LA COMPETENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y SU FORMACIÓN DESDE LA PERPECTIVA DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

Silvia García Arona[1]
Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña

Maria del Carmen Aguilera Ruiz
Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña

RESUMEN

La lectura constituye un aprendizaje imprescindible en el ámbito escolar que requiere de una enseñanza explícita y sistematizada, para lo cual el docente, como mediador, ha de disponer de conocimientos, habilidades y actitudes que lo definan como competente en esta tarea. Por esto, se pretende en este estudio de carácter exploratorio y descriptivo delimitar y caracterizar la competencia docente en la enseñanza de la lectura, así como identificar los puntos fuertes y débiles de los maestros y maestras en activo y determinar carencias y mejoras en su formación, todo ello desde la perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Para ello, se ha encuestado a una muestra de 56 maestros y maestras de todas las especialidades mediante un cuestionario ad hoc en el que han valorado en grado de importancia y nivel de preparación 31 ítems referidos a la competencia docente en la enseñanza de la lectura, así como diferentes aspectos referidos a su formación. Los datos confirman la percepción favorable de los docentes en relación a la importancia de las competencias planteadas y una valoración inferior en cuanto al nivel de preparación, especialmente en conocimientos y habilidades específicas vinculadas al desarrollo lector y sus dificultades. Además, se evidencia una insatisfacción generalizada en la formación docente en este ámbito, principalmente en relación a la formación inicial, y una demanda de programas formativos más específicos, prácticos y actualizados. Con todo, se proponen nuevas líneas de investigación que profundicen en la caracterización del objeto de estudio e impulsen propuestas fundamentadas de mejora de la formación docente en la enseñanza de la lectura.

Palabras clave: Competencia docente, enseñanza de la lectura, formación docente, maestros de Infantil y Primaria.

ABSTRACT

Reading is an essential learning in the school field that requires explicit and systematized teaching, for which the teacher, as a mediator, must have knowledge, skills and attitudes that define him as competent in this task. For this reason, it is intended in this study of an exploratory and descriptive nature to define and characterize teaching competence in the teaching of reading, as well as to identify the strengths and weaknesses of active teachers and to identify gaps and improvements in their training, all this from the perspective of the teachers of Early Childhood and Primary Education. To this end, a sample of 56 teachers from all specialties has been surveyed through an ad hoc questionnaire in which they have assessed in a degree of importance and level of preparation 31 items related to teaching competence in the teaching of reading, as well as different aspects related to their formation. The data confirm the favourable perception of teachers regarding the importance of the skills raised and a lower assessment of the level of preparation,

[1] *Correspondencia*: Silvia García Arona. garasil@uoc.edu

especially in specific knowledge and skills linked to reading development and its difficulties. In addition, there is widespread dissatisfaction in teacher formation in this area, mainly in relation to initial formation, and a demand for more specific, practical and up-to-date formation programmes. As a result, new lines of research are proposed that deepen the characterization of the object of study and promote informed proposals for the improvement of teacher formation in reading teaching.

Key Words: Teachers' competence, teaching of reading, teacher formation, Early childhood and Primary teachers.

Introducción

La lectura es un proceso complejo clave en el desarrollo cognitivo y personal que se encuentra omnipresente en nuestra vida cotidiana. Esta habilidad, entendida desde un sentido amplio como la capacidad para decodificar los signos escritos y comprender el mensaje extraído, se considera fundamental en el éxito escolar. De hecho, son varios los estudios que establecen una correlación positiva significativa entre la competencia lectora y el rendimiento académico (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2017; García, Arévalo y Hernández, 2018; Gómez, 2011; González y Delgado, 2009), justificando esta relación en el valor de una lectura eficaz como herramienta de aprendizaje.

Sin embargo, los resultados de las pruebas internacionales que evalúan los niveles de alfabetización del alumnado (PIRLS y PISA) muestran que España en términos generales se sitúa por debajo de la media de los países que conforman la OCDE, aun cuando en los resultados de los últimos informes demuestran un repunte sobre evaluaciones anteriores (INEE, 2017; Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2002, 2010, 2014, 2016). Aunque resulta esperanzadora esta tendencia de mejora y denota un trabajo en pro de la calidad educativa en el proceso alfabetizador, las variaciones en los resultados no son todavía especialmente significativas. Cabe, por lo tanto, buscar maneras de hacer más efectiva la enseñanza de la lectura desde las primeras etapas educativas.

Con este objetivo se han desarrollado numerosas investigaciones en torno a los diferentes agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura[2], tratando de esclarecer los factores que influyen en el desarrollo de esta competencia en el alumnado. Por un lado, han sido objeto de estudio las características individuales y contextuales del alumnado. Desde las mismas evaluaciones internacionales del rendimiento escolar se han estudiado las relaciones entre variables como el género o el nivel socioeconómico con el rendimiento en la lectura (OECD, 2002). El entorno familiar se considera un factor de gran influencia en el desarrollo lector del alumnado (INEE, 2017; Marder, Querejeta, Piacente, Resches y Urrutia, 2005). Asimismo es destacable la asociación entre interés por la lectura y buenos resultados (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA], 2011; Stutz, Schaffner, y Schiefele, 2016), ya que este factor es el más susceptible de cambio desde el ámbito educativo.

Por otro lado, estudios del ámbito psicológico, pedagógico y, más recientemente, neurológico se han centrado en determinar y caracterizar los procesos implicados en la lectura (Cuetos, 2011). Uno de los aspectos que más controversia ha generado es el momento de inicio del aprendizaje de la lectura, generándose diversas posturas a lo largo del tiempo (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012). La tendencia actual considera la existencia de una "alfabetización emergente" y unos prerrequisitos en el aprendizaje de la lectoescritura (Bravo, Villalón y Orellana, 2006;

[2] Aunque la presente investigación tenga como objeto de estudio principal la enseñanza de la lectura, no podemos olvidar que lectura y escritura son dos habilidades estrechamente relacionadas que permiten la interacción con y a través del código escrito y cuyo aprendizaje se realiza de manera simultánea en el proceso de alfabetización. Es por esto que gran parte de la literatura existente los aúna como objeto de estudio y que en este documento se entrelazarán en diversas ocasiones.

Guardia, 2011; Gunn, Simmons y Kameenui, 1995). El análisis de métodos y estrategias de enseñanza de la lectura ha sido otra de las líneas de investigación más abundante. En el caso del español, Alegría (2006), Díaz (2007) o Jiménez y O'Shanahan (2008) en acuerdo con otros estudios posicionan los métodos fonéticos como los más idóneos, dado el grado de transparencia de esta lengua. Aunque no renuncian al enfoque global que ha demostrado beneficios en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora (Hernández y Jiménez, 1987). También se han realizado investigaciones que evidencian la eficacia de intervenciones específicas como el método MIL (Cuetos, et. al., 2003) o el método Doman (Ángeles, Gómez y García, 2013; Camacho, 2019). Además se han evidenciado los beneficios de los recursos TIC en la mejora de la comprensión lectora (Thorne, et. al., 2011) y la animación a la lectura (Paredes, 2005), principalmente por su naturaleza motivante.

Muchos de los documentos mencionados coinciden en señalar la necesidad de la sistematización de la enseñanza de la lectura para hacer efectivo el éxito de su aprendizaje, siendo, por tanto, indispensable un mediador que se encargue de su diseño e implementación, el docente. La Comisión Europea (2008) señala como determinante clave en el éxito académico de los estudiantes la calidad del personal docente, aunque también advierte de un déficit en sus habilidades de enseñanza reportado por la OECD. Más concretamente, en relación con la enseñanza de la lectura, Melgarejo (2006) en una comparativa entre Finlandia –país con un excelente rendimiento del alumnado en competencia lectora- y otro países de la UE, principalmente España, concluye que la selección y formación del profesorado del sistema educativo finlandés constituye la variable crítica de sus buenos resultados.

A la vista de estas conclusiones es lógica y común la preocupación por conocer las características que configuran al docente como profesional, así como la búsqueda de medios para mejorar su competencia. Existen diversos estudios que se han encargado de recoger la percepción de diferentes colectivos (maestros, estudiantes de magisterio, académicos…) sobre la importancia y la formación en las competencias que constituyen el perfil profesional docente *(Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* [ANECA], 2005; Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014; González, et. al., 2010; Martín del Pozo y de Juanas, 2009; Pesquero, et. al., 2008). Todos ellos parten de una conceptualización similar del término competencia profesional en la que se enfatiza su carácter teórico-práctico, dinámico, transferible, reflexivo y adaptable y se organiza en cuatro dimensiones interrelacionadas que actúan de manera integrada: *saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *saber ser.* Estas investigaciones coinciden en concluir que todas las competencias planteadas reciben una valoración positiva en relevancia, si bien no se evalúa tan favorablemente la formación en ellas, lo que muestra la consciencia de los docentes en cuanto a sus carencias formativas y la necesidad de mejora.

Si nos centramos en el análisis de la competencia profesional en la enseñanza de la lectura, la literatura existente es más limitada. No encontramos estudios que se encarguen de analizarla de una manera holística en la que se valoren las cuatro dimensiones que se han referenciado anteriormente, de hecho tampoco existe una caracterización explícita de esta que recoja los conocimientos, destrezas y actitudes que debe poseer un docente para considerarse competente en la enseñanza de la lectura. De manera general la EACEA (2011) señala que esta tarea requiere "*una profunda comprensión sobre el proceso de desarrollo de la lectura y un sólido conocimiento de la teoría y la práctica de la didáctica, incluyendo los métodos de enseñanza, el manejo de la clase y el conocimiento de los materiales apropiados"* (p. 85), a la vez que destaca la necesidad de docentes flexibles, sensibles y reflexivos que atiendan las necesidades y motivaciones de sus alumnos y se mantengan actualizados.

Si bien no hallamos investigaciones desde un enfoque holístico, sí que existen múltiples con el propósito de evaluar algunas de las variables que se consideran determinantes en el rol de mediador del aprendizaje y el fomento lector. No obstante, veremos que en muchas de ellas se evidencia la interacción e influencia mutua que el *saber*, el *hacer*, el *estar* y el *ser* ejercen entre ellos.

Se han examinado los conocimientos y creencias de los docentes en torno al proceso de desarrollo lector y su didáctica (Díez, Güemes, y Molina, 2018; Fuentes, Calderin y Pérez, 2017; Gutiérrez y Molina, 2017; Jiménez, Artiles y Yánez, 1997), a las dificultades específicas de aprendizaje en este ámbito (Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu, 2015) o a saberes epistemológicos relacionados con la gramática y la literatura (Díez y Clemente, 2017), centrándose en la mayoría de los casos en maestros en formación inicial como población de estudio. En muchas de estas investigaciones, conocimientos y creencias se aglutinan como parte de un sistema de constructos en el que se relacionan teorías formales y apreciaciones personales fruto de la experiencia que constituyen el sustrato de la forma de comprender el proceso y orientan la acción pedagógica (Córdova, Ochoa, y Rizk, 2009; Doria, 2012). Se muestra así la sinergia entre el *saber*, el *ser* y el *hacer* a la que ya se ha hecho referencia. En general, estos estudios muestran conocimientos inconsistentes en torno a los fundamentos del desarrollo lector o la identificación de sus dificultades y la coexistencia de visiones tradicionales e instrumentales del concepto de lectura y su enseñanza con perspectivas más actuales. Consecuentemente propugnan la formación docente como solución no solo para clarificar, ampliar y afianzar conocimientos sino para hacer evolucionar las creencias (limitantes, en muchos casos), ya que se ha comprobado su susceptibilidad al cambio (Jiménez y O'Shanahan, 1992). Se aboga por una formación que ofrezca fundamentos teóricos y experiencias prácticas y que estimule la reflexión y confrontación de saberes, creencias y formas de hacer (Pérez, 2016).

También ha sido objeto de estudio el hábito lector del profesorado (Ferreyro y Stramiello, 2008) y en España especialmente de los estudiantes de magisterio (Elche y Yubero, 2019; Granado, 2014). Estas investigaciones han evidenciado perfiles lectores inconsistentes en los que predomina un uso instrumental de la lectura, por lo que sugieren la formación y el fomento lector a los docentes desde las políticas educativas y los propios centros escolares para impulsar la creación de actitudes y prácticas lectoras sólidas y entusiastas. Desde una perspectiva pedagógica, el interés del docente como lector se sitúa concretamente en su papel como "sujeto didáctico lector". Se ha revelado que, si bien un buen lector es considerado mejor modelo y promotor de la lectura, no existe per se causalidad para un mejor desempeño pedagógico en este ámbito (Munita, 2018). De hecho, se ofrece más relevancia en sus prácticas como mediadores de lectura a componentes institucionales, especialmente a la biblioteca escolar y el Plan Lector del centro, ya que representan un compromiso y una cultura lectora escolar compartida, posibilitan intervenciones coordinadas y coherentes y generan espacios de socialización de la lectura tanto para el alumnado como para los maestros (Munita, 2016).

Análogamente, Pérez (2019) se hace eco de los buenos resultados de la implementación de Proyectos Lingüísticos en centros educativos de todo el estado español. Señala la alta implicación del profesorado, el refuerzo de los niveles de coordinación profesional y pedagógica y la posibilidad de una intervención sistémica, transversal y global como piedras angulares del éxito de estos programas en la mejora de las prácticas educativas y el rendimiento del alumnado.

En el terreno del *saber hacer*, Sánchez (2010) analiza las prácticas del aula en relación a la lectura y pone de relieve la falta de transferencia de los conocimientos sobre el desarrollo lector que aporta la psicología a su didáctica. Así, alega que el reto docente en la enseñanza de la lectura comporta incorporar los fundamentos teórico-prácticos sobre el proceso alfabetizador a la intervención educativa aceptando y atendiendo sus particularidades; a la vez que se contemplan otras perspectivas que amplíen el paradigma de actuación y permitan diversificar la metodología y se garantiza la inclusión educativa a través de la atención a la diversidad de necesidades y de la participación del alumnado. Para afrontar estos cambios y hacerlos sostenibles, el docente requiere de asistencias desde el asesoramiento y la formación, acciones que han de focalizarse en las necesidades del profesorado en su papel como formadores de lectores competentes y no solo en las del alumnado (Sánchez, 2010).

Unido a esto, para el progreso tanto conceptual como práctico de la tarea docente de alfabetización es crucial la reflexión de los maestros sobre el cómo, el qué, el para qué o el para quién de sus prácticas pedagógicas, entre otras cuestiones. La Investigación-Acción se revela para ello como un método de gran valor en el que a través de un proceso crítico, reflexivo y

participativo el docente es capaz de construir nuevas visiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, actualizar y consolidar conocimientos y modificar sus actitudes en pro de la transformación e innovación pedagógica (Doria y Castro, 2012). Es, por tanto, pertinente incluir la capacidad investigadora como parte de la competencia docente.

En este recorrido por la literatura existente se ha podido comprobar que son numerosos los estudios que en su revisión de las cualidades docentes en relación a la enseñanza de la lectura reivindican una formación inicial y continua de calidad. A tal efecto, la Asociación Internacional de Alfabetización (ILA, 2019) a la vista de las carencias de los programas formativos ha establecido como estándares clave que deben estar presentes en la formación docente:

- Conocimiento fundamentado
- Currículo e instrucción
- Evaluación
- Diversidad y equidad
- Alumnado y contexto alfabetizador
- Aprendizaje profesional y liderazgo

Transversalmente a estos elementos, entendidos como ámbitos en los que la formación y/o asesoramientos ofrecidos debe capacitar al profesorado, se ha identificado una preparación como eficaz cuando está centrada en el contenido específico del currículo y en modelos de prácticas efectivas, incorpora un aprendizaje activo y colaborativo, brinda apoyo experto y retroalimentación y es continua (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017). Además, de acuerdo con Sánchez (2010) la formación no debe quedarse en lo prescriptivo, sino "*examinar las condiciones y dificultades de cada prescripción concreta*" (p. 34).

En base a todas las premisas hasta aquí expuestas, esta investigación se presenta como un estudio exploratorio y descriptivo de la competencia docente en la enseñanza de la lectura. Se pretende determinar y caracterizar dicha competencia conociendo el grado de importancia que el colectivo docente le otorga a cada una de sus dimensiones, así como examinar el nivel de preparación autopercibido por el profesorado con tal de identificar los puntos fuertes y débiles en su desarrollo competencial en la didáctica de la lectura. Concretamente la población estudiada incluye maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria titulados cuya tarea pedagógica se sitúa en las bases del desarrollo lector. En este análisis se revisará, además, si existe vinculación entre la percepción de los docentes y algunas de sus características socioprofesionales que caractericen perfiles profesionales específicos.

En vista a los estudios mencionados y la realidad observada en los centros escolares, se espera una valoración positiva del conjunto de competencias y que desde una perspectiva funcional se prioricen en general aquellas que atañen explícitamente a la intervención directa en el aula y sus conocimientos. Sin embargo, se hipotetiza un autopercepción competencial insuficiente generalizada entre el profesorado, aunque se contempla la posibilidad de que esta variable correlacione con los años de experiencia o la especialidad docente.

Asimismo se pretende averiguar cómo este colectivo valora la contribución de las diferentes acciones formativas a su desempeño como agentes alfabetizadores y darles voz para que expresen los retos que la formación de lectores competentes entraña para ellos y planteen sus necesidades de formación, ya que *"las ayudas –se den a quien se den- han de estar ligadas a necesidades de aprendizaje previamente identificadas"* (Sánchez, 2010, p. 34). En general, se espera la reivindicación de una formación insuficiente, poco especializada y pobre en práctica, sobre todo, en la formación inicial.

Método

Participantes

Se estudió como población maestros/as de Educación Infantil y/o Primaria. Se incluyó docentes titulados de entre 23 y 65 años de las diferentes especialidades docentes. Como resultado de un muestreo no probabilístico de bola de nieve se recogieron datos de un total de 56 cuestionarios. El 87,5% (N=49) de los participantes son mujeres y el 12,5% (N=7), hombres, distribución representativa de la proporcionalidad de esta profesión. Sus edades comprenden entre los 23 y los 59 años de edad con una media de 36,18 años y una desviación estándar de 9,36.

La muestra está representada por un 41,1% de maestros de Educación Infantil y un 14,3% de Educación Primaria (generalistas). El resto son especialistas que ejercen sus tareas mayoritariamente en la etapa de primaria, de los cuales el 64% desempeña las funciones de maestros de Audición y Lenguaje (AL) y de Pedagogía Terapéutica (PT). La gran mayoría trabaja en centros públicos (ver Tabla 1). Un 55,4% (N=31) cuenta con 5 años o menos de experiencia y el 44,6% (N=25) con más de 5 años, llegando hasta los 37 años de experiencia. En general representan una media de 9,7 años de experiencia con una desviación estándar de 8,48.

Tabla 1
Distribución de la muestra según variables profesionales: especialidad, etapa y tipo de centro.

Variable	Indicadores		N	%
Especialidad docente	Educación Infantil		23	41,1%
	Educación Primaria (generalista)		8	14,3%
	Especialistas Ed. Especial	Audición y Lenguaje	6	10,7%
		Pedagogía Terapéutica	10	17,9%
	Otros especialistas	Lengua extranjera	3	5,4%
		Ed. Física	3	5,4%
		Música	3	5,4%
Etapa en la que ejerce	Infantil		21	37,5%
	Primaria		22	39,3%
	Ambas		13	23,2%
Titularidad del centro	Público		39	69,6%
	Privado		3	5,4%
	Concertado		14	25%

Fuente: elaboración propia

Los docentes fueron contactados por vía telemática mediante un mensaje que incluía una breve presentación y el link del cuestionario. Se les informó previamente a la cumplimentación del cuestionario de las características de la investigación, su implicación en esta y sus derechos. El cuestionario online, de acuerdo con la pautas éticas de la Declaración de Helsinki, contaba con el pertinente consentimiento informado, ética en su primera sección, en la cual debían clicar la casilla "*He leído y acepto los consentimientos informados*" para aceptar su participación voluntaria en el estudio.

Instrumentos

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario en formato digital creado ad hoc (ver Anexo 1) tomando como referentes otros estudios centrados en el análisis de la competencia docente (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014; González, et. al., 2010; Martín del Pozo y de Juanas, 2009; Pesquero, et. al., 2008). Este instrumento consta de tres partes más una sección inicial para la presentación del estudio y la aceptación del consentimiento informado y otra final con el agradecimiento y la opción de registrar el correo para recibir el feedback del estudio.

En la primera se incluye 6 cuestiones cerradas relativas a variables socioprofesionales (sexo, edad, especialidad docente, etapa educativa, titularidad del centro y años de experiencia).

La segunda parte está constituida por, en primer lugar, 2 preguntas que contienen 31 ítems referidos a la competencia profesional en la enseñanza de la lectura que tienen que ser valorados por dos escalas tipo Likert de cinco opciones cada una (0=nada, 1=poco, 2=suficiente, 3=bastante y 4=mucho) en relación al grado de importancia que le otorgan y al nivel de preparación autopercibido.

Al no existir estudios previos ni herramientas validadas sobre la competencia docente en la enseñanza de la lectura, el proceso de operacionalización de esta variable fue de gran importancia para la concreción de los ítems incluidos en el cuestionario. La variable se definió como el conjunto de saberes, habilidades, aptitudes y destrezas que permiten a una persona desarrollar un trabajo de manera exitosa, concretándose aquí ese trabajo en la enseñanza de la lectura. A partir de esta definición, y teniendo en cuenta enfoques como los de Delors (1996), ANECA (2004) o Barceló y Ruiz-Corbella (2015), se descompuso la variable en cuatro dimensiones: *Saberes*, *Saber hacer*, *Saber estar* y *Saber ser*:

Dentro de estas se concretaron un total de 13 categorías (ver Tabla 2) para tratar de clasificar según ámbito de conocimiento y/o experiencia los 31 ítems que se incluyeron en el cuestionario redactados a modo de capacidades (ver Anexo 2). Este proceso de concreción tuvo como modelo teórico principal ANECA (2005), del cual se seleccionó y adaptó aquellas competencias consideradas más relevantes en relación con la enseñanza de la lectura, especialmente las vinculadas con los perfiles de Maestro de Infantil y de Primaria orientado a los objetivos del área de lengua del currículo. También se consideró las conclusiones de EACEA (2011) sobre los métodos de enseñanza de la lectura y los conocimientos y destrezas necesarias para ello, las aportaciones de Cuetos (2011) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y sus dificultades o los estándares para la preparación de profesionales de la alfabetización de la ILA (2019), entre otros estudios.

Tabla 2
Categorización de las competencias en la enseñanza de la lectura por dimensiones y categorías

DIMENSIÓN COMPETENCIAL	INDICADORES	ÍTEMS
SABERES Conocimientos de la disciplina y su enseñanza.	Teorías del desarrollo de las capacidades lingüísticas	I01-I02
	Didáctica de la lectura	I03-I04-I05
	Prescripciones administrativas (Currículos)	I06
	Necesidades educativas específicas (NEE)	I07-I08
	Académicos	I09-I10
SABER HACER Capacidades didáctico-metodológicas	Programar y planificar	I11-I12
	Intervenir	I13-I14-I15-I16-I17-I18-I19
	Atender las necesidades individuales	I20
	Seleccionar y utilizar recursos	I21-I22-I23
	Investigar e innovar	I24
SABER ESTAR Aptitudes para actuar en un contexto social	Coordinarse y cooperar	I25-I26-I27
SABER SER Visiones y actitudes personales	Visión flexible y adaptable	I28-I29
	Actitud comprometida hacia la lectura	I30-I31

Fuente: elaboración propia

La segunda parte del cuestionario incluye además una pregunta abierta para valorar otros puntos de vista. En ella se solicita que destaquen los aspectos que consideran más relevantes en la enseñanza de la lectura.

La tercera parte recoge datos sobre la formación recibida en estas competencias. Se pide que se valore la influencia que diferentes vías de aprendizaje (formación específica, autónoma, entre iguales o por experiencia) han tenido en el desarrollo competencial. También se pregunta por el tipo de formación profesional recibida y la valoración de su utilidad de acuerdo a una escala Likert

de cinco opciones (0=nada, 1=poco, 2=suficiente, 3=bastante y 4=mucho). Por último, se solicitan propuestas de cambio para la formación en este ámbito.

Procedimiento

El estudio tuvo un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo-descriptivo y se realizó a través de una metodología por encuestas. Para su desarrollo, en primer lugar, se realizó un análisis de contenido destinado principalmente a la operacionalización del objeto de estudio: *la competencia profesional en la enseñanza de la lectura*.

En base a ello se diseñó un cuestionario ad hoc online y anónimo que fue remitido a un conjunto de docentes solicitando su colaboración mediante su cumplimentación y difusión. El mismo cuestionario explicaba al participante la información que debía aportar y el formato de esta. Al finalizar se les ofrecía la posibilidad de facilitar un correo electrónico para recibir la devolución de los datos del estudio y su análisis, materializados en este informe.

La recogida de datos se realizó durante el primer semestre del curso 2019-2020. El envío de los cuestionarios se inició en diciembre de 2019 y se concluyó en marzo de 2020, plazo durante el cual el cuestionario permaneció activo. Dentro de este periodo, se realizó una prueba piloto con los datos de los que se disponía en la segunda quincena de diciembre. A la vista de estos resultados y la valoración de los participantes del instrumento se diseñó la versión final del cuestionario.

Por último, finalizado el plazo fijado, los datos de los cuestionarios fueron tratados siguiendo los principios y criterios establecidos en la normativa de protección de datos vigente aplicable: Ley Orgánica 3/2018 y Reglamento (UE) 2016/679.

Análisis estadístico

El estudio de los datos se basó, por un lado, en un análisis estadístico descriptivo de acuerdo a los objetivos planteados. El procesamiento de las respuestas se realizó mediante el software de análisis estadístico SPSS v26. Así, en primer lugar, se calcularon medidas de posición y dispersión para conocer la valoración sobre la importancia y el nivel de preparación de cada competencia, abordándolo en términos generales, por dimensiones, por categorías y señalando los datos más significativos entre los ítems, tanto los más valorados como los menos en ambas escalas. En esta revisión se estudió la relación entre ambas variables a través del coeficiente de Pearson y de la comparación de las medias obtenidas para identificar diferencias entre lo deseable (competencias mejor valoradas) y lo logrado (nivel de preparación autopercibido). Además se realizó un análisis bivariante a través de las pruebas T-student y ANOVA de un factor para averiguar si existían distribuciones significativas de la muestra en lo relativo al nivel de preparación autopercibido según criterios profesionales.

Seguidamente se examinó la visión del profesorado sobre la formación recibida en este ámbito detectando elementos de mejora. Así se analizó mediante los descriptores básicos la valoración de la formación específica en comparación con otras formas de aprendizaje. Posteriormente se calculó en porcentajes qué tipo de formación es la más vinculada a la enseñanza de la lectura y se valoró su utilidad desde la percepción del profesorado mediante el cálculo de medias.

Por otro lado, se efectuó un análisis cualitativo de los datos recogidos en las preguntas de respuesta abierta. El análisis temático de los discursos permitió identificar patrones y extraer los temas y subtemas más relevantes. Con esto se profundizó en la visión de los docentes en relación a la pregunta de investigación y se detectaron necesidades y propuestas de mejora en la formación.

Resultados

Competencia docente en la enseñanza de la lectura: importancia y preparación

Desde una perspectiva general (ver Anexo 3), los maestros y maestras encuestados otorgan una importancia alta al conjunto de capacidades propuestas como parte de la competencia docente en la enseñanza de la lectura con puntuaciones medias que oscilan entre 2,95 y 3,54. Además las respuestas muestran un buen grado de homogeneidad que se deduce de la desviación típica (DT) y el coeficiente de variación (CV) de la media total, 0,572 y 17,62% respectivamente.

En relación al nivel de preparación, las medias oscilan entre 2,25 y 3,29, por lo que encontramos diferencias más importantes entre los grados de competencia autopercibidos de los diferentes ítems. Aunque todas ellas se encuentran por encima del punto medio de los valores de la escala (2,00), vemos que ninguna sobrepasa el grado de importancia. Si analizamos la correlación entre ambas medias, obtenemos valores que constatan la existencia de una relación lineal positiva moderada (r=0,572) significativa en el nivel 0,01 entre importancia y preparación.

Entre las puntuaciones medias con las que los docentes valoran su preparación encontramos mayor heterogeneidad (DT=0,684; CV=24,277%) que en el caso de la importancia otorgada. Si examinamos la autopercepción de los docentes sobre su preparación competencial global en función de variables socioprofesionales (ver Tabla 3), observamos que por lo general las respuestas siguen este grado de heterogeneidad dentro de cada grupo. En estos análisis bivariantes observamos que la media de preparación en el grupo de más experiencia es mayor que la del grupo con 5 o menos años de experiencia pero no significativamente a la vista de los resultados de la prueba T-student. De igual modo, la puntuación media entre los docentes de colegios privados o concertados es superior a la de los maestros de centros públicos, aunque con una diferencia mínima y sin ser significativa tampoco. En relación a la especialidad docente, destaca la autopercepción de mayor preparación que tienen los especialistas de Ed. Especial (PT y AL) seguidos de los maestros de Infantil, grupos en los que además se manifiesta mayor homogeneidad de respuestas. Por el contrario la media de preparación autopercibida por los docentes de Primaria (2,70) y otros especialistas (2,77) se sitúa por debajo de la media total (2,82). También observamos que la autopercepción de los docentes que desempeñan sus tareas en ambas etapas (3,01) es más positiva que las de los que lo hacen en infantil (2,78) o primaria (2,74). No obstante, al igual que con años de experiencia, ni especialidad docente ni etapa educativa se pueden considerar indicadores de mayor preparación, ya que a la vista de los resultados de la prueba ANOVA de un factor las diferencias de medias no son estadísticamente significativas.

Tabla 3
Análisis bivariante de la puntuación media en la preparación autopercibida en relación a variables socioprofesionales

Variables independientes		Media	DT	t	p
Años experiencia	< o = 5 años	2,7764	0,66780	-0,393	0,696
	>5 años	2,8516	0,73871		
Titularidad del centro	Público	2,8048	0,63286	-0,254	0,800
	Privado/Concertado	2,8558	0,81145		
				F	p
Especialidad docente	Ed. Infantil	2,8289	0,65103	0,137	0,938
	Ed. Primaria	2,7097	0,91386		
	Especialistas Ed. Especial	2,8911	0,53835		
	Otros especialistas	2,7706	0,87074		
Etapa educativa	Ed. Infantil	2,7849	0,66049	0,618	0,510
	Ed. Primaria	2,7405	0,76683		
	Ambas	3,0124	0,58207		

Fuente: elaboración propia

Si analizamos las competencias por dimensiones (ver Tabla 4), observamos que, al igual que en términos globales, los diferentes ámbitos no presentan grandes diferencias en cuanto al grado de importancia que les otorga el profesorado. Destaca como mejor puntuada la dimensión relacionada con los conocimientos del proceso lector y su didáctica (*saberes*), en la que además la desviación típica (DT=0,546) y el coeficiente de variación (CV=16,48%) demuestran bastante unanimidad en las respuestas. Seguidamente se sitúan con un margen reducido los ámbitos del *saber ser* y el *saber hacer* que engloban las actitudes y perspectivas personales y las capacidades didáctico-metodológicas, ambas relacionadas directamente con la actuación en el aula. En último lugar se ubica el *saber estar* donde se incluyen aptitudes para cooperar y colaborar con la comunidad educativa.

En lo respectivo al nivel de preparación, encontramos más oscilación entre las medias de los cuatro ámbitos y vemos que ninguna supera a la media de importancia. Los maestros y maestras perciben la competencia didáctica (saber hacer) como la más desarrollada y vuelven a situar en última posición el *saber estar*. En segundo lugar ubican la dimensión personal, que además presenta una escasa variación en su media con el grado de importancia. El dato de mayor interés es la caída a la tercera posición de los saberes y su consecuente distancia de más de medio punto entre las medias de importancia y preparación, lo cual manifiesta el mayor desequilibrio entre lo deseable y lo logrado.

Además, en vista de los valores de los coeficientes de Pearson entre importancia y preparación en las diferentes dimensiones (ver Tabla 4) se advierte una relación lineal positiva significativa en todas ellas. Destaca en estos resultados el coeficiente de la dimensión *saber hacer* con un valor de 1 que indica una correlación positiva perfecta y significativa (p=0), estableciendo una relación directa y en proporción constante entre la importancia y la preparación atribuidas por los sujetos encuestados.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos y coeficiente de correlación de Pearson por dimensiones competenciales

Dimensión competencial	Grado de importancia			Nivel de preparación			Coeficiente de Pearson
	Media	DT	CV	Media	DT	CV	
Saberes	3,3143	0,54620	16,4801	2,7554	0,75412	27,3688	,500**
Saber hacer	3,2321	0,61086	18,89979	3,2321	0,61086	18,89979	1,000**
Saber estar	3,1190	0,87485	28,04905	2,6726	0,84684	31,686	,476**
Saber ser	3,2411	0,74462	22,9743	2,9598	0,76393	25,81019	,459**

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: elaboración propia

En el análisis de la preparación autopercibida en las dimensiones competenciales en función de variables profesionales (ver Tabla 5) observamos tendencias similares a las obtenidas en la valoración global con algunas discordancias, a la vez que los resultados de las pruebas T-student y ANOVA continúan mostrando que las distribuciones de la muestra no son estadísticamente significativas. En función de los años de experiencia, los docentes con menos experiencia puntúan mejor en saberes y saber hacer y los de más experiencia lo hacen en saber estar y saber ser. En general las diferencias son mínimas, siendo la más marcada la del ámbito del saber estar. En relación a la titularidad del centro, de acuerdo con la distribución desde la perspectiva global, los maestros de colegios privados y concertados remiten mayor preparación en las diferentes dimensiones, excepto en el saber ser donde los de centros públicos se sitúan por encima con una mínima diferencia. Asimismo, la distribución en función de la etapa en la que desempeñan sus tareas muestra el mismo orden que en la valoración global de la preparación: maestros de ambas etapas en primer lugar, seguidos de los de infantil y por último los de primaria. Por último, en lo relativo a la especialidad docente, vemos que por lo general los maestros de educación especial e infantil ocupan las primeras posiciones y los otros especialistas y maestros de primaria las posteriores como ocurría en las medias globales. Discrepa principalmente la dimensión saberes en la que los docentes de primaria ocupan la segunda posición, cuando en el resto se ubican en la última, de manera que desplazan a los de infantil a la tercera y a otros especialistas a la cuarta.

Tabla 5
Análisis bivariante de la preparación autopercibida en las dimensiones competenciales en relación a variables socioprofesionales

Variables independientes		SABERES				SABER HACER				SABER ESTAR				SABER SER			
		X	DT	t	p	X	DT	t	p	X	DT	t	p	X	DT	t	p
Años expe.	< o = 5 años	2,751	0,737	0,056	0,956	3,268	0,486	0,451	0,654	2,528	0,919	-1,218	0,229	2,939	0,783	-0,096	0,924
	>5 años	2,740	0,814			3,191	0,757			2,813	0,776			2,960	0,769		
Titul. centro	Público	2,728	0,703	-0,405	0,687	3,212	0,603	-0,362	0,718	2,606	0,801	-0,879	0,383	2,967	0,686	0,120	0,905
	Privado/ Concerta.	2,817	0,879			3,277	0,643			2,823	0,951			2,941	0,941		
				F	p			F	p			F	p			F	p
Especialidad docente	Ed. Infantil	2,760	0,691	0,167	0,918	3,205	0,588	0,815	0,492	2,739	0,758	0,229	0,876	3,043	0,668	0,505	0,680
	Ed. Primaria	2,775	1,034			3,035	0,800			2,500	0,992			2,656	0,963		
	Ed. Especial	2,825	0,572			3,415	0,390			2,729	0,853			2,984	0,703		
	Otros especialis.	2,600	1,003			3,150	0,806			2,555	1,027			2,972	0,963		
Etapa educativa	Ed. Infantil	2,738	0,703	0,542	0,585	3,173	0,598	1,697	0,193	2,666	0,752	0,408	0,667	3,035	0,690	0,745	0,480
	Ed. Primaria	2,663	0,872			3,129	0,696			2,575	0,880			2,806	0,879		
	Ambas	2,938	0,631			3,500	0,401			2,846	0,968			3,096	0,673		

Fuente: elaboración propia

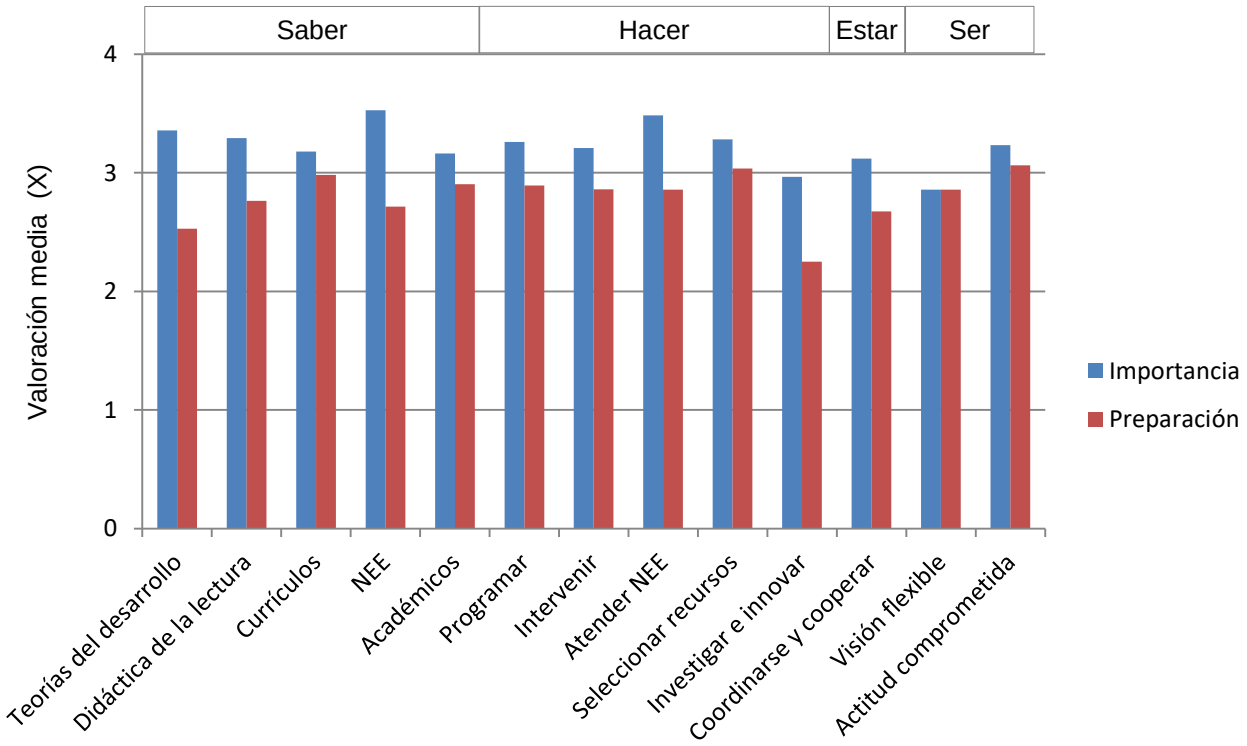
Dentro de estas dimensiones, los datos estadísticos de las categorías que agrupan los conocimientos, capacidades y actitudes que las conforman (ver Anexo 4) nos ofrecen una visión más concreta del objeto de estudio. En general el gráfico (ver Figura 1) muestra que todas las categorías obtienen valoraciones medias en importancia y preparación por encima del punto medio (2,00) y los datos de correlación entre ellas nos demuestran relaciones lineales positivas significativas en la mayoría, siendo perfecta en el caso de la visión flexible y adaptable (r=1) y no significativa en el conocimiento de los currículos (r=0,225; p=0,095).

Dentro de estas categorías, existe bastante consenso (CV=16%) en situar los saberes relacionados con las dificultades específicas en la lectura (*NEE*) como los más importantes, a los cuales siguen con la segunda puntuación más alta las habilidades para su atención (*Atender NEE*); y a su vez se observa que estas categoría demuestran una marcada diferencia entre esta valoración y la autopercepción de logro. Con esto se pone de manifiesto la preocupación por la atención individualizada y adaptada a las necesidades del alumnado, que también queda patente en sus respuestas abiertas. El 35,7% de los encuestados hace referencia en su discurso sobre los aspectos destacables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura a la atención individual y el respeto al ritmo y nivel madurativo de los niños. A estas categorías les sigue en importancia la relacionada con los conocimientos de las teorías del desarrollo de las capacidades lingüísticas, en la que además los docentes encuestados parecen especialmente poco satisfechos con su preparación situándola en el penúltimo lugar. Se aprecia aquí la mayor diferencia entre ambas magnitudes y, por tanto, una distancia considerable entre lo deseable y lo logrado. Además de los saberes relacionados con el desarrollo lector y sus dificultades, también son percibidos como relevantes los vinculados a la didáctica de la lectura, siendo esta la quinta categoría en importancia. En esta se reduce la distancia con respeto a la sensación de logro, aunque continua posicionándose en los últimos puestos. El resto de categorías dentro de los saberes –sobre las prescripciones administrativas (currículos) y el contenido del área de enseñanza (académicos)- obtienen puntuaciones similares en relevancia, no tan altas como los mencionados hasta ahora, pero a su vez son mejor valoradas en el nivel de preparación.

Entre las categorías incluidas en la dimensión de las capacidades didáctico-metodológicas (*saber hacer*), los resultados reflejan que, tras la atención a las dificultades de aprendizaje ya mencionada, se le da bastante relevancia a la selección de recursos en lo que además los docentes muestran una autopercepción de logro de las más altas. Tras esta categoría los maestros ubican las aptitudes para programar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para intervenir en el aula y valoran su preparación para ello de manera similar. Por último, en esta dimensión destaca negativamente la participación en proyectos de investigación e innovación, ya que se ubica en los puestos más bajos de importancia y en el último de preparación, habiendo, además, una distancia considerable entre las medias de ambas magnitudes.

Por otro lado, la categoría de las aptitudes para coordinarse y cooperar con la comunidad educativa coincide con la dimensión del saber estar y, por tanto, presenta resultados similares, ubicándose entre los últimos puestos de las categorías en ambas escalas.

Por último, en la dimensión personal (saber ser) encontramos resultados destacables en sus dos categorías. Los docentes otorgan a las aptitudes que demuestran una visión flexible y adaptable del profesorado las puntuaciones más bajas en importancia, pero a su vez reciben una media igual en preparación y el coeficiente de Pearson (r=1; p=0) muestra una relación lineal perfecta significativa entre ambas magnitudes. La otra categoría que constituye el *saber ser* referida al compromiso docente resalta por obtener la mejor valoración en preparación entre todas.



Nota: Resultados estadísticos en Anexo 4
Fuente: elaboración propia

Figura 1. Gráfico comparativo de la valoración media en importancia y nivel de preparación de la competencia en la enseñanza de la lectura por categorías

Además de lo ya mencionado y desde un enfoque más específico, la revisión particular de cada ítem (ver Anexo 3) nos lleva a destacar algunos resultados. Los maestros y maestras encuestados realizan una valoración muy positiva de las competencias que hacen referencia a la motivación por la lectura tanto del alumnado como del profesorado, las cuales, adicionalmente, tienen una alta presencia en sus discursos. Un 30,4% menciona en la pregunta abierta la atención a la motivación e intereses de los alumnos como elemento clave en la enseñanza de la lectura, a la vez que sitúan en séptimo lugar de importancia la sensibilidad para identificar recursos que motiven al alumnado (I28) y en quinto su propio compromiso e interés lector (I30). Estas aptitudes relacionadas con el *saber ser* son además a las que atribuyen las puntuaciones más altas en el

nivel de preparación, lo cual es lógico si tenemos en cuenta que son cualidades personales a las que les confieren relevancia. De hecho, si analizamos la correlación entre importancia y preparación en estos ítems se verifica una relación lineal significativa en el nivel 0,01 (r_{I28}=0,419, p_{I28}=0,001; r_{I30}=0,353, p_{I30}=0,008).

Con esto, no es de extrañar que el ítem relacionado con las estrategias metodológicas para la animación lectora (I05) se ubique en el tercer puesto de importancia, incluso por delante del conocimiento de los métodos específicos de enseñanza de la lectura (I04), y que cuente con un buen grado de acuerdo en su valoración por parte del profesorado (CV=19,6%). Ahora bien, la diferencia con la autopercepción de su consecución es una de las más elevadas, por lo que se puede presumir una necesidad competencial.

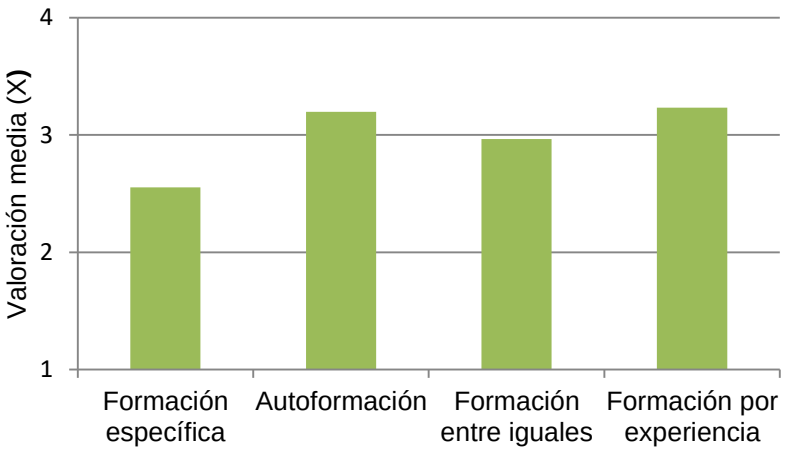
Por otro lado, encontramos capacidades en las que, de acuerdo con las medidas de dispersión, la respuesta del profesorado es muy heterogénea especialmente en cuanto a su percepción de logro, lo que además coincide con las puntuaciones más bajas en importancia y preparación. Nos referimos al hábito lector (I31) o a la participación en proyectos de investigación e innovación, categoría de la que ya hemos hablado y que coincide con el I24, y que podemos asociarla con actitudes favorables a permanecer actualizado en las investigaciones psicopedagógicas (I29). A la vista de la dispersión de los datos, cabe aquí recurrir a los análisis bivariantes de estos elementos en función de variables socioprofesionales, los cuales de acuerdo a las pruebas T-student y ANOVA de un factor no revelan datos consistentes ni significativos para atribuir mayor preocupación y/o preparación a determinados colectivos. Ahora bien podemos señalar algunas cuestiones como la leve inclinación de los maestros con menos experiencia (X_{I24}=3,03; X_{I29}=3,1; X_{I31}=3,07) a dar más importancia a estos ámbitos que los que llevan más años en activo (X_{I24}=2,84; X_{I29}=2,92; X_{I31}=2,84), aunque estos últimos muestran una media superior en la preparación participar en proyectos de investigación (I24). También identificamos que mientras los docentes de colegios privados o concertados tienden a valorar mejor en importancia estos ítems, son los de los colegios públicos los que refieren mayor preparación. Además resalta que en lo referente a la participación en proyectos de investigación los maestros de primaria muestran una media en preparación (X_{I24}=1,88) por debajo del punto medio. Bastante más significativa es la correlación que existe en estos ítems entre relevancia atribuida y preparación autopercibida. Sus coeficientes de Pearson (r_{I24}=0,542; r_{I29}=0,568; r_{I31}=0,292) y su significación bilateral (p_{I24}=0; p_{I29}=0; p_{I31}=0,029) demuestran una relación lineal significativa, especialmente en lo referente al afán investigador. Las cualidades de las que estamos hablando están estrechamente vinculadas a actitudes personales por lo que, al igual que ocurría con la motivación en términos positivos, si se les atribuye poca trascendencia probablemente se dé menor implicación en su desarrollo.

La misma situación descrita ocurre con la habilidad de cooperar con sectores de la comunidad educativa y el entrono (I27) considerada la de menor importancia (X=2,95) y en la que los maestros consideran una preparación muy baja (X=2,46), con medidas de dispersión en ambas escalas muy altas ($CV_{Imp.}$=32,3%; $CV_{Prep.}$=45,8%). Estas divergencias tampoco pueden ser atribuidas a una distribución de la muestra por colectivos docentes, puesto que las pruebas T-student y ANOVA no muestran datos significativos. Podemos subrayar que en relación a los años de experiencia, los docentes menos expertos le otorgan más importancia que los veteranos, aunque se sienten menos preparados. En general, la dispersión de los datos puede atribuirse a un carácter personal -que se puede inferir de las medidas de correlación (r_{I27}=0,486; p_{I27}=0)-, también podría estar mediatizada por los contextos educativos en los que se ha interactuado, puesto que es una competencia relacionada con el ámbito institucional.

Formación profesional en la enseñanza de la lectura

En relación a su formación profesional, se observa que en general los maestros y maestras encuestados valoran las vías de aprendizaje con medias que superan el punto medio (ver Figura 2). Es destacable que la formación específica obtiene la peor valoración (2,55) entre el profesorado. De hecho el 14,1% le atribuyen poca o ninguna contribución a sus desarrollo competencial en la enseñanza de la lectura y solo el 21,4% mucha, ubicándose el resto de la

muestra entre las valoraciones de suficiente y bastante a partes iguales. La mejor valoración se la lleva la formación por experiencia (3,23) seguida muy de cerca de la autoformación (3,2), siendo en ambas la valoración *mucho* la que mayor frecuencia presenta, 48,2% y 42,9% respectivamente. En la formación entre iguales la media de la valoración se sitúa en 2,96. En general las medidas de dispersión son altas, especialmente en lo que respecta a la formación específica que muestra una desviación típica de 1,094 y un coeficiente de variación de 42,8%, lo que evidencia falta de homogeneidad entre las respuestas. A la vista de los análisis bivariantes, esta dispersión no encuentra explicación en diferencias significativas entre los colectivos docentes o entre sus años de experiencia, aunque si se observa cierta relación lineal (r=0,275) significativa en el nivel 0,05 (p=0,044) años de experiencia y valoración de la formación por experiencia.

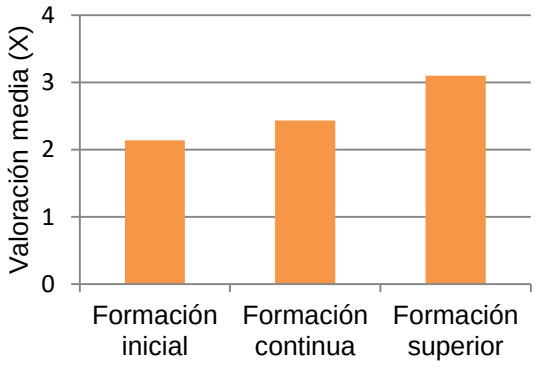


Fuente: elaboración propia

Figura 2. Valoración media de la contribución al desarrollo competencial por vía de aprendizaje.

Dentro de la formación específica, el 19,64% de los docentes considera que su formación inicial no ha contado con contenidos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Sin embargo, el 85,7% afirman que se han formado en esta disciplina a través de su formación continua. Además, casi la mitad de los docentes (46,4%) señalan haber cursado másteres, doctorados o capacitaciones lingüístico-técnicas (formación superior) en los que se han incluido contenidos relacionados con el proceso lector y su enseñanza.

En la valoración que los encuestados hacen de la utilidad de estas acciones formativas (ver Figura 3), destaca significativamente la baja puntuación que obtiene la formación inicial, 2,13, valor muy cercano al punto medio de la escala. El 28,5% la valoran como poco o nada útil y solo el 14,3% como muy útil. La formación continua supera por poco (2,43) a la formación inicial en utilidad desde la percepción media de los docentes, aunque aquí las valoraciones se agrupan mayormente en valores superiores: solo el 9% le da una valoración de nada o poco útil y el 46,4% se la da de muy útil. La formación superior recibe la puntuación más alta con un 3,1 de media. El 48% de los docentes que han cursado másteres, doctorados o capacitaciones lingüísticas consideran estos programas formativos como bastante o muy útiles. Con todo, cabe señalar que todos estos datos cuentan con medidas de dispersión muy elevadas, lo que marca una gran heterogeneidad en la valoración de las diferentes acciones formativas, probablemente son muestra de experiencias y percepciones personales.



Fuente: elaboración propia

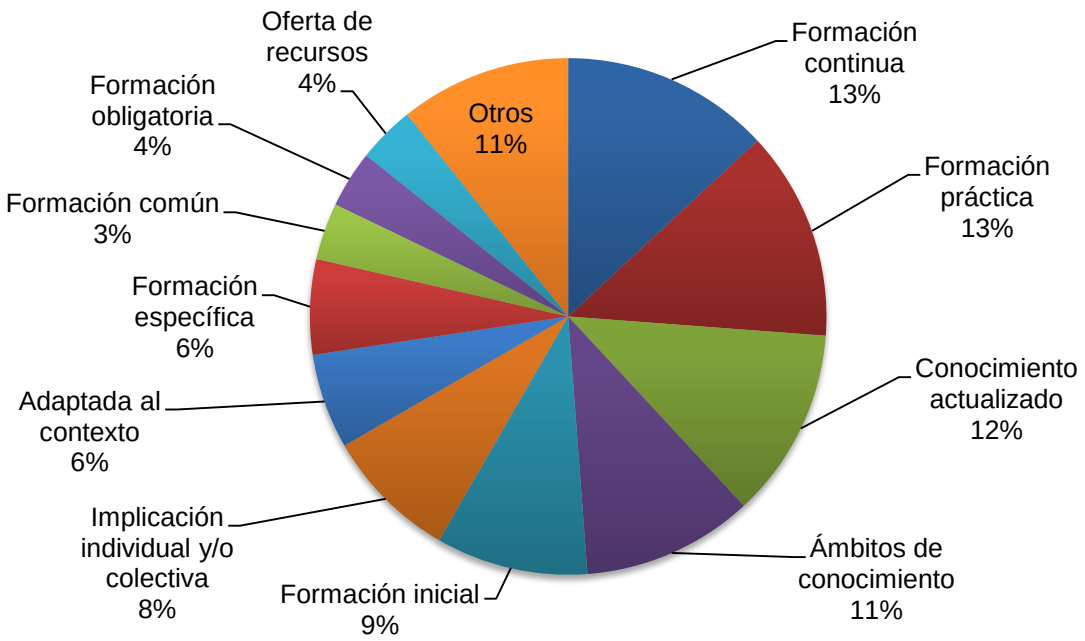
Figura 3. Valoración media de la utilidad de las acciones formativas

Por último, en relación a los cambios que debe afrontar la formación docente para mejorar la competencia profesional en la enseñanza de la lectura, del análisis cualitativo de sus discursos se desprenden los siguientes resultados (ver Figura 4). En cuanto al tipo de formación, muchos de los maestros reclaman una mayor oferta de formación en esta disciplina tanto en su formación inicial (14,3%) como a través de programas de formación continua (19,6%) a lo que un 5,4% añade que debería ser obligatoria en los centros educativos. Un 8,9% de la muestra resalta la necesidad de una formación más específica y un 5,4% hace hincapié en la pertinencia de que esta

formación sea común a todo el profesorado más allá de su especialidad. De hecho una de las maestras encuestadas afirma que "*al haber estudiado AyL, se deja muy claro cuáles son las patologías que pueden influir en la adquisición del lenguaje y/o la lectoescritura y eso debería ser común para cualquier maestro", y* a la vez una parte de la muestra reclama una formación que ofrezca conocimientos en el proceso lector y sus dificultades.

En relación también con los contenidos, un 17,6% de los maestros encuestados solicita conocimientos más actualizados, en palabra suyas: formaciones que *"aporten todas las innovaciones surgidas en estos últimos años en psicología, pedagogía y neuroeducación".* Además es generalizada la demanda de una formación más práctica (19,6%) y que se adapte al contexto (8,9%), se reclama "*que las didácticas impartidas se acerquen a la realidad práctica del aula, mediante la utilización de materiales, actividades, proyectos..., en lugar de exponer numerosas teorías conceptuales acerca del tema".*

Sumado a esto, un 12,5% de la muestra apunta a los propios docentes como responsables de su propia actualización, aludiendo a su implicación individual y/o la cooperación entre profesionales como precursores del desarrollo competencial.



Nota: El total representado y los porcentajes pertenecen al conjunto de propuestas (N=84) de la muestra y no a la muestra en sí.
Fuente: elaboración propia

Figura 4. Gráfico de frecuencias de las propuestas de mejora para la formación docente en la competencia de la enseñanza de la lectura.

Discusión y Conclusiones

El propósito general de esta investigación era analizar la competencia docente en la enseñanza de la lectura desde una triple perspectiva: la importancia de las habilidades que la conforman, la preparación autopercibida por el profesorado y la formación recibida. Esto a fin de caracterizarla, valorar las necesidades y carencias de formación y plantear mejoras.

En primer lugar, este análisis corrobora que el conjunto de docentes valora positivamente en importancia los conocimientos, habilidades y actitudes que se han delimitado en el marco de la competencia docente en la enseñanza de la lectura y ,de acuerdo con los enfoques de Delors (1996), ANECA (2005) o Barceló y Ruiz-Corbella (2015), se constata su configuración a partir de

cuatro dimensiones: saberes, saber hacer, saber estar y saber ser, ya que todas ellas reciben una valoración suficientemente alta y equilibrada. Por tanto, podemos concluir que la tentativa de caracterización de esta competencia que aquí se realiza recibe un apoyo consistente del profesorado encuestado, cumpliéndose el carácter exploratorio del estudio.

Más allá de esta perspectiva global, el análisis concreto de las dimensiones, categorías e ítems nos permite destacar algunas competencias consideradas clave en la tarea de enseñar a leer y así describir cuales son los principales requisitos para su mejora, teniendo en cuenta que sin la adecuada preparación para ello se convierten en grandes retos para el profesorado.

Los resultados demuestran que el principal interés se sitúa en la dimensión del *saber*, lo cual coincide con los datos de estudios como ANECA (2005) o Pesquero, et. al. (2008) sobre la competencia profesional docente general. Estos estudios concluyen que esto "*transmite una concepción muy clásica y tradicional del maestro, para el que el conocimiento de qué enseñar y cómo hacerlo es lo fundamental*" (ANECA, 2005, p.92). Sin embargo, mientras en estos estudios se sitúan por delante conocimientos relacionados con el contenido del área de enseñanza, en nuestros resultados se anteponen los conocimientos psicopedagógicos relacionados con el desarrollo del proceso lector, sus dificultades y su didáctica a los académicos. Esto denota que los docentes, de acuerdo con ANECA (2005), EACEA (2011) o ILA (2019), consideran imprescindible un conocimiento teórico-práctico fundamentado desde el que se permita la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y se actúe de manera eficaz y coherente. Esto unido a la baja valoración de la preparación en la dimensión de los *saberes* y en estos aspectos concretos -que concuerda con estudios previos en estudiantes de magisterio que mostraban conocimientos inconsistentes y clásicos en torno al desarrollo lector y su didáctica (Díez, Güemes, y Molina, 2018; Gutiérrez y Molina, 2017)-, denota las necesidades formativas desde la instrucción inicial que ya han sido reivindicadas por las instituciones y estudios mencionados. De hecho, entre las sugerencias de cambios a la formación que hacen los maestros encuestados se destaca la necesidad de un conocimiento actualizado y fundamentado en la neuropsicología. Esto, lejos de una perspectiva tradicional, exhibe la conciencia de los docentes de los avances que las disciplinas psicológicas y neurológicas han aportado al ámbito educativo, "*ya que eso puede ayudar a entender y mejorar el aprendizaje y, en consecuencia, permite extraer conclusiones sobre los mejores métodos y procedimientos para el aprendizaje*" (Cuetos, 2011, p.19).

Al hilo de estas conclusiones llama la atención, por tanto, que habilidades relacionadas con la investigación y la innovación educativa reciban valoraciones bajas, lo cual concuerda con los resultados de ANECA (2005), Pesquero, et. al. (2008) o Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014). Sin embargo, adquiere mayor lógica si vemos que la preparación autopercibida para la participación en este tipo de proyectos es de las más bajas, de manera que se espera que la formación les aproxime estos conocimientos que se sienten poco capaces de generar por sí mismos. Sin embargo, no podemos perder de vista que estudios como Doria y Castro (2012) o Pérez (2019) revelan las ventajas de los proyectos de investigación e innovación educativa en los centros educativos para la mejora de la competencia lectora en el alumnado, por lo que resulta pertinente alentar y preparar al profesorado desde las acciones formativas para participar en ellos.

Como segunda dimensión más valorada encontramos el *saber ser*, lo cual difiere con los resultados de ANECA (2005) o Pesquero et. al. (2008) que sitúan el *saber hacer,* que en este estudio sigue muy de cerca al *saber ser* desde el tercer lugar (de hecho sus medias difieren en muy poco). Lo que le confiere esta importancia a la dimensión personal, principalmente, es el componente motivacional y afectivo vinculado a la lectura. Los docentes asumen su papel como "sujeto lector didáctico" (Munita, 2018) y la correlación positiva entre interés por la lectura y buenos resultados de los alumnos (Stutz, Schaffner, y Schiefele, 2016) como parte importante de la enseñanza de la lectura. Esto confluye con el extendido discurso del aprendizaje significativo desde el ámbito psicológico (Díaz-Barriga y Hernández, 2010) o la evidencia neurocientífica de la influencia de las emociones en el aprendizaje (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018). Sin embargo, observamos que si bien sí se sienten bastante preparados para identificar los intereses de los alumnos, manifiestan carencias en el conocimiento de estrategias para la animación

lectora, por lo que es necesaria una formación más práctica y contextualizada, tal y como ellos mismos reclaman, que les permita dar respuestas a los intereses de sus alumnos.

Como decíamos, en tercer lugar se sitúa el *saber hacer* en el que merece una mención especial la atención a las diferencias individuales, con la mayor puntuación en esta dimensión. Esta importancia atribuida, además, queda respaldada por la relevancia dada al conocimiento de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y por su reiterada mención en los discursos de los encuestados, que denotan sensibilidad ante la diversidad entre el profesorado. Esto coincide notablemente con los resultados de ANECA (2005) o Pesquero, et. al. (2008) y concuerda con la ferviente defensa de la inclusión educativa, la atención individualizada y el carácter preventivo y compensador de la educación realizada en el actual marco normativo del sistema educativo español. Sin embargo, estos conocimientos y habilidades reciben puntuaciones más bajas en preparación, por lo que, de acuerdo con Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu (2015), se demuestran carencias formativas en el ámbito de la atención a la diversidad.

Además, en este contexto de atención individualizada, los maestros y maestras destacan repetidamente en sus discursos la necesidad de respetar el ritmo y nivel madurativo del alumnado. Pese a que este aspecto se contempla en diferentes competencias de manera implícita al hacer referencia a programar de acuerdo a las características del alumnado (I11), evaluar para regular el proceso de enseñanza-aprendizajes (I12) -ítems bien valorados en importancia, pero no tanto en preparación-, o utilizar recursos variados y adaptados (I21-I22-I23); esta insistencia lleva a valorar la inclusión de una aptitud específica y explícita en la caracterización de la competencia de la enseñanza de la lectura relacionada con atender los ritmos y los niveles madurativos. Esto además se justifica en que el cuándo y el cómo de la iniciación a la lectura y cómo abordar su enseñanza supone un ámbito de controversia (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012), que además es habitualmente perceptible en los contextos educativos en las discrepancias entre los maestros de educación infantil y primaria y en la transición entre etapas. La subsanación de estas diferencias puede abordarse desde formaciones comunes entre el profesorado que les ofrezca una fundamentación teórico-práctica común y, por tanto, la posibilidad de actuar de manera cohesionada y coherente.

Más aún, esto también puede encontrar solución en el desarrollo de capacidades de cooperación y colaboración entre los agentes educativos, aunque como vemos estas se incluyen en el ámbito de *saber estar* que ha sido el menos valorado, al igual que ocurre en ANECA (2005) y Pesquero, et. al. (2008). La cooperación dentro de la comunidad educativa con familias, otros docentes y otros sectores próximos quedan relegadas a puestos inferiores, sobre todo en lo que a nivel de preparación se refiere. Sin embargo, comprobada la eficacia de las acciones desde el marco institucional para el fomento y la mejora de la competencia lectora del alumnado, pero también para el progreso y capacitación docente (Munita, 2016; Pérez, 2019); se hacen necesarias ofertas formativas que creen redes de trabajo coordinadas y consistentes. Así los propios maestros reclaman propuestas formativas continuadas y comunes dentro del propio centro educativo, lo que se ajusta a la defensa de Comellas (2000) de la profesionalización docente como un proceso que implica la identificación, mejora y movilización colectiva de las competencias para una práctica pedagógica eficaz, contextualizada y de calidad.

Con todo, se corrobora de acuerdo con ANECA (2005) que en general "*se valora más lo que concierne más directamente al trabajo de enseñanza en el aula, de tal forma que, cuanto más se aleja de esa actividad concreta menos valor se le otorga*" (p.92) y a su vez menor preparación autopercibida demuestran los docentes, ya que de acuerdo a los resultados existe en términos generales una correlación entre ambas variables. No obstante, como se ha señalado la literatura existente demuestra la repercusión positiva de acciones más alejadas de la intervención directa en el aula en el desarrollo lector. Por tanto, aunque no podemos definir la naturaleza de la correlación entre importancia atribuida y preparación autopercibida, sí cabe aquí recoger los resultados de estudios como Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) en el que se ha demostrado que "*creencias de auto-eficacia de los profesores tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes*" (p. 6), puesto que inducen a

pensar en la formación como medio para incrementar su atención e implicación en la investigación, la innovación o la coordinación educativas, entre otros aspectos.

Tras esta visión general del cuerpo docente y su competencia en la enseñanza de la lectura, cabe centrar la discusión de los resultados en la búsqueda de perfiles profesionales específicos, ya que entre los objetivos de la investigación se incluye la revisión de la existencia de una vinculación entre el logro autopercibido y características profesionales. En términos generales, se observan tendencias esperadas como que el profesorado con más años de experiencia o que ejerce sus funciones en ambas etapas obtenga una puntuación media más alta; o que los especialistas de educación especial (AL y PT) o los maestros de infantil ocupen de manera general los puestos más altos en preparación. Esto se asocia a que la experiencia y la especificidad de los estudios, como en el caso de los títulos de maestro en educación infantil, AL o PT que incluyen contenidos explícitos sobre el proceso lector y su didáctica, se consideran impulsores de la competencia profesional (Comellas, 2000). Sin embargo, también encontramos resultados que contradicen estos datos como, por ejemplo, que los docentes con menos años de experiencia asuman mayor preparación media en la dimensión cognitiva (*Saberes*) o la didáctico-metodológica (*Saber hacer*) que los más expertos, que tal vez podría atribuirse a su reciente formación inicial. De cualquier forma, los resultados indican que no existe una distribución representativa y significativa de la muestra en el nivel de preparación en función de estos criterios profesionales.

Hasta aquí hemos podido evidenciar, de igual manera que otros estudios (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; González, et. al., 2010; Pesquero, et. al., 2008), que, a la luz de las diferencias entre lo deseable (importancia) y lo logrado (preparación), se desprenden en general carencias formativas en la competencia para la enseñanza de la lectura como se esperaba. Esta hipótesis, además, se refuerza y confirma ante los resultados de la valoración que los docentes hacen de la formación específica en este ámbito, que la puntúan por debajo de otros mecanismos no formales de desarrollo competencial como la autoformación, la formación por experiencia o la formación entre iguales.

Dentro de la instrucción formal en este ámbito, es la formación inicial la que recibe peor valoración; sobre todo por su carácter inespecífico en la capacitación para la enseñanza de la lectura, ya que incluso un 19% de la muestra afirma que sus estudios iniciales no contaron con contenidos vinculados a la enseñanza de la lectura. Por lo que es lógica la reivindicación de los docentes de más y mejor formación inicial con contenidos específicos y comunes a todas las especialidades docentes. También se deduce la necesidad de una mayor oferta de formación continua que reúna estas características y que se oferte desde el propio centro educativo, ya que estas propuestas permiten la actualización del profesorado en su trayectoria laboral y la construcción de una fundamentación teórico-práctica común en el claustro (Comellas, 2000).

En lo relativo a los contenidos de la formación para la enseñanza de la lectura, deben ser, tal y como afirma Sánchez (2010), las carencias en la preparación docente y sus necesidades las que los delimiten. Así pues se han de recoger los conocimientos, habilidades y actitudes que se definen como imprescindibles y mejorables en el análisis de la competencia docente para que formen parte de los programas formativos, los cuales además coinciden en gran medida con los estándares claves definidos por la ILA (2019), que mencionábamos en la introducción. Además, los docentes insisten en sus discursos en la necesidad de un enfoque mucho más práctico y actualizado de la formación docente, ya que no podemos olvidar que el desarrollo competencial se trata de "*construir nuevas formas de actuar, cooperativamente, desde la práctica, en la práctica y para la práctica"* y de "*confrontar, contrastar, ver nuevas perspectivas, hacer evolucionar los <<saberes adquiridos>> y poder ir dando respuesta a los nuevos retos que la nueva sociedad va planteando"* (Comellas, 2000, p.99).

Unido a esta valoración de los resultados hemos de considerar también las limitaciones encontradas en la investigación. La carencia de referentes teóricos, ya que como se indica en la descripción del método no existen estudios previos ni herramientas validadas en este campo, y la falta de tiempo que no ha permitido consultar un grupo de expertos en la categorización del objeto

de estudio han supuesto dificultades para delimitar y caracterizar completa y eficazmente la competencia en la enseñanza de la lectura. De hecho, en el análisis de resultados se constata que existen vinculaciones tanto entre categorías más allá de la dimensión a la que pertenecen como entre ítems de categorías e incluso dimensiones distintas. Ejemplo de ello es la atención individualizada al alumnado que requiere conocimientos específicos (I07-I08), destrezas (I20) e incluso actitudes que no han sido explícitamente recogidas en los ítems propuestos pero que los docentes encuestados han catalogado bajo términos como *"adaptación", "respeto", "acompañamiento"* o *"ayuda"*. Otro ejemplo es la investigación e innovación educativa que ha de conectar el saber hacer (I24) y el saber ser (I29), de manera que la curiosidad, el afán de progreso y la capacidad investigativa se comprometan con la actualización profesional. De igual modo, para garantizar la motivación del alumnado el docente ha de ser flexible (I28) pero también modelo (I30), a la vez que muestra conocimientos (I05) y reflexión sobre los recursos (I21-I22) para conseguirlo. Por tanto, vemos que si se toma como referencia de categorización el objetivo de cada competencia, en lugar del ámbito de conocimiento y/o experiencia como se ha hecho, podríamos establecer una clasificación diferente. Todo esto no es de extrañar si entendemos como bien dice Barceló y Ruiz-Corbella (2015) que la competencia profesional del maestro es multidimensional y polisémica y, por tanto, difícil de definir.

La falta de referentes y tiempo también ha generado la ausencia de un cuestionario estandarizado, lo cual constituye una de las principales limitaciones de este estudio que implica que no podamos generalizar los resultados. A esto se unen problemas metodológicos como que la variable evaluada tiene un carácter subjetivo en la que tanto los criterios de evaluación como los valores de la escala carecen de indicadores medibles objetivamente, por lo que su puntuación está sujeta a interpretaciones personales; también que el desarrollo competencial está influido, además de por el conocimiento y la práctica, por infinidad de factores personales y sociales (Comellas, 2000) como, por ejemplo, intereses y experiencias personales, contextos educativos en los que se ha interactuado (proyectos educativos, entornos socioeconómicos…), estudios realizados (planes de estudio, programas formativos…) o contextos socio-geográficos (CCAA), entre otras variables intervinientes no controladas; y, por último, otra limitación evidente del estudio que es contar con una muestra reducida en la que además algunos colectivos docentes tienen poca representación. En consecuencia, se pueden entender resultados no esperados como correlaciones perfectas entre variables o no encontrar datos significativos para caracterizar los perfiles docentes en torno a la competencia docente en la enseñanza de la lectura.

Con todo, esta investigación ofrece, a nivel conceptual, una caracterización de la competencia docente en la enseñanza de la lectura en la que se comprueba su carácter multidimensional y los conocimientos, habilidades y actitudes para la intervención directa en el aula y la atención individualizada al alumnado adquieren papeles imprescindibles. A nivel práctico, establece líneas para su mejora a través de cambios en la formación orientados a la especificad y actualización de los contenidos y un enfoque más práctico y adaptado al contexto real. Pero este estudio no es ni mucho menos un proceso cerrado, sino una puerta abierta a propuestas complementarias que profundicen y enriquezcan las cuestiones aquí abordadas y permitan extraer conclusiones generalizables desde la subsanación de las limitaciones observadas. Centrar el estudio en un ámbito tan específico de la profesión docente ha dificultado encontrar referentes, pero abre las puertas a futuras investigaciones para que se precisen los conocimientos, habilidades y actitudes que cataloguen a un docente como competente en la enseñanza de la lectura, una capacidad básica en la alfabetización del alumnado y su rendimiento escolar y social; lo cual puede abordarse desde metodologías cualitativas que permitan profundizar en los discursos de los expertos y/o desde la creación de un cuestionario estandarizado. También se alienta a buscar conclusiones significativas en la relación de los perfiles docentes con esta competencia a través de muestras más amplias de investigación asegurándose una participación representativa de los perfiles docentes que se quieran analizar y/o reduciendo la población mediante criterios de inclusión y exclusión de carácter geográfico o profesional, centrándose en la visión de un colectivo determinado. Por último, es necesario seguir trabajando en el perfeccionamiento de los medios para el desarrollo competencial a través del análisis de los planes de estudios, los programas formativos o los proyectos desarrollados en los centros educativos; siempre en base a contextos,

alumnos y docentes reales y sus necesidades con tal de ofrecerles respuestas eficaces a los nuevos retos educativos.

Referencias bibliográficas

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA]. (2011). La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, Políticas y Prácticas. Bruselas: Eurydice.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2005). *Libro blanco para el título de grado en Magisterio.* Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, *29*(1), 93-111.

Ángeles, M. Á., Gómez, M. G., y García, I. A. (2013). Diseño de un recurso educativo multimedia basado en la Metodología Doman para mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 27.

Barceló, M. L. y Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17, 17-39.

Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista latinoamericana de psicología*, *38*(1), 9-20.

Camacho, N. F. (2019). Método Doman para desarrollar la iniciación de la lectura en niños de cuatro años, Institución Educativa Inicial Nº409, Pátapo (Tesis, Universidad César Vallejo, 2019). *Repositorio Institucional de la UCV, 10.*

Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, (27), 87-101.

Comisión Europea (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education y training: Indicators y benchmarks 2008.* Documento de trabajo de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Córdova, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura de un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187.

Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura.* (8ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández-Ojanguren, M., García de Castro, M., Ibáñez, F., Muñiz, P., Rodríguez, E., Suárez, L., y Gallego, J. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula Abierta, 81*.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO

Díaz, B. (2007). El proceso lector en los sistemas alfabéticos. *Papeles salmantinos de educación*, 9, 207-230.

Díaz-Barriga, F. y Hernádez, E. (2010). *Estrategias Didácticas para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3a ed.). México: McGraw Hill/Interamericana Editores.

Díez, A. y Clemente, V. (2017). Didáctica de la lengua y la literatura para los estudiantes para maestro/a: Saberes previos y reflexión didáctica. En Roig-Vila, R. (ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (p. 167-174). Barcelona: Octaedro.

Díez, A., Güemes, L. y Molina, M. (2018). Preconceptos y enseñanza de la escritura y la lectura en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 9, 105-120.

Doria, R. (2012). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Digital Palabra*, *1*(1), 6-17.

Doria, R. y Castro, M. (2012). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. *Lenguaje*, *40*(2), 447-468.

Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *71*(1), 31-45.
Elizondo, A., Rodríguez, J. V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, *15*(29), 3 - 11.
Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE)*, 20(1).
Ferreyro, J. y Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, *45*(4), 1-7.
Fuentes, L., Calderin, N. y 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.
García M. A., Arévalo M. A. y Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 32, 155- 174.
Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@ CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, *2*(2), 27-36.
González, M. J., y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, *32*(3), 265-276.
González, M., Pesquero, E., Sánchez, M. E., Fernández, P., de Juanas, Á., y Martín del Pozo, R. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Revista Investigación en la Escuela, 72, 71-83.*
Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación: Culture and Education*, *26*(1), 57-70.
Guardia, P. (2011). Relaciones Entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura, Desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhe, 12*(2).
Gunn, B. K., Simmons, D. C., y Kameenui, E. J. (1995). *Emergent literacy: Synthesis of the research*. National Center to Improve the Tools of Educators, College of Education, University of Oregon.
Gutiérrez, R. y Molina, M. (2017). ¿Qué saben los futuros docentes sobre el proceso inicial del aprendizaje del lenguaje escrito? En Roig-Vila, R. (ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa.* (p. 275-282). Barcelona: Octaedro.
Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.
Hernández, P., y Jiménez, J. E. (1987). Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares. *Infancia y Aprendizaje*, *10*(39-40), 15-26.
Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora: Informe español*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
International Literacy Association [ILA]. (2019). Right to knowledgeable and qualified literacy educators [Research brief]. Newark, DE: Author.
Jiménez, J. E., Artiles, C. y Yánez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, *2*(2), 1.
Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (1992). Training course to change the teacher's beliefs on reading readiness. En *XXV International Congress of Psychology.* Brussels.
Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *45*(5), 1-22.
Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *BOE*, 6 de diciembre de 2018, núm. 294.
Marder, S., Querejeta, M., Piacente, T., Resches, M., y Urrutia, M. I. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. *Estudio sobre la adquisición del lenguaje* (p. 803-818). Ediciones Universidad de Salamanca.

Martín del Pozo, R. y de Juanas, Á. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, *12*(3), 59-69.
Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, *1*, 237-262.
Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, *15*(2), 77-97.
Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*, 17.
Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2002). *Reading for change: performance y engagement across countries: results from PISA 2000.* Paris: OECD.
OECD (2010). *PISA 2009. Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science* (Volume I). Paris: OECD.
OECD (2014). *PISA 2012. Results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD
OECD (2016). *PISA 2015: Resultados Clave* (Volumen I – II). Paris: OECD.
Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Sociedad lectora y educación*, 255.
Pérez, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo 30*, 13-36.
Pérez, M. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formación inicial dels Mestres. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14, 82-89.
Pesquero, E., Sánchez, M. E., González, M., Martín Del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los Maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
Reglamento (UE) 2016/679 relativo a la protección de las personas físicas en relación al tratamiento de datos de carácter personal "RGPD".
Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, *3*(1), 1-7.
Sánchez, E. (coord.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Barcelona: Grao.
Sellés, P., Martínez, T., y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: revisión histórica y propuestas actuales. *Aula abierta*, *40*(3), 3-14.
Stutz, F., Schaffner, E., y Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, *45*, 101-113.
Thorne, C., Morla, K., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Huerta, R., y Vásquez, A. (2011). Estrategias de comprensión de lectura mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria (Tesis). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario online

A continuación se presenta una muestra del cuestionario empleado en el estudio. Puede acceder a su versión completa en el siguiente enlace: https://forms.gle/4cwgGmsebrf3TGUi7

COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Bienvenido/a a este cuestionario.

Usted como maestro/a titulado/a está cordialmente invitado/a a participar en este cuestionario de caracter anónimo que forma parte de un estudio realizado en el marco del TFM del máster de Dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje de la UOC.

El objetivo de esta investigación es, en primer lugar, describir y comprender cuáles son las competencias profesionales necesarias para la enseñanza de la lectura conociendo el grado de importancia que el colectivo docente le otorga a una selección de estas. Además se pretende conocer el nivel de consecución autopercibido por el profesorado en ellas para identificar los puntos fuertes y débiles en el desarrollo competencial. Todo ello relacionándolo principalmente con la valoración de las acciones formativas vinculadas a esta disciplina.

Para poder formar parte de este estudio simplemente debe responder las preguntas que se le presentan a continuación. Puede consultar cualquier duda que tenga al respecto al estudio con la responsable de este, Silvia García Arona (garasil@uoc.edu).

A fin de poder facilitarle los resultados del estudio a través de un informe general puede escribirnos su correo electrónico de manera voluntaria al final del cuestionario.

Siguiente

POLÍTICA DE PRIVACIDAD

Antes de iniciar el cuestionario, se ruega que lea y acepte los consentimientos para el tratamiento de los datos recogidos, que puede encontrar en: https://drive.google.com/open?id=1rytTGiuPR4WRB4mZK14wUI56mLuU8QGS

RESUMEN:
El responsable del fichero, SILVIA GARCÍA ARONA, recoge estos datos a través de Google Forms para llevar a cabo la realización del TFM con una finalidad exclusivamente de investigación y sin ánimo de lucro. Al marcar la casilla de aceptación da su consentimiento expreso para utilizar los datos con fines investigativos y docentes de manera anónima. Esta información quedará almacenada en los servidores de Google. Puede consultar su política de privacidad en https://policies.google.com/privacy?hl=es. Sus datos serán tratados en todo momento siguiendo los principios y criterios establecidos en la normativa de protección de datos vigente aplicable. Tiene derecho a retirar en cualquier momento el consentimiento prestado dirigiéndose al estudiante al correo electrónico garasil@uoc.edu.

*

☐ He leído y acepto los consentimientos informados.

Atrás Siguiente

Parte A. DATOS SOCIOPREFESIONALES

Indique su sexo: *

- ◯ Hombre
- ◯ Mujer

Indique su edad: *

Tu respuesta

Indique la especialidad docente a la que pertenece: *

- ◯ Educación Infantil
- ◯ Educación Primaria (generalista)
- ◯ Lengua extranjera
- ◯ Educación Física
- ◯ Música
- ◯ Audición y Lenguaje
- ◯ Pedagogía Terapéutica

Indique la etapa en la que ejerce su profesión: *

- ◯ Educación Infantil
- ◯ Educación Primaria
- ◯ Ambas

Indique la titularidad de su centro: *

- ◯ Público
- ◯ Privado
- ◯ Concertado

Indique sus años de experiencia: *

Tu respuesta

Atrás Siguiente

Parte B. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

A continuación, se le presentan un total de 31 ítems relacionados con el rol docente en la enseñanza de la lectura, se le pide que valore cada uno en función de dos escalas: una sobre el grado de importancia que ese conocimiento, habilidad o aptitud tiene en el desempeño de la enseñanza de la lectura y otra en relación a lo preparado que usted se siente en su desempeño profesional. Posteriormente, se le ofrece un espacio para que pueda destacar y/o incluir aquellos aspectos relacionados que considere relevantes.

Indique el grado de importancia que considera que tiene cada competencia en la enseñanza de la lectura: *

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Conocer los prerrequisitos para el acceso a la lectura e identificar las características de la alfabetización emergente.	○	○	○	○	○
Conocer los principios neuropsicológicos del aprendizaje de la lectura e identificar las	○	○	○	○	○

Indique el nivel de preparación que considera que tiene en cada competencia relacionada con la enseñanza de la lectura: *

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Conocer los prerrequisitos para el acceso a la lectura e identificar las características de la alfabetización emergente.	○	○	○	○	○
Conocer los principios					

Destaque, a continuación, aquellos aspectos que considera más relevantes en el proceso de enseñanza de la lectura y/o añada, si lo cree conveniente, alguna competencia que considere necesaria en este. *

Tu respuesta

Atrás Siguiente

Anexo 2. Ítems del cuestionario clasificados por dimensiones y categorías competenciales

Tabla 6

Ítems del cuestionario clasificados por dimensiones y categorías competenciales

COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA		
Categorías	**Ítems**	**Código**
SABERES		
Teorías del desarrollo de las capacidades lingüísticas	Conocer los prerrequisitos para el acceso a la lectura e identificar las características de la alfabetización emergente.	I01
	Conocer los principios neuropsicológicos del aprendizaje de la lectura e identificar las rutas de acceso a la decodificación y comprensión del lenguaje escrito.	I02
Didáctica de la lectura	Reconocer las características de los diferentes sistemas ortográficos y su repercusión en la elección de los métodos y técnicas de enseñanza de la lectura.	I03
	Conocer las diferentes corrientes didácticas de la enseñanza de la lectura (métodos sintéticos, analíticos y mixtos) y su aplicación en el aula, así como técnicas de intervención y evaluación.	I04
	Conocer estrategias metodológicas para el acercamiento de los alumnos al texto escrito en sus diferentes formatos mediante la animación lectora y la producción textual.	I05
Prescripciones administrativas	Conocer los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas relacionados con la lectura que se incluyen en los currículos de las diferentes etapas.	I06
Necesidades educativas específicas	Conocer la naturaleza, causas y evolución de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura.	I07
	Identificar los síntomas y criterios diagnósticos de las dificultades específicas en la lectura.	I08
Académicos	Demostrar un buen conocimiento lingüístico y socio-cultural de la lengua vehicular del proceso lecto-escritor.	I09
	Conocer obras de la literatura infantil y juvenil y su adecuación a la edad y capacidad del alumnado.	I10
SABER HACER		
Programar y planificar	Programar y gestionar la secuenciación de los aprendizajes relacionados con la competencia lingüística de acuerdo a las características del alumnado.	I11
	Aplicar diversos medios para la evaluación y emplearla como elemento regulador y promotor del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.	I12
Intervenir	Diseñar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral.	I13
	Contribuir al desarrollo de las primeras destrezas lectoras a través de actividades de conciencia fonológica y de la escritura impresa.	I14
	Enseñar a segmentar el lenguaje e identificar la correspondencia fonema-grafema escogiendo el método más adecuado a la lengua vehicular.	I15
	Estimular los procesos de acceso al léxico a través de tareas que cada vez requieran un mejor uso de la vía léxica y la subléxica.	I16
	Diseñar ejercicios de procesamiento sintáctico, especialmente de estructuración correcta de las oraciones y de uso adecuado de los signos de puntuación.	I17
	Promover la fluidez lectora a través de la lectura oral guiada ofreciendo una ayuda sistemática y explicita y un feedback apropiado.	I18
	Enseñar estrategias metacognitivas y capacidades de autorregulación para facilitar una compresión lectora más consciente y estratégica.	I19
Atender las necesidades individuales	Ofrecer respuestas educativas individualizadas a partir de la identificación de las dificultades en el desarrollo de las destrezas lectoras y/o en procesos cognitivos vinculados.	I20
Seleccionar y utilizar recursos	Usar otros lenguajes y/o técnicas de expresión como soporte comunicativo y para el desarrollo de habilidades lingüísticas.	I21
	Seleccionar y ofrecer al alumnado diferentes soportes textuales (libros, prensa, carteles, webs…), tiempos y espacios para la lectura.	I22
	Seleccionar y adaptar las unidades lingüísticas (palabras, oraciones, textos) a las características y edades de los niños.	I23
Innovar	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza de la lectura introduciendo propuestas de innovación para mejorar la respuesta educativa.	I24

SABER ESTAR		
Coordinarse y cooperar	Participar en actividades de coordinación con los docentes de otras etapas y/o ciclos en el marco del proyecto educativo de centro para potenciar el desarrollo de la competencia lectora.	I25
	Crear y mantener líneas de comunicación y cooperación con las familias, orientándolas y asesorándolas para su implicación en el desarrollo de hábitos y capacidades lectoras.	I26
	Cooperar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno buscando recursos que puedan actuar como apoyos en la enseñanza de la lectura y su fomento.	I27
SABER SER		
Visión flexible y adaptable	Ser sensible a las situaciones e intereses particulares de los alumnos y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el proceso lector.	I28
	Mantenerse al día de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura como vía de transformación conceptual y práctica en el desempeño profesional.	I29
Actitud comprometida hacia la lectura	Mostrar compromiso y hábito lector desde el disfrute y la motivación por la lectura.	I30
	Poseer un amplio bagaje literario y un amplio repertorio de destrezas lectoras.	I31

Anexo 3. Resultados del análisis estadístico de la competencia docente en la enseñanza de la lectura por ítems

Tabla 7

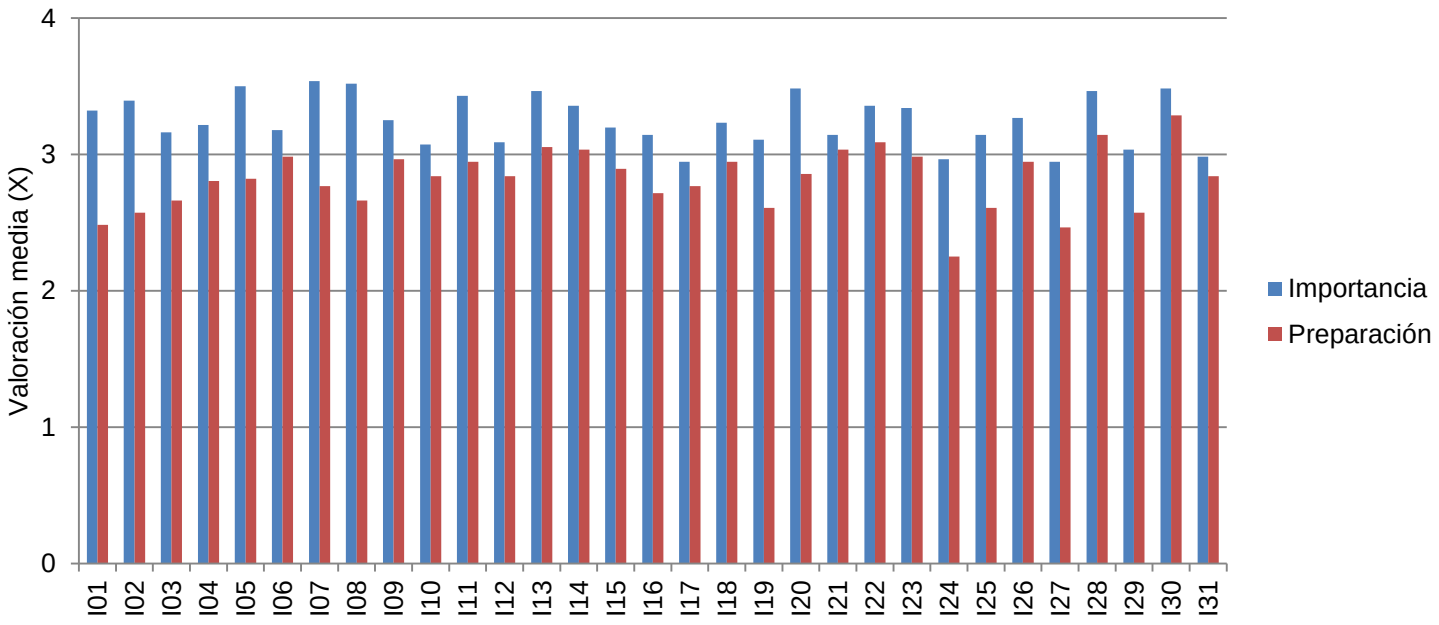
Estadísticos descriptivos y coeficiente de correlación de Pearson por ítems de competencias

Cód.	Ítem	Grado de importancia			Nivel de preparación			Coeficiente de Pearson
		Media	DT	CV	Media	DT	CV	
SABERES								
I01	Conocer los prerrequisitos para el acceso a la lectura e identificar las características de la alfabetización emergente.	3,32	0,602	18,123	2,48	0,953	38,406	,431**
I02	Conocer los principios neuropsicológicos del aprendizaje de la lectura e identificar las rutas de acceso a la decodificación y comprensión del lenguaje escrito.	3,39	0,632	18,633	2,57	0,988	38,432	,433**
I03	Reconocer las características de los diferentes sistemas ortográficos y su repercusión en la elección de los métodos y técnicas de enseñanza de la lectura.	3,16	0,632	20,009	2,66	0,959	36,033	,341*
I04	Conocer las diferentes corrientes didácticas de la enseñanza de la lectura (métodos sintéticos, analíticos y mixtos) y su aplicación en el aula, así como técnicas de intervención y evaluación.	3,21	0,657	20,429	2,80	0,903	32,206	,277*
I05	Conocer estrategias metodológicas para el acercamiento de los alumnos al texto escrito en sus diferentes formatos mediante la animación lectora y la producción textual.	3,50	0,687	19,617	2,82	0,855	30,307	,471**
I06	Conocer los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas relacionados con la lectura que se incluyen en los currículos de las diferentes etapas.	3,18	0,738	23,208	2,98	0,863	28,946	0,225
I07	Conocer la naturaleza, causas y evolución de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura.	3,54	0,724	20,487	2,77	1,027	37,096	0,205
I08	Identificar los síntomas y criterios diagnósticos de las dificultades específicas en la lectura.	3,52	0,720	20,463	2,66	1,066	40,082	,400**

I09	Demostrar un buen conocimiento lingüístico y socio-cultural de la lengua vehicular del proceso lecto-escritor.	3,25	0,773	23,782	2,96	0,953	32,142	,331*
I10	Conocer obras de la literatura infantil y juvenil y su adecuación a la edad y capacidad del alumnado.	3,07	0,765	24,917	2,84	0,930	32,749	,346**
SABER HACER								
I11	Programar y gestionar la secuenciación de los aprendizajes relacionados con la competencia lingüística de acuerdo a las características del alumnado.	3,43	0,853	24,868	2,95	0,883	29,953	,417**
I12	Aplicar diversos medios para la evaluación y emplearla como elemento regulador y promotor del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.	3,09	0,853	27,599	2,84	0,910	32,053	,462**
I13	Diseñar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral.	3,46	0,781	22,546	3,05	0,923	30,221	,620**
I14	Contribuir al desarrollo de las primeras destrezas lectoras a través de actividades de conciencia fonológica y de la escritura impresa.	3,36	0,769	22,916	3,04	0,953	31,386	,587**
I15	Enseñar a segmentar el lenguaje e identificar la correspondencia fonema-grafema escogiendo el método más adecuado a la lengua vehicular.	3,20	0,837	26,193	2,89	0,985	34,048	,399**
I16	Estimular los procesos de acceso al léxico a través de tareas que cada vez requieran un mejor uso de la vía léxica y la subléxica.	3,14	0,867	27,591	2,71	1,039	38,297	,513**
I17	Diseñar ejercicios de procesamiento sintáctico, especialmente de estructuración correcta de las oraciones y de uso adecuado de los signos de puntuación.	2,95	0,825	27,998	2,77	0,934	33,745	,461**
I18	Promover la fluidez lectora a través de la lectura oral guiada ofreciendo una ayuda sistemática y explicita y un feedback apropiado.	3,23	0,855	26,456	2,95	0,903	30,644	,431**
I19	Enseñar estrategias metacognitivas y capacidades de autorregulación para facilitar una compresión lectora más consciente y estratégica.	3,11	0,840	27,045	2,61	0,846	32,446	,291*
I20	Ofrecer respuestas educativas individualizadas a partir de la identificación de las dificultades en el desarrollo de las destrezas lectoras y/o en procesos cognitivos vinculados.	3,48	0,828	23,780	2,86	0,749	26,2159	,366**
I21	Usar otros lenguajes y/o técnicas de expresión como soporte comunicativo y para el desarrollo de habilidades lingüísticas.	3,14	0,874	27,799	3,04	0,914	30,102	,368**
I22	Seleccionar y ofrecer al alumnado diferentes soportes textuales (libros, prensa, carteles, webs…), tiempos y espacios para la lectura.	3,36	0,862	25,673	3,09	0,815	26,389	,295*
I23	Seleccionar y adaptar las unidades lingüísticas (palabras, oraciones, textos) a las características y edades de los niños.	3,34	0,903	27,045	2,98	0,842	28,231	,499**
I24	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza de la lectura introduciendo propuestas de innovación para mejorar la respuesta educativa.	2,96	0,944	31,836	2,25	1,225	54,433	,542**
SABER ESTAR								

I25	Participar en actividades de coordinación con los docentes de otras etapas y/o ciclos en el marco del proyecto educativo de centro para potenciar el desarrollo de la competencia lectora.	3,14	0,904	28,775	2,61	0,908	34,832	,357**
I26	Crear y mantener líneas de comunicación y cooperación con las familias, orientándolas y asesorándolas para su implicación en el desarrollo de hábitos y capacidades lectoras.	3,27	0,962	29,426	2,95	0,883	29,953	,432**
I27	Cooperar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno buscando recursos que puedan actuar como apoyos en la enseñanza de la lectura y su fomento.	2,95	0,953	32,339	2,46	1,128	45,757	,486**
SABER SER								
I28	Ser sensible a las situaciones e intereses particulares de los alumnos y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el proceso lector.	3,46	0,985	28,432	3,14	0,841	26,744	,419**
I29	Mantenerse al día de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura como vía de transformación conceptual y práctica en el desempeño profesional.	3,04	0,942	31,041	2,57	0,970	37,709	,568**
I30	Mostrar compromiso y hábito lector desde el disfrute y la motivación por la lectura.	3,48	0,942	27,062	3,29	0,803	24,427	,353**
I31	Poseer un amplio bagaje literario y un amplio repertorio de destrezas lectoras.	2,98	1,026	34,414	2,84	1,023	36,028	,292*
	TOTAL	3,25	0,572	17,62	2,82	0,684	24,277	,572**

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
Se han sombreado los valores más significativos
Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Gráfico comparativo de la valoración en importancia y nivel de preparación de la competencia en la enseñanza de la lectura por ítems.

Anexo 4. Resultados del análisis estadístico de la competencia docente en la enseñanza de la lectura por categorías

Tabla 8

Estadísticos descriptivos y coeficiente de correlación de Pearson por categorías competenciales

Dimensión competencial	Categoría competencial	Grado de importancia			Nivel de preparación			Coeficiente de Pearson
		Media	DT	CV	Media	DT	CV	
Saberes	Teorías del desarrollo de las capacidades lingüísticas	3,3571	0,813	24,218	2,5268	0,916	36,275	,450**
	Didáctica de la lectura	3,2917	0,645	19,604	2,7619	0,813	29,44	,420**
	Prescripciones administrativas (Currículos)	3,18	0,765	24,077	2,98	0,863	28,945	0,225 (*p*=0,095)
	Necesidades educativas específicas (NEE)	3,5268	0,567	16,089	2,7143	1,012	37,317	,346**
	Académicos	3,1607	0,618	19,574	2,9018	0,870	30,010	,367**
Saber hacer	Programar y planificar	3,2589	0,639	19,624	2,8929	0,801	27,715	,472**
	Intervenir	3,2066	0,671	20,929	2,8597	0,770	26,952	,511**
	Atender las necesidades individuales	3,48	0,853	24,485	2,86	0,749	26,215	,366**
	Seleccionar y utilizar recursos	3,2798	0,732	22,332	3,0357	0,764	25,185	,458**
	Investigar e innovar	2,96	1,026	34,621	2,25	1,225	54,433	,542**
Saber estar	Coordinarse y cooperar	3,1190	0,874	28,048	2,6726	0,846	31,685	,476**
Saber ser	Visión flexible y adaptable	2,8571	0,796	27,863	2,8571	0,796	27,863	1,000**
	Actitud comprometida hacia la lectura	3,2321	0,820	25,370	3,0625	0,837	27,330	,316*

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
Fuente: elaboración propia