabido la motivación que incita el uso de las TIC en los niños y las niñas desde que son pequeños; por ello, preguntado sobre la utilización de éstas para promover el desarrollo de la competencia lingüística [$\chi^2(3) = 35.07$; $p < .001$] los estudiantes de Primaria consiguen una tasa de respuesta menor (15.5%) que los estudiantes de Infantil (48.1%) en la respuesta del tutor y mayor tasa de respuesta del estudiante de Primaria (48.1%) que los estudiantes del Grado en Educación Infantil (26.9%) en actuaciones conjuntas (Tabla 3).

Para completar la categoría de recursos, la viabilidad de “utilizar diferentes técnicas para analizar un texto leído” [$\chi^2(3) = 13.29$; $p = .004$], los estudiantes en el Grado en Educación Primaria reportan una tasa de respuesta más baja (19.4%) que los estudiantes de Infantil (37.0%) en la respuesta de los tutores y una tasa de respuesta más alta de los estudiantes de Primaria (39.5%) que los estudiantes de Infantil (25.0%) en actuaciones conjuntas (Tabla 3).

Tabla 3*Resultados comparativos la categoría de Recursos*

Categorías	Grado	Ninguno (%)	Tutor (%)	Estudiante (%)	Ambos (%)	X ²
Recursos (tipo, organización, participantes, tipo de participación). Espacio, material y humanos.						
La participación de las familias en la organización de actividades de lectura (semana cultural, representación de obras ...).	Infantil	13.9	15.7	18.5	51.9	47.52***
	Primaria	34.9	39.5	6.2	19.4	
Mis estudiantes usan un libro de texto en el área de idiomas.	Infantil	14.8	34.3	7.4	43.5	19.95***
	Primaria	10.9	60.5	.8	27.9	
Las TIC se utilizan para promover el desarrollo de la competencia lingüística.	Infantil	22.2	48.1	2.8	26.9	35.07***
	Primaria	23.3	15.5	13.2	48.1	
Se lleva a cabo en el centro el apadrinamiento lector donde mis estudiantes cuentan historias o historias a estudiantes de niveles inferiores.	Infantil	45.4	29.6	1.9	23.1	1.55
	Primaria	45.0	34.1	3.1	17.8	
Se utilizan diferentes técnicas para analizar un texto de lectura (mapas conceptuales, dramatizaciones, murales, carteras, opiniones, debates...).	Infantil	34.3	37.0	3.7	25.0	13.29**
	Primaria	31.8	19.4	9.3	39.5	

Finalmente, los resultados comparativos en la categoría de Evaluación, hay diferencias significativas en la actuación “se utilizan momentos específicos durante el curso para evaluar a mis estudiantes con una prueba de lectura” [$\chi^2(3) = 23.40$; $p < .001$] donde los estudiantes en el Grado en Educación Primaria sacan una tasa de respuesta más alta (31.8%) que los estudiantes de Infantil (8.3%) en ninguna respuesta y una tasa de respuesta más alta de Infantil (68.5%) que de Primaria (41.9%) en la respuesta de los tutores (Tabla 4).

Tabla 4*Resultados comparativos en la categoría de Evaluación*

Categorías	Grado	Ninguno (%)	Tutor (%)	Estudiante (%)	Ambos (%)	X ²
Evaluación						
Se utilizan momentos específicos durante el curso para evaluar a mis estudiantes con un examen de lectura.	Infantil	8.3	68.5	1.9	21.3	23.40***
	Primaria	31.8	41.9	1.6	24.8	

Como se puede observar en la Tabla 5, los análisis comparativos agrupados por categorías de las puntuaciones medias muestran diferencias significativas en “Principios psicopedagógicos y metodología de aprendizaje lector” [t(235) = 4.95; p < .001] así como “Organización de actividades” [t(235) = 2.17; p = .034]. Los resultados muestran diferencias significativas entre los estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria, donde las actuaciones lingüísticas tratadas en sus prácticas se presentan en mayor medida en el título de Educación Infantil.

Tabla 5*Categorías en lectura de resultados comparativos por el alumno de nivel educativo*

Categorías	Grado	Significar	Desviación estándar	t
Principios psicopedagógicos y metodología de aprendizaje de la lectura	Infantil	9.28	2.17	4.95***
	Primaria	7.85	2.25	
Organización de actividades	Infantil	29.71	7.10	2.12*
	Primaria	27.66	7.59	
Recursos	Infantil	12.44	3.83	1.09
	Primaria	11.92	3.47	
Evaluación	Infantil	2.36	.91	1.23
	Primaria	2.19	1.13	

Sobre la base de los objetivos iniciales propuestos, se han identificado las actuaciones lingüísticas en las cuatro categorías trabajadas los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. Las categorías con mayor prevalencia en el Grado de Educación Infantil han sido Principios Psicopedagógicos y metodología de Aprendizaje lector y Organización de actividades. Existiendo una mayor similitud en las puntuaciones relativas a los Recursos y Evaluación.

Discusión

Existen dudas sobre la efectividad de la formación docente con respecto al desarrollo competencial de los maestros en formación. La teoría es parte de la formación docente, pero no está integrada en la práctica docente (Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019; Hennissen et al., 2017; Medina & Pérez Cabrera, 2017). Desde este punto de vista, es esencial que se introduzca en las programaciones, actuaciones que permitan un conocimiento adecuado sobre el currículum de la lengua y literatura, la evolución del lenguaje, el dominio de diferentes técnicas de expresión y comprensión oral y escrita, así como recursos para el fomento de la lectura (Iñesta & Pascual, 2015; Madrid et al., 2021; Pascual & Madrid, 2022).

A través de los resultados obtenidos, se ha podido ratificar la hipótesis planteada en este trabajo, poniéndose de manifiesto en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria la necesidad de planificar acciones que conecten e interrelacionen el proceso educativo del alumnado de 3 a 12 años (Abellán, 2019; Castro et al., 2016; Correia & Marques-Pinto, 2016; Gómez-Mari & Gómez-Mari, 2021; Pascual & Madrid, 2022; Sierra, 2016). Para ello, como hemos mencionado, resulta significativo que se potencien en ambas titulaciones el marco educativo, evolutivo y social de ambas etapas, especialmente en el último nivel de educación infantil con el primer ciclo de Educación Primaria (Pascual, 2015; Sierra, 2018); se estudie el tránsito educativo como el proceso de cambio de una fase de la educación a otra y se conozcan los desafíos que se plantean a nivel de relaciones sociales, coordinación del profesorado y de éstos con las familias, organización de espacios y tiempos, estilos de enseñanza, agrupamientos y/o contextos de aprendizaje (Castro et al., 2018; González-Moreira et al., 2021).

Por otra parte, teniendo en consideración los objetivos inicialmente planteados, se afirma que existe actuaciones con una mayor prevalencia en alguno de los grados frente a otras donde existe un mayor acuerdo en realizarlas en ambas etapas.

En relación con los Principios psicopedagógicos y metodológicos del aprendizaje de la lectura, parece existir consenso en el alumnado de práctica y el tutor/la tutora profesional en la necesidad de asegurarnos que nuestros alumnos y alumnas comprenden la lectura mientras esta se produce antes de finalizar la propuesta, al tiempo que se proponen al finalizar el texto, otras actividades como síntesis, descripción de personaje... etc.

Sin embargo, no existe acuerdo cuando hablamos de una categoría de lecturas enfocadas a favorecer las habilidades sociales en nuestros estudiantes a favor del Grado en Educación Infantil con respecto al de Educación Primaria. Los distintos tipos de textos entre los que se encuentra los cuentos permita al alumnado la resolución pacífica de conflicto al tiempo que una satisfactoria educación emocional (Campos & Ortiz, 2019; González et al., 2020; Serrano, 2019).

En la dimensión Organización de las actividades, en ambos grados se cree en la necesidad de llevar a cabo distintos tipos de agrupamiento cuando tratamos la competencia lectora siendo muy similares los resultados en las actuaciones en gran grupo y pequeño grupo. Una organización espacial inteligente debe contemplar el trabajo en equipo que permita el progreso de la expresión y comprensión oral y escrita (Cortés et al., 2018; Darretxe et al., 2021; Sanahuja et al., 2020; Suárez-Lantarón & García-Martínez, 2022).

Las actividades individuales dicen no realizarse el alumnado del Grado en Educación Infantil, mientras que cuando ambos la llevan a cabo sí hay una respuesta afirmativa.

Pensemos que se trata de acciones individuales que realizan en el aula habitualmente para compensar las desigualdades en los inicios del aprendizaje lector motivado por diversas circunstancias como poca implicación de las familias, falta de motivación o recursos no adecuados a la edad del alumnado (Romero et al., 2019; Pascual et al., 2021).

Sin embargo, en los estudiantes del Grado en Educación Primaria parece que sí existen momentos definidos para propuestas individuales (lecturas en silencio, ampliación de información sobre una temática...) que conlleva un enriquecimiento lector todo lo cual le permita una mejora en el rendimiento académico (García et al., 2018; Viramontes et al., 2019).

La lectura en pareja es un buen predictor de aulas saludables donde el alumnado con diferente nivel competencial se ayuda mutuamente, proporcionando una motivación intrínseca innata (Flores & Durán, 2016; Valdebenito & Duran, 2015; Duran & Valdebenito, 2014). Asimismo, el apadrinamiento lector es una propuesta muy utilizada en los centros escolares, en ocasiones propiciado por iniciativa del responsable de biblioteca. Estas son alentadas por los docentes de Educación Infantil que encuentran en la lectura por parte de un alumno o una alumna de primaria a uno de infantil un modelo que le sensibilice sobre el gusto por la lectura, que en nuestro estudio esta acción principalmente se organiza por el profesorado junto con los estudiantes de prácticas de Educación Primaria.

La organización de los horarios (Gairín, 2020; Gairín & Castro, 2021) en los centros educativos en la etapa de Educación Primaria con profesionales diversos que imparten las diferentes áreas hace difícil la realización de trabajos por proyectos (actualmente situaciones de aprendizaje) donde se aúnen los saberes básicos de distintas áreas curriculares, facilitando la estructura organizativa de educación infantil donde el tutor es responsable de la docencia de las tres áreas curriculares.

En cuanto a la categoría Recursos, hay que señalar que la participación de las familias (Estrada et al., 2021) en los centros educativos cuando se organizan actividades como semanas culturales, efemérides, apadrinamiento lector, ...son más valoradas en Educación Infantil, invirtiendo la respuesta cuando el tutor lo realiza en solitario.

La utilización de un libro de texto en el área de lengua para el aprendizaje como la consolidación de la lectura, a pesar de las limitaciones en su uso, recibe una respuesta abrumadora en Educación Primaria por parte del tutor (Molina & Alfaro, 2019; Suárez, 2019)

La escuela no puede permanecer al margen de las nuevas tecnologías en sus prácticas docentes. Autores como Luna et al. (2019), ponen de relieve el interés innato que despierta en el discente desde edades tempranas. Pero también sabemos que estas deben estar supeditadas al servicio de las estrategias de aprendizaje que ayuden en la adquisición de los saberes básicos en entornos compartidos preferentemente (Furenes et al., 2021; Medellín, 2018; Orellana et al., 2021; Sánchez-Rivero et al., 2021).

Y, en torno a la Evaluación, la utilización de pruebas lectoras que permitan conocer el nivel competencial del alumnado es potencialmente más interesada por los docentes en Educación Infantil frente a los docentes de Primaria, alterando los resultados ligeramente cuando las pruebas lectoras las realizan entre ambos a favor de Primaria. Pensemos que la presión que existe en Educación Infantil por parte de la sociedad, sobre todo en los últimos niveles, donde se concibe más como una preprimaria, provoca ese sentimiento poco productivo, que lleva hasta la ansiedad en contextos límites por

dedicar el nivel de 5 años al aprendizaje de la lectura como competencia casi exclusiva. Como indica Sancho y Núñez (2021) “la presión de enseñar a leer y a escribir acaba pervirtiendo la totalidad de los fines y contenidos de la etapa anterior a la primaria, que es donde se debe realizar el aprendizaje de la lectura y la escritura” (p.263).

Como líneas de mejora, los resultados obtenidos nos llevan por una parte a la reflexión que hace Castro et al. (2018) sobre la apuesta global y ecológica del tratamiento de la transición educativa contemplada desde una triple perspectiva: macrocontexto (con políticas educativas que faciliten los recursos personales, organizativos y curriculares para una transición adecuada), mesocontexto (relacionados con la colaboración y coordinación de todos los agentes que participan en la educación del menor, especialmente la familia y el profesorado) y, por último, orientaciones metodológicas en las aulas escolares, que serían el microcontexto en el que se evidencian e implementan dichas prácticas para favorecer la transición educativa deseable. Y por otra, la necesidad urgente de mejorar las condiciones en la que se desarrolla la formación práctica del profesorado en el contexto universitario (Soto et al., 2021), generando espacios que permitan conectar escuela y universidad, y, por ende, tutor/a profesional y tutor/a académico/a, en los que ambos tengan la oportunidad de conocerse, enriquecerse y respetarse.

Referencias

- Abellán, C. A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (55), 223-248.
- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado Universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XI (30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Argos, J., Ezquerro, P., & Castro, A. (2019). *La transición entre la educación infantil y la educación primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. La Muralla.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Campos, N. V., & Ortiz, J. A. L. (2019). El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar. *Voces de la Educación*, 4(7), 125-146.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: Perspectiva de niños, familias y profesorado [The transition between Preschool and Primary School: Children, families and teachers' perspective]. *Spanish Journal of Education/ Revista Española de Pedagogía*, 253, 537–552.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de La Educación*, 30 (1), 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Cortés González, P., González-Alba, B., & Sánchez Mesa, M. D. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>

- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). Preparing teachers for deeper learning. *Educational Review*, 72 (4), 541–542.
- Darretxe, L., Álvarez, M., & Ozerinjauregi, N. (2021). Escuelas y aulas inclusivas. Apostando por proyectos educativos compartidos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.660>
- Duran, D., & Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 141-160. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art7.pdf>
- Estrada, L.I., Madrid, D., & Pascual, M. R. (2021). Estudio sobre actitudes y hábitos familiares para el aprendizaje lector en Educación Infantil. En M. R. Pascual & D. Madrid, *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la Etapa Infantil (0-6 años)* (pp.397-420). Dykinson.
- Flores, M., & Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿Un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352.
- Furenes, M., Kucirkova, N., & Bus, A. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517.
- Gairín, J. (2020). Cambio, mejora e innovación en los centros educativos. En J. Gairín & D. Rodríguez-Gómez, *Aprendizaje organizativo e informar en los centros educativos* (pp.21-36). Pirámide.
- Gairín, J., & Castro, D. (2021). La organización de los recursos funcionales. En J. Gairín & D. Castro, *El contexto organizativo como espacio de intervención* (pp.129-152). Síntesis.
- García, M. A., Arévalo, M. A., & Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- García-de-Paz, S., & Bonilla, P. J. S. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Gómez-Marí, I., & Gómez-Marí, P. (2021). Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? Percepciones de familias y profesionales de la educación. *REIDOCREA*, 10(4), 1-14.
- González, E. T., Vacas, E. M. C., González, M. D. C. T., & Lorenzo, C. M. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), pp.226-244.
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative analysis of the transition from early childhood education to primary education: factors affecting continuity between stages. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 441- 454. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>
- Hennissen, P., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 312–325.
- Iñesta, E. M., & Pascual, J. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum. *Aula Abierta*, 43, 94-101.

- Kartal, H., & Guner, F. (2018). A review of articles that include the schools' readiness dimension. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 431–443. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.431>
- Korthagen, F. A. J., & Nuijten, E. E. (2018). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. En J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, S. & Crowell, *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89-99). Routledge.
- Luna Martínez, M. T., Fortich Vivas, É. P., Pinto Suárez, L. C., & Silva Cardozo, A. (2019). La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.85580>
- Madrid, D., Pascual, M. R., & Martín, L. (2021). Formación inicial y continua del profesorado de Educación Infantil sobre el proceso lector. En M. R. Pascual & D. Madrid (ed.), *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)* (pp. 151-170). Dykinson.
- Medellín Mendoza, M. L. (2018). Uso de TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 6(1), 12-21. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/35>
- Medina, J. L., & Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1), 17-38.
- Molina Puche, S., & Alfaro Romero, Á. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria: percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (2), 179-197.
- Orellana, E. R., Hernández, I. C., Baz, B. O., & Martín-Domínguez, J. (2021). Evaluar competencias digitales en Educación Infantil desde las prácticas de aula. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 37-69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.85580>
- Parent, S., Lupien, S., Herba, C. M., Dupéré, V., Gunnar, M. R., & Séguin, J. R. (2019). Children's cortisol response to the transition from preschool to formal schooling: A review. *Psychoneuroendocrinology*, 99, 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.013>
- Pascual, M. R. (2015). *Influencias de las metodologías, la edad temprana y la participación de la familia en el aprendizaje lector de los niños y niñas malagueños* [tesis doctoral]. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12094>.
- Pascual Lacal, M. R., Estrada Vidal, L. I., & Madrid Vivar, D. (2021). Estudio sobre los factores que inciden en el aprendizaje lector del niño o niña. En M. R Pascual & D. Madrid (ed.), *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)* (pp. 75-102). Dykinson.
- Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.
- Puccioni, J., Froiland, J. M., & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>

- Romero, S. I. R., Jiménez, E. G., & Pablo, M. N. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24.
- Sanahuja, A., Moliner, M. O., & Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva ¿cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más eficaces? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., & Fidalgo, R. (2021). Estudio exploratorio observacional de la enseñanza de la composición textual en las aulas. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 140-160. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.207>
- Sancho, M. S., & Delgado, M. P. N. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo. *Lengua y Habla*, 25, 242-267.
- Serrano, B. M. (2019). Leer y sentir: la educación emocional y literaria en educación infantil. *Aula de encuentro*, 21(2), 79-92.
- Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: La mirada infantil a examen. *Revista de Innova Educación*, 16(2), 136-152. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>
- Suárez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. Polyphōnía. *Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 3(1), 26-45. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/267>
- Suárez-Lantarón, B., & García-Martínez, Á. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), 80-97.
- Valdebenito, V., & Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2014.07.001>
- Wong, M., & Power, T. G. (2019). Childhood depressive symptoms during the transition to primary school in Hong Kong: Comparison of child and maternal reports. *Children and Youth Services Review*, 100, 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2019.02.035>

Agradecimientos

EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships

Project READ-COM"- Reading Communities from paper books to digital era

Code: 2019-1-ES01-KA201-063967