

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

# El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

# **El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior**

*El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2018

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

ISBN: 978-84-17219-25-3

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## 34. Ideas previas de los alumnos/as del Grado de Maestro en Educación Primaria sobre la importancia de los saberes epistemológicos de lengua y literatura para su didáctica

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez<sup>1</sup> y Vicente Clemente Egío<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Alicante, [tdelolmo@gcloud.ua.es](mailto:tdelolmo@gcloud.ua.es); <sup>2</sup>Universidad de Alicante, [vce4@alu.ua.es](mailto:vce4@alu.ua.es)

### RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación cuyo enunciado es “Creencias y preconceptos del alumnado del Grado de Primaria sobre la relación entre los saberes teóricos que poseen y los planteamientos didácticos en el aula”. Consta de tres análisis independientes, pero cohesionados: el que aquí nos ocupa: “Ideas previas de los alumnos/as del Grado de Maestro en Educación Primaria sobre la importancia de los contenidos epistemológicos de lengua y literatura para su didáctica”; segundo: sus saberes teóricos sobre el proceso lector; tercero: la idea que tiene nuestro alumnado sobre el uso de las herramientas electrónicas y su eficacia didáctica. La metodología del estudio es cuantitativa a partir de un cuestionario de escala *likert* de 16 puntos. Se pretende también una conclusión cualitativa para ser tenida en cuenta en la revisión anual de la asignatura. Se obtiene de esta manera un doble resultado: acceso a una información actualizada sobre las ideas de los estudiantes de magisterio y conclusiones concernientes al planteamiento holístico general de la investigación. Cada una de las vertientes que lo componen ofrecen resultados discriminables y con sentido propio, pero la concepción holística del proyecto hace que el conjunto de todos ellos proporcione claves eficaces para que la formación de los maestros/as del siglo XXI se adecúe a las necesidades del mundo real de los que serán sus alumnos/as.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica de la Lengua y la Literatura, aprendizaje integrado, didáctica educación primaria, formación profesorado, formación docente

### 1. INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos a continuación se inscribe dentro del trabajo de la red de investigación en innovación didáctica DIDACLINGUAS. Como título global y punto de partida para todo el proyecto durante este curso se escogió: “Creencias y preconceptos del alumnado del Grado de Primaria sobre la relación entre los saberes teóricos que poseen y los planteamientos didácticos en el aula”, que define el contenido y reúne implícitamente los objetivos del mismo. El planteamiento de la investigación responde a una coherencia de conjunto estructurado con arreglo a tres focos específicos: en primer lugar, el ámbito en que se centra este trabajo es el de los preconceptos que tienen los alumnos/as del Grado de Maestro en Educación Primaria en cuanto a la influencia que sus saberes epistemológicos sobre lengua y literatura puedan ejercer sobre su actuación docente; el segundo foco de estudio concierne a la incidencia de ese mismo tipo de conocimientos, pero referentes al proceso lector; por último, la tercera línea pretende concluir acerca de la idea que tiene nuestro alumnado sobre la utilización de las herramientas electrónicas y su aplicación didáctica eficaz.

La metodología y la descripción de su procedimiento se detallará pormenorizadamente en el apartado correspondiente. Baste aquí indicar que el planteamiento de la investigación es cuantitativo, teniendo como base la elaboración de un cuestionario que cubre diferentes aspectos pertinentes para cada una de las líneas de trabajo arriba descritas. La encuesta se pasó a los alumnos/as del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, que se encuentran distribuidos en siete grupos con

horarios de mañana y tarde. Esto nos garantiza una representatividad suficiente en cuanto al número y variedad del perfil de los participantes. En lo que concierne a la objetividad de la información obtenida y su validez, conviene subrayar que el alumnado respondió a la encuesta en los primeros días del curso, antes de que su conocimiento de la nueva materia pudiera modificar su preconcepción en cuanto a los aspectos sobre los que fueron encuestados.

La literatura profesional y académica reciente que se ocupa de la didáctica de la Lengua y la Literatura se centra en unos puntos muy concretos y recurrentes en los que coinciden los autores, aunque con matices de perspectiva o intereses. Es posible afirmar que, socialmente hay unos determinantes fundamentales que parecería que desplazan la importancia de los saberes epistemológicos lingüísticos y literarios propiamente dichos a favor de otros, de cariz comunicativo. Sin embargo, en los estudios que hemos considerado como marco, se verá que esos conocimientos aparecen integrados e implícitos dentro de las modificaciones que en la finalidad de la E/A de las lenguas y las literaturas han determinado las transformaciones sociales que describen. Y, consecuentemente, la metodología empleada para la consecución de sus objetivos didácticos también ha evolucionado. Es decir, lejos de prescindir de ellas, dentro del concepto general, e integrador en sí mismo, de la competencia comunicativa, todos los autores concluyen en la importancia y la necesidad de que, específicamente, los profesionales de la didáctica de la lengua y literatura tengan una formación sólida y permanente de todas las materias de conocimiento que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Los determinantes a los que nos referimos son la globalización, la movilidad y la presencia de las tecnologías (en todos los ámbitos de la vida cotidiana y desde las edades más tempranas). Sus consecuencias son la multiculturalidad, el multilingüismo y la influencia de la tecnología en los usos comunicativos de todos los estudiantes.

Dentro de la didáctica de la Lengua y la Literatura, la primera de las propuestas a las que nos referimos es la de López Valero y Encabo Fernández (2010 y 2013). Estos autores empiezan por establecer que su concepto de partida es el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero asimismo advierten de que su filosofía de enseñanza es la del lenguaje integrado y pretenden una revisión de la realidad de la didáctica de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI. Los determinantes de la actual situación educativa que estos autores discriminan son tres elementos básicos: primero, la confluencia de varios idiomas en los entornos educativos como consecuencia de la movilidad; segundo, la tecnificación generalizada; y, tercero, el trabajo con contenidos audiovisuales. En este último punto, nos parece de gran interés subrayar la reflexión que introducen sobre la televisión y su influencia. Según estos autores, lo que realmente está acaeciendo de fondo es un fenómeno de sustitución de la educación formal por la educación informal. En nuestra opinión, esta misma acción debe reconocerse en todos los medios de comunicación y en toda la sociedad. En otra ocasión, ya demandábamos la restitución del valor de la educación por sí misma y en todos los ámbitos (del-Olmo-Ibáñez, 2018).

López Valero, Encabo y Muñoz (2013) concretan más al decir que es también el ámbito del profesorado de Lengua y Literatura el primero en el que debe aplicarse el concepto de aprendizaje permanente. Estos profesionales, más que cualesquiera otros, deben actualizar continuamente sus conocimientos y habilidades críticas. Gracias a las competencias que desarrollen en sus estudiantes, éstos podrán ser competentes en el resto de las áreas de estudio y en sus propias vidas. Su objetivo último es que la actividad educativa recupere su posición de liderazgo social y no al revés. Por el contrario, actualmente, son los dictados sociales los que marcan la trayectoria de la educación. Este objetivo se alcanzaría metodológicamente mediante un enfoque funcional del aprendizaje para toda la vida, y quedaría justificado por lo estrecho de la relación actual entre sociedad y escuela. Para ello, el foco debe trasladarse

del aprendizaje específico a las competencias, teniendo en cuenta el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y la evolución de los conceptos de espacio y tiempo descritas por Piccione (2012, 2015 y 2017). Este proceso de formación continua y permanente tiene su inicio en la primera infancia y se prolonga hasta la educación superior. Y afecta a todas las áreas del conocimiento y del desarrollo personal. Pero es obligado destacar dos de las consideraciones de López Valero, Encabo y Muñoz: en primer lugar, lo que está en el centro de todo este proceso global y holístico es el lenguaje; y, en segundo lugar, esto pone en evidencia inmediatamente el concepto de transversalidad (Mendoza Fillola, 2003; Dolz, 2009; López Valero y Encabo, 2010), inseparable de la de competencia comunicativa.

Dolz (2009), en su análisis sobre la enseñanza de la lengua, coincide con el enfoque de López Valero y Encabo en la medida en que los tres explicitan la necesidad de trabajar de manera interrelacionada las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, así como sobre aquellos aspectos de carácter epistemológico: gramática, vocabulario, fonología. Y aquí es donde se encuentra la conexión entre la nueva perspectiva que implica el aprendizaje de competencias de índole comunicativa y la necesidad de que en esas competencias se encuentren implícitos los contenidos epistemológicos. Lo que se persiga entonces en la práctica de la enseñanza deberá ser el desarrollo de ‘habilidades lingüísticas-comunicativas’: conocimiento o competencia, y la capacidad de usar el lenguaje de forma adecuada y contextualizada. Esto es lo que los autores entienden por ‘lenguaje integrado’.

Lo que más nos interesa para enmarcar nuestro estudio es la atención que dedican a la importancia de las habilidades básicas y su idea de integración. Es decir, parten de la base de que el aprendizaje natural de una lengua se lleva a cabo de forma integrada y práctica, y que es en un estadio más avanzado cuando el proceso continuo de su adquisición se diferencia y ‘refina’. Hacen hincapié en la lectura y la escritura en cuanto que son los dos aprendizajes que posibilitan la comprensión y la expresión de los significados.

Los resultados cuantitativos y la obtención de datos fidedignos sobre la realidad de las creencias de los futuros profesores de lenguas y literaturas en la etapa de primaria, han sido los objetivos inmediatos del estudio. No obstante, existen más finalidades inherentes al planteamiento general de la investigación. Por un lado, se pretende, mediante los resultados, obtener asimismo una conclusión cualitativa que nos provea de claves en cuanto a posibles modificaciones de cara a la ulterior reformulación de la programación en la revisión que sobre cada una de las asignaturas se realiza siempre al final del curso académico. Por otra parte, y especialmente en esta vertiente de la investigación, se ha perseguido, igualmente, una perspectiva de finalidad comparatista ya que las conclusiones nos permiten un contraste con las características y los resultados obtenidos del estudio el curso pasado. Si entonces parte del análisis se centró en establecer cuáles eran los saberes epistemológicos sobre la lengua y la literatura de nuestros alumnos/as, este año perseguimos una descripción real de su percepción en cuanto a cómo su conocimiento de ambas materias puede influir en su actuación didáctica como profesionales de la enseñanza.

En su conjunto, este trabajo tiene una doble intención finalista: por un lado, responde al estudio en sí mismo y, por otro, a una intencionalidad de coherencia con la investigación global de la red DIDACLINGUAS. En el primer caso, nos proporcionará una información actualizada sobre las ideas de los estudiantes de magisterio en cuanto a las posibilidades que sus conocimientos sobre la materia de Lengua y Literatura les facilitan para su actividad docente. En cuanto al sentido global de la investigación, viene dada por su planteamiento general como proyecto de concepción holística. Cada una de las líneas que lo componen pretenden resultados discriminables y con sentido propio. Pero el concepto integrador que fundamenta el proyecto hace que el conjunto de todos ellos apunte a la

obtención de claves eficaces para que la formación de los maestros/as del siglo XXI se adecúe a las necesidades del mundo real de los que serán sus alumnos/as.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Nos parece un hecho evidente que resulta muy difícil plantearse cuestiones relacionadas con la didáctica de unos contenidos que el maestro no posee. La concepción tradicional de la enseñanza de ‘lengua y literatura’ se centra en los saberes específicos de ambas disciplinas en función de un proceso más o menos ordenado de adecuación en el tiempo (en la secuencia de los seis años que se prevén en la programación secuencial propia del segundo nivel de concreción curricular) de los componentes esenciales de las disciplinas lingüísticas, desde la fonología a la semántica, pasando por la morfología y la sintaxis, por una parte; y de la literatura y sus saberes, propios por otra.

Atendiendo a este criterio general, como ya hemos expuesto, nos hemos planteado qué preconcep- tos maneja el alumnado del tercer curso de la titulación de Grado en Maestro de Primaria respecto a la influencia de los saberes epistemológicos que posee el maestro sobre lengua y literatura en su actividad educativa. Lo que pretendemos es poner de manifiesto si los estudiantes de este curso consideran que los saberes teóricos de lengua y literatura pueden condicionar su actividad docente e influir en los planteamientos didácticos de sus clases.

Los resultados obtenidos en esta ocasión podrían relacionarse con los encontrados en el estudio paralelo que se realizó el curso pasado (del-Olmo-Ibáñez y Güemes Suárez, 2017) en relación con los saberes epistemológicos que tenían sobre lengua y literatura, lo que nos permitiría evaluar determinados niveles de eficacia entre las expectativas que el alumnado posee y la realidad de sus saberes sobre los contenidos propios del área.

Ya se ha dicho que los participantes que componen la muestra sobre la que se ha operado son 346 estudiantes del tercer curso de la titulación de Grado de Educación Primaria. Al impartirse la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el segundo cuatrimestre, ya han tenido un primer contacto directo con la docencia en las aulas en el Prácticum I, por lo que unen a sus saberes ‘teóricos’ la experiencia de la práctica docente real.

### **2.2. Instrumentos**

Se han implementado los procedimientos estadísticos descriptivos básicos para la interpretación de los resultados de una encuesta mediante una escala Likert de 4 puntos (1: Muy en desacuerdo; 4: Muy de acuerdo). El análisis se ha llevado a cabo con el del programa SPSS y hemos obtenido un nivel de fiabilidad interna de resultados del cuestionario de 70.

### **2.3. Procedimiento**

Se aplicó a todos los participantes el cuestionario aludido con una serie de afirmaciones que debían ser valoradas según dicha escala Likert de 4 puntos (de menor a mayor acuerdo) sobre distintos ámbitos relacionados con la enseñanza de la lengua. Todas las cuestiones pretendían dar cuenta de los preconcep- tos que los maestros en formación avanzada tienen sobre la relación existente entre sus saberes lingüístico-literarios y su actuación docente eficaz.

Las cuestiones que se les pidió tomar en consideración fueron las siguientes:

- 1) Si conozco los conceptos básicos de sustantivo, adjetivo, verbo, sus clases y funciones podré plantearme con mayor eficacia cómo enseñarlos a mi alumnado

- 2) El conocimiento de la sintaxis contribuye a que se comprenda mejor la información que se lee
- 3) Conocer las diferentes tipologías textuales me ayuda a expresarme mejor por escrito y me permite enseñar a escribir con eficacia a mi alumnado
- 4) Conozco los mecanismos necesarios para enseñar nuevo vocabulario a mi alumnado
- 5) No se puede entender adecuadamente un texto literario si no se conoce la época, el movimiento al que pertenece y el autor que lo escribió
- 6) Si yo domino el análisis sintáctico podré enseñar adecuadamente a escribir a mi alumnado

### 3. RESULTADOS

Del análisis de las respuestas se han obtenido los siguientes resultados:

**Tabla 1.** Valoración sobre los saberes de los futuros docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Ítems	Media	Desviación Típica
1.- Si conozco los conceptos básicos de sustantivo, adjetivo, verbo, sus clases y funciones podré plantearme con mayor eficacia cómo enseñarlos a mi alumnado.	3,71	.485
2.- El conocimiento de la sintaxis contribuye a que se comprenda mejor la información que se lee.	2,93	.746
3.- Conocer las diferentes tipologías textuales me ayuda a expresarme mejor por escrito y me permite enseñar a escribir con eficacia a mi alumnado	3.24	.616
4.- Conozco los mecanismos necesarios para enseñar nuevo vocabulario a mi alumnado.	2,75	.679
5.- No se puede entender adecuadamente un texto literario si no se conoce la época, el movimiento al que pertenece y el autor que lo escribió	2.68	.768
6.- Si yo domino el análisis sintáctico podré enseñar adecuadamente a escribir a mi alumnado	2,81	.793

Respecto a la Tabla 1, recordamos aquí que las medias van de 1-4; en consonancia con los valores de nuestra escala de Likert, donde 1 es “muy en desacuerdo” y 4 es “muy de acuerdo” y complementaremos estos datos con la clasificación del número de alumnos/as que se sitúan en posiciones de conformidad (3 y 4) y disconformidad (1 y 2) para cada cuestión.

Los resultados de la primera pregunta ponen de manifiesto que los encuestados consideran de manera claramente mayoritaria (un 98,6% del total de los encuestados) que el conocimiento del maestro/a, respecto a los elementos de la lengua, les permitirá plantearse con mayores garantías las estrategias de actuación didáctica en sus clases. Este dato resulta relevante por cuanto evidencia que el alumnado asume que deben obtener una cualificación epistemológica suficiente para garantizar su actividad educativa en el aula. Pero también implica que establecen una relación directa entre los saberes sintácticos y los contenidos de la asignatura de lengua ¿contradice entonces lo que afirman en la cuestión 2, al menos en parte?

Un porcentaje bastante alto, aunque en sentido contrario a la afirmación que se analiza (76,5% en desacuerdo con la afirmación), encontramos para la cuestión 2 sobre la relación del conocimiento de la sintaxis y la comprensión lectora, lo que evidencia que una mayoría muy amplia de los encuestados



presuponen que para leer no son necesarias las operaciones de descodificación funcional (sintáctica) de las unidades oracionales.

También resulta muy significativa la apreciación negativa que se deriva de la tercera de las cuestiones, pues plantea que un 90,1% del alumnado considera que no resulta necesario que el maestro conozca las diferentes tipologías textuales para comprender mejor un texto y para poder enseñar con mayores garantías a escribir al alumnado, pues este saber, en su percepción, no está relacionado con la eficacia lectora ni con la composición escrita.

Por lo que se refiere a los resultados de las dos cuestiones siguientes, (4 y 5) que se relacionan con los saberes previos del maestro en lo que se refiere a la enseñanza del vocabulario (una media de 2,7 de media global) y de las destrezas lectoliterarias (2,6) en relación con los modelos historicistas que dominan en la actualidad, los resultados presentan una respuesta menos nítida pues solo un 64% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación sobre el vocabulario y un 57,7% en relación con los saberes literarios.

Finalmente, en lo que se refiere a la cuestión 6, un 66,4% considera que el dominio del análisis sintáctico por parte del maestro no significa una posición ventajosa para la enseñanza de la escritura al alumnado de primaria, resultado que se aproxima bastante al obtenido en la cuestión 2, que aborda una reflexión semejante.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A partir de los objetivos planteados se discutirán los resultados, es decir, se compararán con los resultados de las investigaciones referenciadas en el trabajo y se indicarán las conclusiones.

El objetivo de este trabajo se centraba en identificar algunos preconceptos que tenga el alumnado sobre la relación que pueda establecerse entre los saberes teóricos del maestro y los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y su didáctica. La finalidad sería tener en cuenta los resultados, si así fuere pertinente, en la revisión que anualmente se realiza de los programas de las asignaturas del área de Lengua y Literatura del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Los datos recogidos reflejan que los estudiantes que han participado en el estudio manifiestan un conjunto de ideas previas que evidencian la necesidad de replantear las líneas de actuación didáctica en esta etapa de formación inicial del profesorado.

El primer dato relevante se relaciona con el hecho de que para los encuestados es imprescindible conocer los contenidos específicos de la lengua para obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza relacionados con la asignatura de referencia. Ahora bien, si tomamos en consideración las respuestas relacionadas con las cuestiones 2, 3 y 6 cuyo alcance comentaremos más adelante, observamos una contradicción con la afirmación que hacemos. Lo que nos lleva a pensar que el alto nivel de aquiescencia con la afirmación se sustenta sobre el hecho de que implícitamente el alumnado de magisterio toma como objetivo directo de la enseñanza de la lengua en Primaria los contenidos de lengua. Es por esto que considera una afirmación razonable que el maestro/a conozca dichos contenidos para poder “explicarlos” y enseñarlos.

No deja de ser, por otro lado, significativa, si tomamos en consideración el resultado obtenido por un grupo homólogo de alumnos/as de tercero del Grado de Primaria en relación con la valoración de los saberes que poseían lengua y Literatura. En ese estudio, llevado a cabo por Díez y Clemente (2017) se manifiesta que los estudiantes para maestro/a, en tercero, no poseían un alto nivel de conocimientos relativos al conocimiento técnico del lenguaje. Para valorarlo, se les pasó una prueba que

comprendía cuestiones en el ámbito de la gramática y, por otro lado, en el campo de la Literatura. La media obtenida en la vertiente gramatical fue de 0.98 (la valoración de respuestas iba de 0 a 3); evidenciando así un nivel de conocimientos demasiado bajo.

La necesidad de replantear dicho preconcepto nos lleva a tomar en consideración la importancia que puede tener la revisión de los contenidos de la asignatura que se cursa en tercero para poder ofrecer una respuesta adecuada a la demanda que este primer elemento del análisis de los resultados nos ofrece. En la línea que marca la bibliografía más reciente relacionada con esta cuestión, podríamos señalar aquellos estudios que centran su interés en el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado y en los enfoques comunicativos como argumento central de los planteamientos didácticos más recientes: Solé (1992), Mendoza (2001), Cerrillo (2016), Ballester (2015), López Valero & Encabo Fernández (2010), López Valero, Encabo Fernández & Muñoz (2013).

En relación con la segunda de las cuestiones planteadas los resultados manifiestan que el alumnado de tercero no encuentra una relación directa entre los conocimientos de sintaxis y la eficacia de la lectura. Parece claro que tal respuesta evidencia una separación radical entre los conocimientos de sintaxis y los procesos de descodificación de los elementos funcionales propios de la oración. Esta afirmación implica la necesidad de plantear a nuestro alumnado que el proceso de descodificación (Mendoza 2001) va más allá del mero reconocimiento de los grafemas para su conversión en unidades fonéticamente pertinentes con valor significativo, sino que afecta a todo el entramado de constitución de las unidades que se integran en el mensaje que se lee, incluidas, las relacionadas con los componentes sintácticos.

Si proponemos a un lector que interprete la oración “el contagio de la peste teme los intrusos” es esperable que se diga que tal oración carece de sentido: algo no funciona de manera adecuada en las relaciones sintácticas entre el sujeto y el presunto sujeto. Es posible que el lector no alcance a comprender donde está el fallo de organización sintáctica, pero no podrá interpretar adecuadamente la oración por más que conozca el significado de todos y cada uno de sus componentes. La contradicción que señalábamos un poco más arriba pone de manifiesto que para el alumnado de tercero se trata de dos elementos (la gramática y la lectura) propios del área entre los que no existe relación directa.

Respecto de la cuestión tercera, sobre la necesidad de que el maestro conozca las diferentes tipologías textuales, hemos de decir que se planteaba desde un doble ámbito de reflexión: por una parte, se relacionaba con la competencia de composición (para escribir es necesario conocer las diversas tipologías textuales); y, por otra con la necesidad de que el maestro conozca este contenido como requisito imprescindible para poder enseñar con eficacia a escribir a su alumnado. Pues bien, el hecho de que 310 de 345 encuestados afirmen estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta doble afirmación, significa que no “enseñar a escribir” y enseñar a componer mensajes estructurados a partir de los saberes previos que el aprendiz puede utilizar entre los que se encuentran el reconocimiento de los elementos que conforman los diferentes tipos de discurso. Ruiz Flores (2009) establece con rigurosa claridad los planteamientos didácticos y las estrategias de composición, términos que no admiten duda sobre la necesidad de que el aprendiz de escritor tenga en cuenta elementos como los señalados en la cuestión que nos ocupa. De nuevo comprobamos que los pre-conceptos del alumnado demandan una actuación encaminada a reconducir estos planteamientos para configurar un modelo didáctico de la enseñanza de la escritura acorde con los principios marcados por estudiosos como Flowers y Hayes (1981), Hayes (1996), Gutiérrez-Fresneda y Díez (2017, 2018) y Gutiérrez-Fresneda y Molina (2018).

Tanto el ítem 4 como el 5 de la encuesta ofrecen resultados estadísticos menos concluyentes. Respecto del vocabulario y su enseñanza comprobamos que un 35,6% de los encuestados manifiestan no

poseer los conocimientos necesarios para enseñar nuevo vocabulario a su alumnado, lo que podría dar cuenta más de la constatación de un déficit formativo (que se solventará en el desarrollo del tiempo que aún permanecerán trabajando las asignaturas del área) que de la necesidad de plantearse de manera eficaz cómo enseñar el nuevo vocabulario al alumnado de primaria.

Respecto de la afirmación relacionada con los saberes de carácter historicista y su relación con la comprensión lectora, la respuesta que hemos obtenido viene a afirmar que un 42,4% de los encuestados consideran que no es necesario conocer el contexto de producción de la obra para comprender adecuadamente su significado. Este porcentaje evidencia que hay todavía una parte del alumnado que afirma que la historiografía literaria debe formar parte del entramado de conocimientos necesarios para leer de manera adecuada un mensaje de intención estética. Esta línea de actuación está en contradicción con las posiciones moderadas al respecto que mantienen Mendoza (2007), Cerrillo (2016) o Josep Ballester (2015) cuando analizan los elementos que definen la competencia literaria y su presencia activa en los procesos de lectura literaria. No obstante, nos parece significativo que este preconcepto que parece imprescindible intentar renovar sea defendido por un 67,6% de los alumnos/as encuestados; lo que, aun siendo un número bastante elevado, manifiesta que existe una tendencia contraria que nos parece digna de ser tenida en cuenta.

En relación a la última cuestión; esta pone en evidencia que el alumnado no encuentra un vínculo fuerte entre conocimientos de sintaxis y, en este caso, eficacia en la enseñanza en el ámbito escrito. Vuelven a alejarse así de lo dispuesto en la primera cuestión que estudiábamos; en la que daban por hecho que su conocimiento de los aspectos técnicos del lenguaje influye directamente en su enseñanza de las destrezas discursivas.

## 5. REFERENCIAS

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de cultura económica.
- del-Olmo-Ibáñez, M. T., & Güemes, L. (2017). ¿Están preparados los alumnos de magisterio para asimilar los contenidos de didáctica de Lengua y Literatura que impartirán como profesores de Educación Infantil y Primaria? En R. Roig-Vila, A. Lledó, J. Blasco, & J. Antolí (2017). *REDES-INNOVAESTIC 2017. Libro de actas*.
- del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2018). La lengua y la literatura, componentes de la persona. Una reflexión para su didáctica. En M. Geat, & V.A. Piccione (Eds.), *Le ragioni di Erasmus, 2*. Roma: Roma Tre Press.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción/The didactic of languages: a discipline in construction. *Didáctica: Lengua y Literatura, 21*, 117-141.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365- 87.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 29(2)*, 41-59.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 16*, 1-15.

- Gutiérrez-Fresneda, R., & 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.
- Gutiérrez, R., & 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
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- López, A., & Encabo, E. (2010). Lenguaje integrado, currículum y aprendizaje para toda la vida. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2001, 13, 203-214.
- López, A., Encabo, E., & Muñoz, C. M. (2013). Didáctica de la Lengua y la Literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (5), 31-40.
- Mendoza, A., & Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2001) *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Piccione, V. A. (2012). *Mappe educative e formative I.I nuovi setting pedagogici*. Roma: Aemme Publishing.
- Piccione, V. A. (2015). *Quality Assurance in VET systems in the financial services sector. Transfer of innovation. Universities and quality assurance: Analysis of approaches and actions*. Roma: Roma Tre University.
- Piccione, V. A. (2017). La narración biográfica y autobiográfica por un sentido pedagógico. *Educazione. Giornale di Pedagogia Critica* I, 55-78.
- Ruiz, M. T. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Sole, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.