

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN

Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria

Trabajo Fin de Grado

***Uso de la PictoEscritura en el aula
de primaria: percepción del
profesorado***

Estudiante: Patricia A. McDonald-Adindu Malo

Tutora: Maite López Flamarique

Departamento: Ciencias Humanas y de la Educación

Campo: Didáctica de la Lengua Mayo, 2024

Resumen

El presente trabajo se centra en la percepción del profesorado de un centro escolar de primaria que utiliza la *PictoEscritura*, una método creado por Roser Ballesteros en el año 2012, para la adquisición de la lectura y escritura en las aulas de primaria. Con el fin de conocer más acerca de esta metodología, se ha realizado un estudio de caso a un centro escolar de un barrio de Pamplona. Se ha utilizado como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada, dirigida a tres de sus docentes para así contrastar opiniones y valorar la eficacia de esta metodología. Los resultados muestran la satisfacción del profesorado que utiliza este método por considerar que es inclusivo y que permite un seguimiento personalizado: porque resulta motivador para el alumnado y por los resultados obtenidos. Los resultados, pese a ser positivos, no permiten demostrar la efectividad de esta propuesta a nivel general ni generar conclusiones acerca de esta, pero sí ayudan a comprender el funcionamiento de este método y la percepción de las docentes sobre sus resultados.

Palabras clave: *Docentes; escritura; innovación; percepción; PictoEscritura.*

Abstract

This paper focuses on the perception of the teachers of a primary school that use PictoWriting, a method created by Roser Ballesteros in 2012, for the acquisition of reading and writing in primary classrooms. In order to learn more about this methodology, a case study has been carried out in a school in a neighborhood of Pamplona. Semi-structured interviews with three of the teachers were used as a data collection instrument to compare opinions and assess the effectiveness of this methodology. The results show the satisfaction of teachers who use this method because they consider it to be inclusive and that allows personalized follow-up: because it is motivating for students and because of the results obtained. The results, although positive, do not allow us to demonstrate the effectiveness of this proposal at a general level or to generate conclusions about it, but they do help to understand the functioning of this methodology and the perception of the teachers about its results.

Key words: *Teachers; writing; innovation; perception; PictoWriting.*

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1 Escribir en el siglo XXI	5
2.2 La alfabetización multimodal	5
2.3 Adquisición de la lectura y escritura	7
2.4 La percepción docente	11
2.5 Las modas educativas	12
2.6 PictoEscritura: una nueva propuesta metodológica	13
3. Objetivos	16
4. Metodología	16
4.1 Participantes	16
4.2 Contexto de la investigación	17
4.3 Instrumentos de recogida de datos	17
4.4 Análisis de datos	20
5. Resultados	22
5.1 Resultados en relación a la primera pregunta de investigación	22
5.2 Resultados en relación a la segunda pregunta de investigación	29
6. Discusión y conclusiones	31
Referencias	35
Anexos	38

1. Introducción

Una de las mayores labores que tenemos como docentes es acompañar al alumnado en el proceso de escritura, algo que le será útil a lo largo de toda su vida. Es indudable la importancia que tiene este proceso, tanto en sí mismo como a la hora de fomentar el desarrollo de otras habilidades comunicativas.

Es por eso que se le han dedicado numerosos estudios a su conocimiento, desarrollando así distintas metodologías de enseñanza para su eficaz desarrollo y uso. A lo largo de este trabajo se conocerá la importancia de la escritura, reconociendo su valor y permitiendo así que se conozca más sobre este proceso.

Junto con lo anterior, se presentará una de las metodologías más innovadoras que tiene como objetivo el desarrollo de habilidades de lectoescritura, más concretamente la propuesta diseñada por Roser Ballesteros para la etapa de educación primaria. Se trata de una metodología tanto innovadora como poco conocida, por lo que con la realización de este trabajo se pretende conocer la percepción que tiene el profesorado que ya la está utilizando.

No hay duda de que la sociedad está cambiando, y con ello las distintas formas de aprendizaje, lo que hace necesaria la búsqueda de nuevas metodologías que se ajusten al perfil actual de los niños y niñas. La *PictoEscritura* nace en 2012 como respuesta a estos cambios, con el objetivo de satisfacer las necesidades del alumnado, quien es protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

La presente investigación se trata de un estudio de caso de un centro escolar de Pamplona, y se centra en la percepción sobre el funcionamiento y los resultados de esta metodología a partir de la entrevista semiestructurada a tres docentes de primaria. No hay gran cantidad de estudios acerca de esta metodología, por ello, es interesante conocer la *PictoEscritura* a través de los centros que la están utilizando y la percepción de sus docentes, lo que constituyen los objetivos principales de esta investigación.

2. Marco teórico

2.1 Escribir en el siglo XXI

El concepto de la escritura ha evolucionado, adaptándose a los nuevos tiempos y considerando aspectos más allá de los lingüísticos. En la nueva sociedad está presente la telealfabetización, fase que según Mizrach (1996), devora los procesos de alto nivel cognitivo de los niños y de las niñas. Sin embargo, a este autor le interesa defender también otra fase de este proceso que permitiría restaurar los rasgos dialógicos de la oralidad y la naturaleza reflexiva de la alfabetización. Esta fase, representada por la aparición y uso de los medios en red, mejoraría la potencialidad de los medios, revirtiendo los efectos negativos de la primera fase, en este caso la aparición de la televisión (Piscitelli, 2005).

Sin embargo, en la actualidad vamos más allá, no solamente nos vemos afectados por la telealfabetización, originada ya hace años, sino que también utilizamos nuevos alfabetismos como la escritura o la lectura electrónica que según Cordón (2011), son importantes mutaciones en relación a la lectura, la escritura y al aprendizaje. Este autor, además, sostiene que el texto electrónico fomenta formas como la lectura fragmentaria o la lectura social, que corresponde con la visión de Internet como una mente colectiva.

Estos cambios tienen que ver con la nueva cultura caracterizada por la globalización, tanto en lo tecnológico con nuevos dispositivos de lectura y como con lo económico, al surgir nuevos modelos de negocio (Martos y Campos, 2012).

Jenkins (2006) habla del concepto de *cibercultura*, en torno al eje de la convergencia de lenguajes y el eje de la cultura participativa, haciendo referencia como bien explican Martos y Campos (2012) a que la lectura ya no emana del logocentrismo sino que los mensajes están multicodeificados, son multisensoriales y ya no son lineales en un libro impreso, son más complejos.

Como mencionan estos autores, la existencia de nuevos alfabetismos ha hecho que se amplíe nuestra comprensión de la realidad, ya que insisten en los procesos dinámicos y en la transliteralidad, cruzando códigos y lenguajes. Según Piscitelli (2005), ante estos nuevos escenarios culturales necesitamos favorecer el proceso de la inclusión cultural, fomentando el tipo de lector polifabetizado.

2.2 La alfabetización multimodal

Según Fainholc (2005), la multimodalidad se trata de “un proceso de múltiples formas de desarrollar conocimientos y saberes haciendo uso de las cartografías tecnológicas, lo que muestra cómo las plataformas virtuales, las aplicaciones y demás herramientas TIC permiten generar conocimiento e investigaciones” (p. 14).

La actual cultura digital de la sociedad contemporánea, caracterizada por la multimodalidad y la inmediatez ha puesto en manifiesto la necesidad de utilizar otro tipo de metodologías para expresar ideas y dar respuesta al nuevo perfil del alumnado, utilizando así la escritura multimodal.

Tiempo atrás, en el ámbito del aula los textos se asociaban con la escritura, como representación del discurso transcrito y presentándose como si fueran formas fijas. Durante los últimos años, se han desafiado a las definiciones unimodales, mostrando que el aprendizaje de la alfabetización exige la comprensión de la interrelación entre el material escrito y gráfico, junto con los modos de construcción de significado (García, 2013).

La escritura multimodal es el conjunto de recursos semióticos que tratan de comunicar una idea con el uso de distintos modos de representación como la imagen, los gestos y los sonidos, facilitando que se comprenda el significado de lo que se está expresando (Kress, 2005).

“Los discursos multimodales en el aula de clase hacen más visible la relación entre el uso de los recursos semióticos por parte de los docentes y estudiantes y la producción del conocimiento” (Jewitt, 2008, p. 357).

Ha surgido así un cambio en la alfabetización más tradicional, creando una alfabetización que plasma y accede al conocimiento mediante imágenes, música, movimiento y otros modos de representación. Actualmente, los textos en el aula incluyen desde escritura hasta imágenes visuales y objetos de distintas dimensiones (Lancaster, 2001). De esta manera, la propia clase puede ser vista como un espacio multimodal, según su organización espacial, recursos audiovisuales, mobiliario, etc. Según Kress (2005), la comunicación ocurre a través de varios modos de significación, tanto como del texto, como de imágenes y sonido simultáneamente.

El adquirir habilidades que permitan comprender textos multimodales tiene ahora la misma importancia que tenía recientemente el texto alfabético. Las nuevas alfabetizaciones tratan de aprovechar las características multimodales de los medios para desarrollar habilidades de pensamiento, estimular el pensamiento crítico del alumnado y fomentar su aprendizaje (García, 2013).

A pesar de que la multimodalidad no es simplemente el uso de las TIC, es cierto que la pantalla tiene cada vez un papel más importante en el ámbito educativo. El uso de la pantalla como medio de lectura significa utilizar distintos medios, procesos y vías de lectura en forma de impresión continua (Kress, 2003). Los recursos utilizados en lo textual y lo social en la pantalla y los libros crea la necesidad de realizar cambios y aportaciones en las distintas teorías de la alfabetización. El utilizar la pantalla en vez de una página implica mirar “más allá de la lingüística” (Jewitt, 2005, p. 315).

Halliday (1978), semiólogo e influyente en las teorías de la multimodalidad, sostiene que existen tres elementos de comunicación que funcionan simultáneamente para obtener significado: ideacional, interpersonal y textual. El componente ideacional y el interpersonal son elementos

implícitos de la comunicación ya que incluyen las decisiones acerca de las relaciones interpersonales que resultan en forma de texto.

El hecho de incorporar el uso de la TIC en los procesos de alfabetización con una perspectiva multimodal hace posible nuevas formas de presentar la información, con propuestas multisensoriales y aportaciones motivadoras que requieren de otras habilidades para acceder a la información. Hoy en día se busca agotar todos los esfuerzos para despertar el interés del alumnado por la escritura y la lectura, ya que la sociedad actual exige el desarrollo de habilidades como la comunicación y la comprensión (García, 2013).

Según Gros y Contreras (2006), la alfabetización digital integra una serie de características y habilidades:

- Capacidad para identificar información relevante
- Habilidad para una lectura dinámica
- Evaluación crítica de los contenidos
- Selección de la información
- Adecuada utilización de las herramientas brindadas por los entornos digitales.

Como bien sintetizan Henaó, Ramírez, Zapata (2008), actualmente la alfabetización implica desarrollar habilidades que permitan localizar, sintetizar y criticar la información presentada en los distintos modos.

2.3 Adquisición de la lectura y escritura

“Aprender a escribir es aprender a pensar y viceversa” (Porter, 2001, p. 2).

El proceso de escribir, aunque sea para tomar apuntes en clase, implica el procesamiento de la información, ya que escribimos lo que entendemos usando nuestras propias palabras (Guerrero y Esquivel, 2011).

Leer es mucho más que una percepción sensorial, este proceso implica varios niveles de comprensión del texto, donde el alumnado crea relaciones entre lo que lee y sus conocimientos previos. Para ello, busca conexiones entre los distintos elementos que componen el texto, como la forma en la que el autor escribe, sus objetivos, los juicios que realiza, etc. “Todos estos son muy importantes, van de lo elemental a lo complejo, son necesarios y fundamentales para completar la lectura” (Guerrero y Esquivel, 2011, p. 88).

Es evidente la importancia de la adquisición de la lectura y de la escritura para el desarrollo del alumnado, tanto en el ámbito escolar, como fuera de este, ya que intervienen varios procesos cognitivos como la memoria, la percepción, la conciencia y la metacognición entre otros. La adquisición y el dominio de la lectoescritura son determinantes para desarrollar culturalmente al individuo (Montealegre y Forero, 2006).

El lenguaje escrito tiene unas características especiales que requieren de técnicas específicas para enseñarlas y aprenderlas en la educación primaria, además de tener gran importancia ya que como dice Lomas (2002), la expresión de textos y la escritura constituyen una de las actividades más habituales en todas las áreas de la Educación Primaria. Al aprender a escribir el alumnado utiliza la expresión escrita como herramienta básica para la comunicación.

El proceso de aprendizaje de lectura y escritura se produce lentamente y ya a partir de los tres años, a través de un proceso de interpretación del código lingüístico por parte del niño/a basado en las tensiones del ambiente que le rodea (Ferrero y Teberosky, 1985).

En la etapa previa a la enseñanza de la escritura se busca despertar el interés, preparando al alumnado para que más adelante adquiera las técnicas necesarias. Para ello, es importante facilitar el desarrollo intelectual de los niños y las niñas, además de su sistema motor, al intervenir activamente en el proceso de escritura.

En el aprendizaje de la escritura surge un proceso progresivo de construcción donde el niño/a empieza a diferenciar el dibujo de la escritura hasta llegar a descubrir que esta se representa alfabéticamente. Padilla (2009) divide el proceso en cuatro fases:

- Fase de los grafismos primitivos o pseudoletas: Ocurre de los 2 a los 3 años y se trata de la fase inicial donde no existe una relación entre el sonido y la representación escrita. Utilizan el dibujo como una imitación del acto de escribir e inician a realizar pseudoletas caracterizadas por no tener ni alineación ni orientación espacial.

- Fase precaligráfica: Se divide en tres momentos. El primero de los 4 a los 5 años, una fase a la que se le llama aprestamiento en la que se realizan ejercicios de preescritura con el objetivo de alcanzar el dominio con la motricidad fina, en el trazo, etc. Se observa ya una diferencia entre el resultado de una representación de un dibujo y lo que simula la escritura. De los 5 a los 6 años el alumnado puede copiar palabras e incluso frases, iniciándose en la fase precaligráfica donde escriben despacio letra a letra e imitando el modelo. En esta edad los niños/as distinguen ya entre letras y números y buscan una alineación horizontal, orientándola de izquierda a derecha. Esta fase termina entre los 6 y 7 años, con la etapa de transición, donde los/as estudiantes descubren la relación entre el sonido y la grafía. En este momento copiar les resulta sencillo, pero el dictado se les complica.

- Fase caligráfica: En esta etapa el alumnado sigue fácilmente los dictados y la grafía es más clara, siguiendo las líneas. Los problemas son sobre todo ortográficos y el objetivo se convierte en automatizar la escritura, regularizando los trazos y cumpliendo las reglas ortográficas.

- Fase postcaligráfica: A partir de los 11 años se termina de automatizar la escritura y el alumnado tiende a realizar modificaciones en la forma de las letras para poder traducir los pensamientos de una manera más rápida, desprendiéndose así de adornos.

Ferreiro y Teberosky (1988), presentan varios niveles de desarrollo a partir de los 4 años, cuando el niño y la niña se enfrentan al problema de diferenciar el dibujo y la escritura. El primer nivel, en el que se evidencia la distinción entre el dibujo y la escritura tiene que ver con la aparición de la hipótesis del nombre. En este nivel se interpreta la escritura solo el nombre del objeto y el niño/a da pasos considerando la escritura como una forma de representar objetos, sin tener conciencia de la escritura como representación del lenguaje oral.

En el segundo nivel de conceptualización, las autoras defienden que se observa gran desarrollo, ya que aparece la hipótesis silábica, en la que se interpreta cada grafía con una sílaba de la palabra. Es una evolución, ya que se considera la escritura como un objeto sustituto y con propiedades distintas al objeto al que hace referencia.

Existe además la hipótesis de cantidad, que entra en conflicto con esta hipótesis silábica, en la que se exige una cantidad mínima de grafías que diferencian a un texto legible de otro no legible. El caso es que no siempre concuerdan el número de grafías con el número de sílabas, lo que dificulta el considerar solamente esas opciones.

Desarrollando la hipótesis de cantidad, el alumnado adquiere el nivel conceptual que le permite interiorizar que la escritura está constituida de partes ya que exige una cantidad mínima de grafías para que el texto sea legible. Después, con la hipótesis silábica, el alumnado interpreta cada grafía con una sílaba de la palabra, asociando lo escrito con el lenguaje oral (Montealegre y Forero, 2006).

Fijar la atención en la intención que en el producto final del alumnado permitirá observar los avances en su asimilación del lenguaje escrito. La reconstrucción de ese conocimiento es imprescindible a la hora de adquirir la lengua escrita, permitir que el propio niño/a desarrolle y compruebe hipótesis para asimilar los principios del sistema alfabético (Sinclair, 1986).

En el último nivel conceptual, hay consciencia de la relación fonema y grafema, lo que implica la comprensión del lenguaje escrito, con sus fonemas que corresponden a letras, evidenciando la conciencia fonológica.

Los niños y las niñas atraviesan por distintas conceptualizaciones en el proceso de adquisición la escritura es un elemento de análisis de gran importancia para establecer el nivel conceptual de lectoescritura que posee el niño/a ya que el acto de escribir implica el análisis de los distintos elementos del lenguaje (Kamii y Maning, 2002).

A la hora de adquirir el dominio de la lecto-escritura es determinante el desarrollo previo que tiene el alumnado del lenguaje oral, entendiendo el desarrollo del lenguaje según Bravo (2003), como la capacidad de expresión fonoarticulatoria, de conciencia semántica, fonológica y sintáctica.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura no depende solamente de esto, está condicionado por factores tanto genéticos como personales, ambientales, de recursos, etc. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004).

Al contribuir en este desarrollo, la escuela tiene un papel fundamental, con el uso de distintas metodologías que beneficien a cada estudiante a la hora de adquirir estas habilidades. Según Ortega (2013-2014), estos métodos utilizados se clasifican en dos grupos. El primero es el de los métodos sintéticos, donde se parte de enseñar los elementos que componen las letras, hasta llegar a su escritura y la de sílabas, palabras y oraciones. Como concreta Padilla (2009), entre estos métodos encontramos:

- El método Alfabético: parte del estudio de las letras como unidad de análisis.
- El método Fonético u Onomatopéyico: parte del estudio del fonema o sonido de las letras como unidad de análisis.
- El método Silábico: parte del estudio de la sílaba como unidad de análisis.
- El método Fotosilábico: método silábico que utiliza imágenes para facilitar la lectura de las sílabas.

En el segundo método se incluyen los métodos analíticos, que empiezan de unidades globales, descendiendo a sus letras y rasgos más concretos. También se puede partir de la palabra, de la oración o del párrafo.

Este último surgió como respuesta ante los inconvenientes presentados por los métodos sintéticos. Según Ortega (2013-2014) estos son:

- Pérdida del interés inicial de los escolares por el aprendizaje de la escritura a causa de ejercicios poco motivadores.
- Exigencia de una perfección inicial que no corresponde con los primeros estadios de aprendizaje.
- Escasa posibilidad de adaptación a las diferencias individuales.
- Poco estímulo de la personalidad y de la capacidad creadora.

Actualmente, es habitual el uso de metodologías mixtas, tendiendo a un método más sintético o más analítico pero complementándolo con el análisis de la contraria.

2.4 La percepción docente

La percepción que tienen las personas de los distintos aspectos y situaciones está vinculada con sus creencias y experiencias, que influyen en las opiniones. Según la RAE, una creencia es el “Firme asentimiento y conformidad con algo”.

Pajares (1992) defiende que las creencias se forman a través de un proceso de enculturación y construcción social, tanto por casualidad como por una experiencia fuerte o por una cadena de acontecimientos. En relación con la educación, este autor distingue entre las creencias generales del profesorado y sus creencias educativas. Las convicciones pedagógicas hacen referencia al conocimiento, propuestas y premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tenemos (Denessen, 2000).

Según Calderhead (1996), estas creencias educativas, junto con el conocimiento y el pensamiento del profesorado componen la cognición del profesorado. Es en estos conceptos del conocimiento y las creencias donde existen diferenciaciones entre los autores, no teniendo claras la distinción entre ambos.

En cuanto a las creencias en general, Calderhead (1996) las define como suposiciones, compromisos e ideologías, al contrario que al conocimiento, al que se refiere como propuestas y entendimientos fácticos. En relación a las creencias en la educación, Kagan (1992) sostiene que la mayor parte del conocimiento profesional del profesorado puede considerarse una creencia.

Aceptando la diferencia entre conocimientos y creencias, Nespor (1987) defiende que a la hora de determinar cómo una persona se enfrenta a las distintas situaciones, las creencias influyen más que el conocimiento.

Kagan (1992) sostiene que las convicciones del profesorado tienden a estar relacionadas con un estilo de enseñanza acorde y que a menudo se refleja en las aulas. Según Deng, Chai, Tsai y Lee (2014), en el ámbito de la tecnología educativa las creencias de los y las docentes se distinguen en creencias centradas en el profesorado y creencias centradas en el alumnado. Las convicciones centradas en el profesorado están relacionadas con el conductismo y al contrario, las convicciones centradas en el alumnado se asocian con prácticas constructivistas (Deng, Chai, Tsai y Lee, 2014).

Fang (1996), defiende que otros factores como el contexto también influyen en que el profesorado pueda poner sus creencias en práctica. Sin embargo, Dexter, Anderson y Becker (1999) contrastan que pese a que la cultura y el contexto creen normas de enseñanza, el profesorado puede elegir dentro de estos límites y decidir qué prácticas se acercan más a sus convicciones.

Cuando el estilo de enseñanza del profesorado no concuerda con sus creencias, según Munby (1982) esto es por un conflicto de creencias, según el peso de cada una. Scott, Chovanec y Young

(1994) sostienen en su investigación que las creencias que uno tiene acerca de la enseñanza y el contexto pueden tanto facilitar como limitar el poner en práctica estas convicciones.

Según Kagan (1992), las creencias pedagógicas son el filtro por el que atraviesan los nuevos conocimientos y experiencias para determinar su importancia y función. Esto es así también a la hora de optar por nuevas metodologías y formar opiniones sobre estas. El profesorado tiende a responder a las nuevas situaciones de una manera u otra dependiendo en las experiencias previas, incluso en el uso de métodos alternativos, se filtran antes en su sistema de creencias (Kagan, 1992).

Ertmer (2005) defiende que las creencias acerca de la enseñanza son difíciles de modificar, al haberse formado a lo largo de muchos años de experiencia, por lo que la implementación de nuevas metodologías puede ser costosa.

2.5 Las modas educativas

Ante los cambios de la sociedad, en las escuelas se buscan nuevas metodologías para responder adecuadamente a las necesidades del alumnado. “La función del profesorado es crear las condiciones para provocar una relación fluida y significativa con el conocimiento mediante el máximo desarrollo de las potencialidades del alumno” (Carbonell, 2001, p. 113). De esta forma, se busca espacio para la reflexión y la flexibilidad con el uso de metodologías innovadoras que catalogamos como clásicas y fueron desarrolladas por autores ya fallecidos como Decroly, Montessori, Picler, etc. (Torres, 2019).

En estos casos, la neurociencia ha confirmado el acierto de estos planteamientos, sin embargo, algunas innovaciones educativas no cuentan con pruebas sobre su eficacia, como son las *modas educativas*. Según Ferrero y G-Doval (2020b):

Podemos definir una moda educativa como un cambio que se introduce con vehemencia en un centro, cuenta con pruebas nulas o deficitarias sobre su eficacia y desaparece en un tiempo más o menos extenso sin dejar ningún rastro de haber contribuido al aprendizaje de los alumnos. (p. 2)

Estas modas educativas se difunden a través de cursos de formación continua, blogs, webs, revistas de divulgación, redes sociales, etc. Se utilizan distintas técnicas de persuasión, según Carrier (2017) para destacar sobre otras se recurre a trabajar en el atractivo de la propuesta y al uso de lenguaje descriptivo con el objetivo de despertar emociones. Además, a menudo se opta por utilizar anécdotas que justifican la propuesta y fuentes tanto conocidas como informales, al transmitir más credibilidad y confianza al público.

Ferrero y G-Doval (2020b) proponen también aspectos observables que pueden facilitar la detección de una moda educativa. Apoyándose en las ideas de Slavin (1989) sostienen que las modas educativas pasan por una fase de auge y a continuación por una fase de enfriamiento. El autor divide

estas fases en distintas etapas. Durante la primera etapa, llamada fase de auge, ocurre el lanzamiento de la propuesta y su puesta en práctica en algún centro escolar. Esto suele ir acompañado con publicaciones de resultados e informes muy buenos, lo que resulta en la expansión de la propuesta a otros centros. A continuación, la propuesta se convierte en tendencia entre los distintos agentes del ámbito educativo y se expande su uso al resto de centros escolares a través de distintos talleres. Esta etapa finaliza con el inicio de evaluaciones rigurosas de la metodología para determinar su eficacia.

La siguiente etapa, a la que Slavin (1989) se refiere como etapa de recesión se divide en varios momentos:

- Entre los centros pioneros en adoptar la propuesta surge el interés por otra iniciativa.
- Aparición de las primeras críticas hacia la propuesta.
- Resultados decepcionantes tras las primeras evaluaciones.
- Justificación de los resultados por parte de los promotores por una deficiente implementación de la propuesta.
- Decadencia del interés hacia la propuesta y descenso de los centros que la utilizan.
- Publicación de estudios rigurosos hasta el momento.

Las autoras Ferrero y G-Doval (2020a) explican mediante una guía qué cuestiones podrían ayudar a la hora de evaluar una metodología para poder analizar si la propuesta ofrece o no posibilidades de éxito. A continuación se resume la guía de manera sencilla:

- Valorar la procedencia de las propuestas.
- Examinar la información que la acompaña.
- Evaluar el tipo de pruebas presentadas.
- Analizar si los estudios que respaldan la propuesta han verificado que la causa del éxito está en sus características y no en otros elementos externos.
- Valorar cómo encaja la propuesta educativa con el mejor conocimiento disponible en cada momento

2.6 *PictoEscritura*: una nueva propuesta metodológica

Es evidente que la manera de enseñar en los centros escolares ha evolucionado con el tiempo, introduciendo nuevas propuestas y tratando de utilizar las metodologías más adecuadas para el alumnado y su proceso formativo. La innovación en la escuela es necesaria para que los centros se adapten al nuevo perfil de sus estudiantes y conseguir así un aprendizaje significativo.

En concreto, Roser Ballesteros, pedagoga y fundadora de la propuesta de la *PictoEscritura*, está promoviendo un proceso de aprendizaje alejado de los métodos tradicionales. Según esta autora, esta metodología permite desarrollar el currículo de lengua de Educación Primaria de manera

innovadora, ofreciendo al alumnado un itinerario personalizado, tanto de evaluación como de refuerzo y al profesorado distintas herramientas de evaluación por competencias (PictoEscritura, s.f.).

Se trató de contactar con la creadora del método con el fin de recabar información acerca de los estudios científicos que fundamentan esta propuesta, sin embargo, no se obtuvo respuesta, por lo que este apartado está basado, sobre todo, en testimonios tanto de Roser Ballesteros como de personal de trabajo de su propuesta.

Ballesteros caracteriza la *PictoEscritura* como una metodología activa, y señala que contribuye a que el aula sea un espacio dinámico, fomentando el trabajo cooperativo entre los/las estudiantes. El método propone actividades donde se promueve la colaboración y el intercambio de ideas, lo que enriquece al alumnado y permite que tengan un aprendizaje más significativo (Casero, 2023).

La *PictoEscritura* surge de la nueva realidad en la que crecen los niños y las niñas, según PictoEscritura (s.f.):

El impacto visual con el que crecen hoy en día los niños está transformando el estilo de aprendizaje de gran parte de la población infantil. Cada vez más niños muestran un estilo cognitivo preferente visual, por eso la *PictoEscritura* es una metodología innovadora que hace un uso instrumental de la imagen como herramienta para aprender a leer y escribir, desarrollar el pensamiento creativo y dominar progresivamente el lenguaje.

Según se señala Ballesteros (2012), esta metodología da respuesta a los retos a los que los/as docentes se enfrentan en el aula como falta de motivación, dificultad de atención, baja competencia lectora y escritora, falta de pensamiento creativo, etc. Motiva tanto al profesorado como al alumnado y fomenta la participación, integrando el análisis con la creatividad y el pensamiento visual con el fin de adquirir el dominio del lenguaje visual, verbal y escrito.

La *PictoEscritura* es muy inclusiva, así indica PictoEscritura (s.f.), que asegura que permite que se beneficie todo el alumnado, independientemente de su estilo de aprendizaje y de sus dificultades con la lectoescritura, estimulando su rendimiento en esta área y la creatividad. Con el uso de este método, las niñas y los niños ven el sentido real al hecho de producir discursos ya que las actividades se generan a partir de los intereses del grupo. El alumnado no solamente adquiere habilidades lingüísticas ya que desarrollan competencias fundamentales en el siglo XXI tales como la colaboración, la comunicación, la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (PictoEscritura, s.f.).

En cuanto a lo lingüístico, Ballesteros (2012) sustenta su efectividad, sobre todo, en el desarrollo de la habilidad de expresión escrita, y es que los/as el alumnado que utiliza esta metodología duplica la longitud de sus textos. Así lo ha reflejado en su web: “De 3º a 6º de Primaria, la extensión media de los textos narrativos y expositivos que producen aumenta un 100% con la *PictoEscritura*”.

Entre otros aspectos, Ballesteros (2012) destaca que esta metodología desarrolla esa multimodalidad ya mencionada anteriormente, siendo esta el uso simultáneo de dos lenguajes: el verbal y el visual. La fundadora defiende que esta metodología facilita la adquisición de los conceptos básicos de la producción textual y permite crear distintos contextos donde todo el alumnado tiene las mismas oportunidades de aprendizaje.

La autora, en su página web explica además otros aspectos que se desarrollan con el uso de la *PictoEscritura*, resumidos a continuación:

- Creatividad: sus unidades didácticas fomentan el pensamiento divergente junto con el pensamiento convergente, centrándose así en el proceso y no en el resultado.
 - Promueve la conexión de ambos hemisferios cerebrales, estimulando el pensamiento creativo.
 - Aumenta la implicación tanto del alumnado como del profesorado, al generar actividades a partir de sus intereses.
 - Le da un sentido real al hecho de producir discursos, desarrollando una motivación interna hacia el aprendizaje.
- Expresión escrita: el alumnado se expone al uso de distintos tipos de textos y diversos formatos, tanto al producir la información como al recibirla.
 - La metodología integra aspectos que implican procesos cognitivos, lingüísticos y motrices, ofreciendo estrategias adaptadas a cada ciclo de primaria.
- Comprensión lectora: estimulan el dramatizar, escribir y observar para leer.
- Participación y expresión oral: el uso de esta metodología impulsa a participar, argumentar y debatir, además de reflexionar y generar ideas.
- Dimensión literaria: la metodología incorpora actividades que permiten conectar la escritura con la lectura, formando lectores críticos y creativos con el uso de técnicas de escritura y actividades a partir de cuentos y clásicos de la literatura universal.

Ballesteros (2012) expone las ventajas que suponen el uso de la *PictoEscritura* en los distintos niveles y participantes del entorno educativo. La fundadora las divide en tres niveles. A nivel de centro, sostiene que esta metodología facilita la transición entre Infantil y Primaria, además de provocar un cambio en las dinámicas docentes, con un impacto transversal. Además, se genera una biblioteca de los textos creados por el alumnado y mejora el vínculo entre la familia y la escuela.

A nivel de profesorado, Roser Ballesteros encuentra entre sus ventajas que aplica estrategias de pensamiento creativo y visual para enseñar y genera ejercicios de lengua a partir de los textos creados. Asimismo, el profesorado recibe los ejercicios corregidos por la aplicación, lo que le ofrece más tiempo para acompañar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Por último, a nivel de alumnado, defiende que mejora su rendimiento de escritor y la comprensión lectora, además de reforzar su autoestima. Según la fundadora, esta metodología también desarrolla una motivación hacia la creación y expresión escrita y ayuda a que el alumnado tome conciencia de su estilo y capacidad de aprendizaje.

PictoEscritura se ha introducido en los centros escolares con el fin de dar respuesta a los cambios mencionados a lo largo del escrito, cambios que han influido en el perfil del alumnado, buscando así mayor flexibilidad e inclusión en las metodologías.

3. Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer en mayor profundidad la metodología de la *PictoEscritura* y sus resultados, tras los escasos estudios encontrados acerca de este método innovador. Para ello, se ha realizado un estudio de caso en un centro escolar de Pamplona, para comprender esta metodología en un contexto concreto y real. De esta manera, la investigación tiene dos objetivos específicos:

- Conocer las características de la *PictoEscritura* y su utilización en el aula de primaria desde la perspectiva docente.
- Medir el nivel de satisfacción obtenido por parte de las/los docentes al utilizar la *PictoEscritura*.

Las preguntas de investigación que surgen a partir de los objetivos establecidos son:

- ¿Cómo caracteriza el profesorado que utiliza la *PictoEscritura* esta metodología y cómo la utiliza en el aula?
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción por parte de los/as docentes con el uso de la metodología de la *PictoEscritura*?

4. Metodología

4.1 Participantes

En este estudio han participado tres docentes, todas mujeres y de edades entre los 45 y los 60 años. Las tres ejercen de profesoras en el mismo centro educativo pero cada una pertenece a un ciclo de primaria distinto. Estas responderán a una entrevista de manera presencial e individualmente, interactuando así solamente con la persona investigadora. Todas las docentes partícipes en esta investigación provienen de una enseñanza tradicional, enfocada en la grafía y la gramática y no tanto en la función comunicativa del lenguaje. A lo largo de los resultados del estudio se referirá a ellas como P1, P2 y P3, en función del ciclo en el que ejercen su profesión (ver Tabla 1).

Tabla 1. Información de las participantes

Docente	Sexo	Ciclo	Años de experiencia
P1	Mujer	Primer ciclo	20
P2	Mujer	Segundo ciclo	38
P3	Mujer	Tercer ciclo	35

4.2 Contexto de la investigación

El centro en el que se desarrolla la investigación se trata de un centro concertado y se encuentra ubicado en un barrio de Pamplona desde hace 61 años. Tiene en torno a 900 alumnas y alumnos, desde infantil hasta Secundaria, dividiéndose así en dos edificios. En el colegio trabajan alrededor de 90 personas, entre profesorado y personal de Administración. Este centro escolar ofrece el modelo lingüístico PAI con modelo A, dando la oportunidad al alumnado de iniciarse en inglés y euskera buscando un enfoque comunicativo. Al tener un acuerdo de colaboración con la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia, el alumnado tiene la posibilidad de obtener los títulos de euskera a lo largo de la ESO, además de realizar los exámenes de Cambridge Flyers A2 en primaria.

El colegio está adscrito a distintos programas como *Skolae*, buscando aprender a vivir en igualdad y el *Plan PROA*, un programa donde el alumnado es el protagonista del proceso y que brinda apoyo y orientación, sobre todo a los/as estudiantes más vulnerables. Participa además en la Red escuela solitaria con la ONG SETEM, sensibilizando sobre la necesidad de una ciudadanía comprometida con la lucha contra la pobreza. Con el fin de avanzar en la manera de educar y formar desde el presente para el futuro, el centro es parte de un *Suma y sigue*, un proyecto de innovación pedagógica de la propia provincia de Emaús.

En relación con el área de Lengua, desde septiembre del 2019 este centro escolar apuesta por el uso de la metodología *PictoEscritura*. Este modelo fundado por Roser Ballesteros opta por desarrollar las habilidades de leer, escribir y escribir sin dejar de desarrollar la creatividad del alumnado, con el fin de trabajar de manera más inclusiva y adaptada al siglo XXI.

4.3 Instrumentos de recogida de datos

Para conocer la percepción del profesorado sobre la metodología de la *PictoEscritura*, se ha utilizado la técnica de la entrevista semiestructurada.

La entrevista es una técnica de recogida de información que tiene como objetivo obtener y recoger información sobre acontecimientos, experiencias, opiniones, etc. En esta participan como

mínimo dos personas, una de ellas adoptando el rol de entrevistadora y la otra de entrevistada, interactuando en torno a una temática (Folgueiras, 2016).

Murillo (2006) expone que un aspecto fundamental a la hora de recolectar información útil para la investigación, es la planificación de la entrevista, junto con su desarrollo y el dominio de una buena táctica. Además, el autor defiende que según el aspecto que se quiera resaltar se distinguen varios tipos de entrevista, según su estructura y diseño o el momento de realización.

Folgueiras (2016) añade otra clasificación, según el número de participantes, pudiendo ser así una entrevista individual o grupal. Esta autora, además ofrece ocho tipos de preguntas utilizadas en las entrevistas según el objetivo de la persona investigadora. Estas son: comparativas, de evocación de hechos pasados, de evocación de comportamientos pasados, de reacciones afectivas, de causa-efecto, de información complementaria, condicionales y de indagaciones.

Javier Murillo (2006), al contrario agrupa las preguntas en tres tipos, exponiendo así las preguntas principales, las exploratorias y las de seguimiento. Con el primer tipo se trata el tema principal, en el segundo caso se profundiza y detalle mediante explicaciones y con las preguntas de seguimiento se siguen subtema saque van apareciendo, normalmente surgiendo en la propia entrevista.

En esta investigación, se ha utilizado una entrevista semiestructurada (Murillo, 2006), en la que previamente a la entrevista el investigador debe planificar un guion con preguntas abiertas para permitir al entrevistado realizar matices a lo largo de la entrevista. El investigador debe mantener la atención en las respuestas ya que a menudo deberá interrelacionar los temas y establecer conexiones. En este estudio se ha utilizado la entrevista individual (ver Tabla 2), donde solamente participan dos personas, una con rol de entrevistadora y la otra siendo la persona entrevistada (Folgueiras, 2016).

Tabla 2. Guion de la entrevista

Entrevista a las docentes	
En relación a:	Preguntas
Presentación	¿Cuál es su nombre, sexo y año de nacimiento? ¿Cuántos años de experiencia docente tiene? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con la metodología de la <i>PictoEscritura</i> ?

Concepto de escritura	¿Qué entiende por escribir bien? ¿Cree que en los últimos años ha cambiado el concepto de escritura y lectura?
Metodología	¿Cómo era la enseñanza de la lectoescritura en el centro antes de comenzar a trabajar con la <i>PictoEscritura</i> ? ¿Cuáles cree que son las bases en las que se sostiene esta metodología? ¿Cuáles son para usted las características más relevantes de este método? ¿En qué se distingue de otras metodologías?
Aplicación/Implementación	¿En qué pasos se divide la secuencia de esta metodología? ¿Le encuentra a esta metodología alguna ventaja? ¿Cuáles? ¿Y desventajas? ¿Cuáles son las principales dificultades que suelen surgir en el aula al trabajar con la <i>PictoEscritura</i> ? ¿Se realizan actividades de planificación? ¿Y de revisión? ¿Cómo se trabaja con el alumnado con necesidades especiales o específicas?
Resultados	¿Cómo valora los resultados en el desarrollo de la habilidad de lectura y escritura del alumnado? ¿Cómo diría que es la motivación/implicación del alumnado con esta metodología? ¿Cómo son los resultados en relación a otras metodologías con las que ha trabajado antes? ¿Ha detectado mejoras en alguna de las competencias?

En esta investigación, la entrevista consta de 21 preguntas abiertas, y a la hora de seleccionar las más adecuadas, se ha tomado como base el estudio realizado por Rocío Maraver Ladero (2020), quien categoriza las preguntas en siete dimensiones. En esta investigación se utilizaron preguntas pertenecientes a cuatro de estas dimensiones propuestas. En primer lugar a la *presentación*, y la

biografía escritora y creencias, a continuación las preguntas están enfocadas a las *estrategias didácticas y organización del aula*, para terminar con los *procesos de escritura* (Maraver, 2020).

Estas preguntas además, según Folgueiras (2016) son preguntas comparativas, de evocación de hechos pasados, de causa-efecto y de información complementaria. Asimismo, según Murillo (2006) son tanto preguntas principales como preguntas exploratorias.

Previamente a realizar la entrevista, las docentes entrevistadas dieron su consentimiento firmando un documento donde se explicita su permiso de participación y protección de datos personales en este estudio. Declaran de manera individual en este escrito haber sido informadas de los objetivos y del tipo de participación que se les requería, y junto a la firma final se comprometieron a aceptar los términos establecidos anteriormente. (Véase en [Anexo I](#))

4.4 Análisis de datos

Se ha realizado un análisis cualitativo de los datos, para conocer y comprender en mayor profundidad lo estudiado. Para ello, en primer lugar se ha transcrito la información recogida en las grabaciones de las entrevistas, para recogerla de manera visual (véase en [Anexo II](#)). A continuación, se han creado unas categorías según la temática de los datos para facilitar la elaboración de su síntesis.

La información recogida se ha agrupado según estas categorías, de tal manera que todos los datos están divididos y organizados en una etiqueta. Esto facilitará su posterior análisis, para extraer conclusiones y contrastar opiniones entre una docente y otra.

Estas categorías (ver Tabla 3) surgen a partir de los objetivos iniciales relacionados con conocer tanto las características como los fundamentos metodológicos de la *PictoEscritura*, además de su utilización en el aula y el nivel de satisfacción por parte de las docentes al implementar esta metodología. De esta manera, nacen tres categorías principales con el fin de dar respuesta a las preguntas iniciales: *características, utilización en el aula y satisfacción docente*. Tras la transcripción y su primer estudio, surgen nuevas categorías que facilitan el análisis de la información y que denominamos como categorías emergentes: *comparación con otras metodologías, habilidades que desarrolla el alumnado, dificultades de implementación, aspectos de mejora y resultados*.

Tabla 3. Categorías

Categoría	Definición	Ejemplo
Características	Incluye aspectos a destacar y características metodológicas.	<i>Se trabaja la lengua desde el punto de vista de la</i>

		<i>comunicación y de la comprensión. (P3)</i>
Comparación con otras metodologías	En relación al contraste entre la nueva metodología utilizada y las anteriores u otras.	<i>Creo que les aporta eh unos andamiajes que igual otras metodologías no les facilitan. (P3)</i>
Qué desarrolla el alumnado	Hace referencia a habilidades y competencias que ha desarrollado el alumnado con el uso de la <i>PictoEscritura</i> .	<i>Permite mucho que cada niño haga su reflexión personal sobre ese aprendizaje, ayuda mucho a la metacognición. (P2)</i>
Utilización en el aula	Hace referencia a cómo se aplica la metodología en el aula, pasos a seguir, organización del alumnado, etc.	<i>Primero hay dos grandes partes, la primera parte que es trabajar con el cuento digital, con el libro digital y la segunda parte que generalmente suele ser a partir de marzo que es cuando se trabaja la producción individual de cada uno. (P2)</i>
Dificultades de implementación	Incluye los inconvenientes a la hora de implementar la metodología.	<i>Esa libertad a veces les bloquea y no saben por dónde empezar. (P2)</i>
Satisfacción docente	Destaca expresiones que manifiestan la opinión positiva de las docentes con esta metodología.	<i>Sí, estamos contentos. (P3)</i>
Aspectos de mejora	Para hablar de la insatisfacción del profesorado y propuestas.	<i>A veces sí se nos queda un poquito corta y entonces sí que el profesorado tenemos que añadir ese aprendizaje más teórico. (P2)</i>

Resultados	Hace referencia al final del proceso del alumnado con el uso de la <i>PictoEscritura</i> .	<i>La verdad es que las producciones escritas han mejorado muchísimo. (P2)</i>
------------	--	--

5. Resultados

5.1 Resultados en relación a la primera pregunta de investigación

En este apartado, se presenta el análisis de los datos recogidos con el fin de responder la primera pregunta de investigación “¿Cómo caracteriza el profesorado que utiliza la *PictoEscritura* esta metodología y cómo la utiliza en el aula?”. En relación con la primera parte de la pregunta “Cómo caracteriza el profesorado que utiliza la *PictoEscritura* esta metodología”, se van a abordar las siguientes cuestiones: las características que el profesorado establece de esta metodología, la comparación que realiza de la *PictoEscritura* frente a otros métodos y el efecto que este tiene sobre el alumnado.

Al hablar de las características de la *PictoEscritura*, las tres docentes entrevistadas coinciden en que la primera palabra que viene a la mente es inclusión, por su flexibilidad a la hora de trabajar y por cómo respeta el ritmo individual de cada estudiante. Las tres docentes coinciden en que esta inclusividad es uno de los aspectos que más caracterizan a la metodología:

PictoEscritura como digo nos permite que, o sea, son actividades muy globalizadas y muy inclusivas entonces todos los niños pueden estar haciendo el mismo tiempo la misma actividad. (P1)

Respetuosa con el ritmo individual, que creo que es fundamental en cualquier aprendizaje, los niños aprenden cada uno a su ritmo y además de formas diferentes. Entonces el trabajar con todos lo mismo y al mismo tiempo creo que no solo no contribuye a aprender sino que puede muchas veces llegar a bloquear porque cada niño tiene su propio proceso y uno de los aspectos que yo más destacaría en este método es precisamente eso, que sea tan respetuosa y que además nos permite trabajar diferentes aspectos. (P2)

Creo que es más inclusiva, mucho más inclusiva porque todo el alumnado desde donde se encuentre puede participar y puede crecer a partir de él. (P3)

Las docentes comparan la *PictoEscritura* con otras metodologías y concuerdan en que esta es más viva, flexible y natural, frente a otras más tradicionales que introducen los distintos contenidos siguiendo una estructura más rígida. Utiliza otros recursos que facilitan partir de un contexto que permite que el alumnado adquiera un aprendizaje más significativo de manera más natural:

Porque generalmente casi todos [se refiere a otros métodos] lo hacen así, empiezan con una lectura que además suele ser una lectura de una adaptación o de un trozo de un texto cosa que ya no es un texto real de uso social que sería lo más enriquecedor, unas preguntas sobre ese texto que además habitualmente van ordenadas con lo que va pasando en el texto con lo cual queda muy poquito que te aportan, generalmente son de respuesta directa, no hace falta muchas veces pues hacer reflexiones o dar tu opinión o... y luego ya se pasan a algunas actividades de léxico, de ortografía, etc., que la verdad suelen ser a veces: como toca ahora mismo las conjunciones pues vamos a trabajar las conjunciones. Resulta un poco forzado. (P2) Utiliza otros recursos que en la metodología tradicional es más complejo, se apoya mucho en la imagen para partir de la imagen y comunicar también.

Antiguamente las cosas eran como muy segmentadas: ahora vamos a hacer análisis sintáctico, ahora vamos a hacer análisis morfológico, ahora vamos a hacer... mientras que aquí lo que hacemos es trabajar a través de trabajar el vocabulario y la comprensión hacemos todo eso ¿no? es decir, lo hacemos de una manera más contextualizada.

La PictoEscritura lo que aporta es un contexto es decir se trabaja a partir del texto y dentro de ese texto se analiza tanto la gramática como la sintaxis como la comprensión lectora, es decir, es algo mucho más globalizado y contextualizado. (P3)

En cuanto a las habilidades que el alumnado desarrolla mediante esta metodología, este adquiere destrezas que enriquecen su formación personal, como trabajar en grupo, respetar el turno de palabra, poner en práctica la escucha activa y enfrentarse a situaciones en las que debe reflexionar previamente a escribir. La P1 y P2 dicen así:

También en ese contar la imagen estamos trabajando lateralidad, o se es que metemos muchísimas cosas porque decimos arriba hay esto, abajo hay esto, delante del árbol [...]. Luego también trabajamos los colores, si son colores calientes, colores fríos.

Al final lo que buscamos es que sean niños competentes y hacerles una competencia lingüística y luego dentro de la lengua trabajamos las cuatro destrezas comunicativas: el leer, escuchar, el escribir y hablar, las cuatro destrezas que también en el resto de los idiomas, inglés y euskera se corresponden.

A respetar el turno de palabra, que eso es súper difícil porque son muy egocéntricos, y el respetar las ideas, y el que no hablen todos a la vez, y el turno de palabra, si escuchan... entonces eso, sobre todo en primer ciclo es super importante. (P1)

Hay mucho de trabajo en gran grupo, entonces eso es muy enriquecedor todo lo que se aprenda en grupo y se aprenda con los iguales creo que contribuye muchísimo a mejorar el aprendizaje, y en este caso toda esa parte de reflexión grupal enriquece a todos los niños y niñas porque les aporta ideas que igual a ellos no se les ha ocurrido.

O sea, permite mucho que cada niño haga su reflexión personal sobre ese aprendizaje, ayuda mucho a la metacognición. (P2)

En relación con la segunda parte de la primera pregunta de investigación “cómo la utiliza en el aula”, se van a abordar las siguientes cuestiones: cómo implementan la *PictoEscritura* en el aula y las dificultades que surgen a la hora de poner en práctica esta metodología.

Las docentes explican que a la hora de implementar la *PictoEscritura* se divide en dos fases. En una primera fase, que se desarrolla desde el inicio del curso hasta mediados del segundo trimestre se trabaja con un cuento digital. Cada dos semanas leen una página de la historia y se realizan actividades de vocabulario y gramática que propone la plataforma. En esta fase el alumnado trabaja a menudo en grupos. Hacia el final del curso se desarrolla la segunda fase de la propuesta, en la que se realiza la producción de un libro de manera individual que al finalizar se publica en la web del colegio:

Estaría dividida en dos grandes bloques, el primero parte de la lectura de una historia y el segundo es la producción de tu propio libro, tu propia narración que se publica en forma de libro. La primera parte cuando se trabaja la historia, la historia ya está dividida en capítulos y cada capítulo tiene la misma estructura interna. Primero se hace una lectura de imagen donde se hace hipótesis a partir de la imagen de lo que puede ocurrir en la historia se trabaja el color, se trabaja el plano, se trabaja a los personajes y se intenta relacionar con lo que ya hemos leído y hacer hipótesis sobre lo que va a venir. A partir de ahí se hace la lectura del texto que hace la propuesta y trabajamos la comprensión, analizamos lo que aparece: si aparece un diálogo, si aparece una pregunta... y después se trabaja el vocabulario, un vocabulario que te propone la plataforma. Es en ese vocabulario donde nosotros trabajamos la parte gramatical porque se trabaja la categoría gramatical, se trabaja la acentuación, se trabaja el género, el número de la palabra, se trabaja el verbo, los tiempos verbales... y a partir de una serie de juegos como son el ahorcado, el crucigrama etcétera frase inacabadas... Entonces ahí ya es donde trabajamos toda la parte teórica de la lengua y a lo largo de todo el curso se van trabajando todos los contenidos que aparecen en el currículo de lengua. Una vez que terminas esta primera parte aparece una segunda parte que es la producción textual y todo lo que hemos aprendido lo vamos a poner, y para hacer esta publicación el alumno lo primero que tiene que elegir es en qué lugar va a ser la historia, en que tiempo histórico, tiene que hacer una investigación para que los personajes respondan a ese lugar y a ese momento histórico... tiene que buscar bueno, toda la información y enmarcar su historia en ese en ese espacio en ese tiempo. (P3)

En esta metodología, todas las actividades parten desde el dibujo, tanto a la hora de leer las páginas, realizando primero la lectura de imagen mencionada, como las producciones escritas del

alumnado, para las que antes debe realizar un dibujo, permitiendo que cada estudiante desarrolle mayor creatividad. La P1 y la P2 detallan el funcionamiento:

Sí que empezamos siempre en esta metodología con un dibujo porque es picto-escritura pues el dibujo también nos viene estupendamente sobre todo el primer ciclo porque nos sirve primero a centrar las ideas en el papel [...]. Estructurar esas ideas que traen en un dibujo está muy bien y luego con ese dibujo hacemos luego un trabajo de escritura. (P1)

Es muy interesante porque empiezan por el dibujo ¿no?, porque hay muchas veces que las ideas cuando estamos escribiendo se quedan más cortas, por muchos motivos, porque no se nos ocurren tantas cosas, porque se cansan antes... Pero de esta manera como escriben viñetas y eso les gusta mucho, las viñetas les da muchas opciones para que la historia se vaya desarrollando y luego es cuando se pasa a esa historia, a esa escritura de lo que está pasando en esas viñetas o en esas imágenes. (P2)

A la hora de trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje, esta metodología permite la participación de todo el alumnado, ya que se adapta al ritmo de cada persona y facilita la inclusión y la comodidad de todas las niñas y niños, quienes se sienten partícipes del proceso por igual:

Dentro de las actividades que hacen todos lo mismo y que se sienten que están todos a la vez, el ritmo de exigencia y aprendizaje es diferente y todos se sienten cómodos trabajando, porque hablamos mucho y son actividades muy abiertas. (P1)

Desde facilitarle un texto que él tenga que ir completando, desde darle el texto en trocitos para que lo pueda ir organizando y vea la estructura que tiene, desde darle el esquema y que vaya solo completando algunas partes... Entonces nos podemos adaptar a todos, incluso alumnado que tenemos que todavía no ha adquirido el sistema de escritura es decir, están aprendiendo a escribir todavía pues nos permite con palabras relacionadas con el texto también trabajar no. (P2)

Entonces cuando un niño de Educación Especial con una discapacidad por ejemplo te dice que el personaje lleva una capa roja, aunque a la historia no le haga una gran aportación él se siente partícipe y se siente como los demás. Otra gran aportación que hace es que una de las cosas que propone la plataforma es que propone muchos creas, es decir propone la elaboración de muchos textos escritos, entonces es muy fácil adaptar, él está trabajando exactamente lo mismo que los demás, se siente partícipe de lo mismo, pero su texto está adaptado a su nivel y si estamos en sexto pero él está haciendo una adaptación de tercero él elaborará un texto de un niño de tercero, mientras que a sus compañeros les pediremos un texto de sexto, pero está haciendo el mismo tema, está trabajando de la misma manera y él se siente muchísimo más incluido dentro del grupo, entonces creo que es una metodología mucho más inclusiva que el libro de texto que en ningún momento lo podía seguir. (P3)

De las distintas actividades que propone esta metodología, las docentes destacan la producción de los *Creas*, que es como hace referencia la metodología a las actividades de escritura de textos. Cada *Crea* es una producción escrita individual del alumnado, donde pone en práctica lo trabajado en las actividades, desde vocabulario hasta tipologías textuales, además de reflexionar acerca de temas sociales propuestos por la plataforma. Tanto la P2 como la P2 destacan el realizar estos textos por su enriquecimiento en el alumnado:

Nos parece muy bonito, o sea, dentro de la PictoEscritura hay unas sesiones que les denominamos de crea que es expresiones escritas en las que nosotros hacemos una propuesta y ellos van escribiendo del tema. (P1)

Después hay una parte que quizás es la más rica que los llamamos creas que son las propuestas que se hacen para a partir de algo que ha ocurrido en el texto o en el cuento poder trabajar diferentes tipologías textuales, y es cuando los niños primero en grupo empiezan a dar ideas y luego individualmente pasan desde escribir una receta, una noticia, hacer una entrevista y utilizar esas diferentes tipologías textuales de una forma muy práctica. ponen toda su energía en ese dibujo y en explicar oralmente lo que está pasando ahí y luego ya pasan al trabajo escrito. (P2)

Antes de escribir, el alumnado hace una lluvia de ideas en grupo grande, partiendo siempre de sus intereses y experiencias para fomentar la motivación y su implicación en el proceso:

Partimos siempre desde su propia experiencia personal, de lo que sabemos, de lo que conocemos.

Y luego también antes de las actividades de escritura hablamos mucho con ellos, por ejemplo, si un día quiero que me cuenten las vacaciones hablamos pues qué son las vacaciones a donde has ido... damos siempre como muchas ideas porque claro el escribir desde cero cuesta. (P1)

Recogemos primero las ideas que ellos tienen, que a veces son muy interesantes y muy ricas entonces solemos trabajar en colectivo en la pizarra, pues vamos a empezar con una nueva tipología textual [...]. Entonces todas las cosas que ellos saben sobre eso, porque además tienen muchas experiencias. (P2)

Tras esta recogida de ideas, el alumnado procede a escribir, desde simplemente palabras hasta textos, según la edad y el nivel de cada estudiante. Hablando del primer ciclo, la P1 comenta:

Cuando hablamos de empezar a escribir es verdad que primero hablamos de listados, empezamos escribiendo palabritas sueltas [...]. Más adelante cuando ya vemos que están preparados hay niños que directamente ya empiezan a enlazar esas palabras y te crean frases pero dentro de la claro cuando tú oyes un niño a escribir pues eso escribir es su nombre ya es escribir para ellos y luego también es muy importante.

Todo lo que hacemos de escritura intento que sea aquí. Cuando yo ya he visto que ha empezado y veo más o menos qué nivel digo, ahora tú continúa en casa, pero yo ya tengo una idea de cómo va. (P1)

En los cursos de primaria del primer ciclo, la escritura se teatraliza y sonoriza para facilitar el proceso de adquisición del lenguaje, por lo que es común que el alumnado en clase escriba realizando sonidos:

Hacemos siempre mucho teatro, sonorizamos muchísimo, insistimos también en que los chicos cuando están escribiendo ellos mismos se hablen, y es muy bonito verles. (P1)

A la hora de corregir estas producciones y resolver dudas, también se realiza una parte a nivel grupal, lo que permite utilizar el error como instrumento de mejora y ayudar a que el alumnado mejore, siendo consciente de su propio aprendizaje:

Luego por ejemplo hacemos mucho de cuando tiene alguien alguna duda vamos a la pizarra que si tienes dudas vamos a escribirla para todos entonces van a la pizarra y escriben la palabra, por ejemplo, azotea pues una escribió azotea con la C y otra escribió azotea con la Z, las dos están bien porque el sonido se dice ce. (P1)

Hacemos muchas veces a partir de algunos de sus textos porque recogemos uno de los textos que ellos quieran, a veces decimos “¿quién quiere que trabajemos sobre su texto?”, entonces proyectamos ese texto y lo que hacemos es una mejora entre todos. (P2)

En cuanto a las correcciones por parte del profesorado la P1 explica que funcionan en línea con las características de la metodología, siendo así flexibles y enfocándose sobre todo en que el alumnado sea consciente de su aprendizaje, sin coaccionar:

En esta forma de trabajar PictoEscritura es que todo sirve, o sea en el sentido de que cualquier producción escrita sirve, nunca borramos, nunca tachamos, muy poca goma muy poca corrección del profesor. (P1)

El contenido teórico del área de Lengua se introduce en las sesiones a través de la lectura del cuento inicial, que propone en cada página distinto vocabulario con el que trabajar las categorías gramaticales y sintaxis:

A través de ese cuento cómo se van introduciendo ahí los diferentes contenidos del área, el léxico, la gramática, la sintaxis pues lo hace mucho más interesante para los niños y para las niñas. Se hace además a través de juegos, entonces todavía es más motivador.

Luego serían los juegos de aula que serían más relacionados con la sintaxis, con la morfología... (P2)

Partir de un contexto que te da una historia y a partir de él trabajarlo. Y a partir de él se puede trabajar absolutamente todo. (P3)

Esta metodología, además de orientar al profesorado y facilitar su implementación, le permite adaptar las clases y realizar modificaciones según sus objetivos y planificación, añadiendo contenido si así lo considera necesario, por lo que el profesorado tiene una función importante:

Sí que luego también es una plataforma que depende un poco de la implicación del profesor y puedes ampliar mogollón o quitar. Se pueden trabajar conceptos de número, de género, categorías gramaticales, todo.

Si luego hay una actividad, que empiezo y están cansados, paramos la actividad, la dejamos en el rincón de Picto, siempre a la vista para ver un poco la evolución y al día siguiente la retomamos.

Yo no llevo escrito las sesiones, o sea, yo me marco unos objetivos [...]. Pero si yo veo por ejemplo que los niños han estado muy a gusto hablando de su casa, oye por qué no hacemos una escritura de vamos a ver cómo es nuestra casa o donde vivimos o cómo es nuestra ciudad, o sea, que te permite siempre muchísimo y conectar siempre las páginas y el vocabulario. (P1)

Hay que a veces completar también con otro tipo de actividades que no están propiamente en Picto que tú ves que quedan lagunas y que hay que repasar [...]. Hay que estar revisando qué aprendizajes están realizando, cuáles quedan pendientes, cuáles no se realizan... es decir, hay una labor muy importante del profesorado. (P3)

En relación a las dificultades que surgen a la hora de utilizar la metodología de la *PictoEscritura* en el aula, las docentes coinciden en que estas surgen por el carácter flexible y abierto que caracteriza a la metodología. En ocasiones este método no encaja con el alumnado, acostumbrado a menudo a recibir directrices más específicas y cerradas, dependiendo de su carácter. La P1 y P2 comentan algunos casos:

En esta naturalidad hay críos que fluyen y van muy bien, no les cuesta nada y otros niños que es un mundo. (P1)

Esa libertad a veces les bloquea y no saben por dónde empezar [...]. Cuando una vez que ha terminado el dibujo y les pides que expresen o que empiecen a escribir ese texto eh les faltan a veces elementos ¿no? o cómo empezar, o terminan demasiado pronto, o ponen unas ideas que no están bien ordenadas... entonces ahí sí que es muy importante la presencia del adulto que acompaña y hay muchas veces que también el darles un esquema. (P2)

En el caso de la P3, enfoca las dificultades a la cantidad de actividades en gran grupo, que dificultan el seguimiento del proceso individual del alumnado:

Hay mucha actividad que se hace en gran grupo, entonces para el profesor, para el profesorado está la dificultad de asegurarte que todo el alumnado está participando

realmente ¿no? no simplemente está en el aula de cuerpo sino que su mente también está activa, entonces la gestión de grupos es muy importante en esta dinámica. (P3)

5.2 Resultados en relación a la segunda pregunta de investigación

En este apartado, se presenta el análisis de los datos recogidos con el fin de responder la segunda pregunta de investigación “¿Cuál es el nivel de satisfacción por parte de los/as docentes con el uso de la metodología de la PictoEscritura?”. Se van a abordar las siguientes cuestiones: satisfacción por parte del profesorado, aspectos de mejora que proponen las docentes y resultados que estas observan en el alumnado.

Las profesoras manifiestan su satisfacción mencionando varias de las ventajas que observan al utilizar esta metodología y todas ellas mencionan ese respeto por el ritmo individual, la capacidad de adaptarse a cada estudiante, algo que valoran y que consideran que es uno de los aspectos más importantes y necesarios en la sociedad actual:

Ventajas, sí, yo creo que todas. A ver, yo en primer ciclo no le veo desventajas porque es todo muy natural y porque vamos...

Primero que parte de la ortografía natural del niño, respeta totalmente sus ritmos de aprendizaje, que no obliga a empezar en algún momento determinado, que es muy bonito Ver la progresión desde principio de curso hasta el final. (P1)

El ritmo de cada uno y eso me parece que es muy importante.

Nos permite adaptarnos hasta el cero por así decir no.

Es la misma plataforma la que se adapta al momento evolutivo en el que está ese niño o esa niña. (P2)

Sí, estamos contentos.

Por esa inclusión, por esa riqueza, por esa creatividad que aporta. (P3)

Las docentes recalcan sobre todo esa inclusividad y adaptación mencionada anteriormente, pero también destacan el punto de partida que tienen las actividades, con el uso de imágenes y en un contexto más real, que aporta andamiaje al alumnado y facilita su aprendizaje:

El aprendizaje constructivista, respetar el ritmo individual y el andamiaje, o sea a partir de donde están [...]. Hacemos todo en una acumulación pero siempre en un sentido como muy real. (P1)

Porque parte en muchas ocasiones de la imagen para a partir de ahí crear, y no parte de la hoja en blanco que muchas veces da tanto miedo al alumnado a la hora de enfrentarse a un texto. Entonces partimos de que ya creamos algo a través de la imagen y a partir de ahí ya tenemos una historia creada en nuestra cabeza, entonces creo que les aporta unos andamiajes que igual otras metodologías no les facilitan. (P3)

Esta metodología ha supuesto también cambios en la actitud del alumnado ya que parte de sus intereses y es más flexible, permitiendo que todas las personas de la clase se sientan parte del proceso. De esta manera, el alumnado se siente más motivado, lo que hace que se implique más en el proceso de aprendizaje:

La motivación es mucho mayor que con otros métodos porque es tan individualizado el método que todo el mundo encuentra su sitio, nadie se bloquea y te dice yo no puedo, al contrario.

Buen entorno y muy motivador ¿no? El empezar a trabajar con un cuento que es algo muy atractivo para los niños y las niñas creo que favorece muchísimo ya el enganche, el que les apetezca trabajar... (P2)

Les gusta más, están más motivados por la dinámica de las actividades. (P3)

Relacionado con esta motivación, la P1 destaca en varias ocasiones a lo largo de la entrevista la importancia de hacer consciente al alumnado de su proceso de aprendizaje, de que está aprendiendo con las actividades y no solamente jugando:

Hay que ayudar al alumno a que sea consciente del aprendizaje porque como se hace de una manera más lúdica, no tan cuadrículada, en ocasiones el alumno, sobre todo el alumno mayor cuando ya hacemos aprendizajes más complejos, como que se pierde un poco entonces es cierto que hay que ayudarlo a contextualizar y a que sea consciente de lo que está aprendiendo pero él está aprendiendo.

Pero a veces esa motivación o ese juego repito, el profesorado tenemos que estar muy atentos a que no se convierta en un juego y siga siendo una metodología de aprendizaje. (P3)

Pese a su satisfacción con esta metodología, las docentes son conscientes de que hay aspectos que mejorar, sobre todo, en relación a la falta de contenido teórico presente en esta propuesta. Tanto la P1 como la P2 coinciden:

Sí que igual a veces en un tercer ciclo metería algo más de gramática de cara a la ESO pero bueno hay otras opciones y las clases de lengua no son solamente Picto.

sí es cierto que a veces en tercero o cuarto igual pues se trabaja y queda un poco más al aire lo que son el tema de qué son los sustantivos, qué son los verbos, conjugaciones, el hablar en infinitivo... No sé si ese vocabulario se utiliza con la plataforma, considero que eso hay que ampliarlo. (P1)

A veces sí se nos queda un poquito corta y entonces sí que el profesorado tenemos que añadir ese aprendizaje más teórico.

Cierto contenido teórico, sí que te dan pinceladas [...]. Pero quizá hay veces que necesitas un algo un poquito más profundo y eso lo hacemos nosotros. (P2)

La P2 y P3 añaden otros aspectos de mejora relacionados con la riqueza literaria que no presenta esta metodología y que es algo que como docentes deben incorporar y el carácter repetitivo de la propuesta, que se soluciona con una adecuada selección de las actividades:

Una de las carencias que veo es todo lo que tiene que ver con la obra literaria ¿no? con esa riqueza literaria. Bueno son cuentos, son cuentos adaptados y son interesantes pero nos falta todo un mundo, esa riqueza literaria que hay en lengua castellana [...]. Hay un montón de actividades que nosotros podemos hacer para enriquecer toda esa parte ¿no? (P2)

Bueno, creo que en algunas ocasiones puede ser un poquito repetitiva, entonces hay que tener cuidado de no caer en la monotonía. (P3)

En relación a los resultados del alumnado, cada docente observa resultados en un ámbito más concreto, desde en el desarrollo de habilidades comunicativas orales del alumnado hasta en la mejora de sus producciones escritas. Es en esta evolución escrita donde tanto la P2 como la P3 están de acuerdo:

Sobre todo a nivel de expresión escrita, se enriquece muchísimo, porque son muchas actividades que se van haciendo semana a semana y en las que se va haciendo esa mejora [...]. Entonces ahí la verdad es que las producciones escritas han mejorado muchísimo.

En las pruebas de diagnóstico del Gobierno de Navarra, los niños y las niñas se enfrentan con menos miedo a esa prueba de expresión escrita. (P2)

Aporta una gran riqueza de vocabulario, una gran riqueza de construcciones lingüísticas, y que se nota en los textos entonces yo creo que es importante.

Creo que hay una riqueza oral, no tanto a nivel de exposiciones pero sí de comunicación en general. Perder el miedo, todos tienen que participar, nadie se queda sin participar porque eso es una cosa que también hay que tener muy en cuenta y con mucho cuidado. Y luego me parece que la riqueza de los textos y la creatividad también nos permite tocar muchos temas, no solamente a nivel lingüístico sino a nivel social, como temas como la ecología, como las drogas, como el futuro, como la deshumanización... porque son temas que aportan las historias que nos ofrece la PictoEscritura. (P3)

6. Discusión y conclusiones

El presente trabajo tiene como objetivo conocer la percepción del profesorado de un centro escolar de Pamplona que utiliza en el aula el método de la *PictoEscritura*, sobre el funcionamiento de esta metodología creada por Roser Ballesteros.

La investigación permite responder el primer objetivo específico, relacionado con las características principales de este método innovador. Las profesoras consideran que la *PictoEscritura*

es una propuesta muy inclusiva, que respeta el ritmo individual de cada estudiante y permite a todo el alumnado participar y sentirse parte de la actividad. Señalan que las actividades de este método son globalizadas, están dentro de un contexto, lo que facilita la adquisición de un aprendizaje más significativo y real. Asimismo, el estudio demuestra que esta metodología permite desarrollar en el alumnado habilidades y destrezas que les serán útiles también en ámbitos fuera de la escuela, como trabajar en grupo, respetar ideas distintas a las propias, escuchar activamente, la capacidad de reflexión, etc.

En cuanto a la utilización en el aula, esta investigación, permite conocer la estructura y organización que sigue la *PictoEscritura*: se organiza en dos fases, realizadas según el momento del curso escolar. Al inicio del curso se realiza en el aula la parte de lectura de una historia, dividida en páginas y siempre partiendo de una imagen. Se realiza en primer lugar una lectura de esta, para a continuación leer el texto correspondiente y trabajar a partir de este los distintos contenidos gramaticales, de léxico y de sintaxis. La segunda parte de la propuesta, realizada sobre todo a lo largo del último trimestre, consiste en la creación de un libro propio, donde cada estudiante pone en práctica todo lo trabajado hasta el momento.

Al tratarse de un estudio de caso, donde no se pueden generalizar los resultados, la eficacia de este método se mide a través de la última pregunta de investigación, que tiene como objetivo evaluar el nivel de satisfacción obtenido por parte de las docentes del centro. Los resultados evidencian que las docentes tienen una actitud positiva hacia esta metodología, manifestando explícitamente su satisfacción e incluso teniendo dificultades para exponer aspectos negativos sobre el uso de esta propuesta. Las profesoras consideran la *PictoEscritura* una adecuada metodología, sobre todo, por lo respetuosa que es con los distintos ritmos de aprendizaje y por la manera en la que fomenta la creatividad del alumnado. Destacan además los andamiajes que aporta al alumnado y consideran que los resultados son mejores que los obtenidos con otras metodologías de adquisición de la lectura y escritura. También valoran positivamente una mayor motivación del alumnado, al percibir cambios en su actitud e implicación.

Las docentes creen que, en ocasiones, la *PictoEscritura* no tiene suficiente contenido teórico sobre Lengua para el alumnado. Sin embargo, no se plantean la idea de dejar de utilizar este método, ya que consideran que es un matiz que puede completarse con otras actividades y que los aspectos positivos tienen mayor peso.

Esta satisfacción aumenta con los resultados de sus estudiantes, y es que las docentes coinciden en que esta metodología les enriquece mucho en relación al vocabulario y a las construcciones lingüísticas, lo que ha permitido que las producciones escritas del alumnado mejoren. Esto es algo que coincide con las afirmaciones por parte de Roser Ballesteros.

Tras esta investigación se comprende en mayor profundidad el funcionamiento de esta metodología tan innovadora y la percepción de las docentes sobre sus resultados, muy positivos en este colegio. Se puede percibir una satisfacción general por parte del profesorado del centro, pese a que no todas las docentes destacan los mismos aspectos de esta metodología. Se observa cómo hay mayor similitud entre las respuestas y lo tratado por la P1 y la P2, causada quizás por los años de experiencia de ambas en los primeros cursos de primaria, en contraste con la P3, quien ha trabajado solamente con alumnado de tercer ciclo.

Sin embargo, las tres docentes sí concuerdan en los resultados observados y la utilidad de esta metodología, lo que resulta algo sorprendente, al provenir todas de una metodología más tradicional. Como se menciona en el marco teórico, Ertmer (2005) considera que las creencias relacionadas con la educación son unas de las más difíciles de modificar, por los muchos años de experiencia tras los que se han formado. Pese a que estas docentes han crecido con el uso de metodologías centradas en aspectos gramaticales más que en el enfoque comunicativo, han abrazado la implementación de la *PictoEscritura*, considerando este método un acierto, ya que concuerda con su fundamento constructivista.

La escasa información acerca de esta metodología pone en manifiesto la necesidad de estudios para poder evaluar su eficacia. De cara al futuro sería importante realizar estudios que permitan analizar sus resultados para tomar la decisión de su implementación en otros centros, a partir de evidencias científicas que aseguren el rendimiento del método.

El tener estas evidencias determinará también si la *PictoEscritura* se considera o no una moda educativa, algo que hasta el momento es posible por la forma en la que se ha implementado en el centro escolar donde se ha realizado el estudio, a través de formaciones y sin pruebas consistentes sobre su eficacia.

Este método presenta varias de las características propias de una moda educativa en la fase de auge, como su puesta en práctica en algún centro escolar, la publicación de resultados e informes muy buenos en su página web oficial y su expansión a través de talleres. Esta fase termina con el inicio de evaluaciones rigurosas que determinan su eficacia, la decadencia de interés por el método y la aparición de las primeras críticas hacia la propuesta, por lo que hasta ese momento, no se podrá valorar realmente si se trata de una metodología que perdurará o de una moda.

En base a esta situación, se recomienda la realización de estudios que faciliten la eficacia de la *PictoEscritura*, tanto para evaluar su uso, como para expandirlo en caso de concluir en buenos resultados y ser un posible método para la mejora y evolución del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como futuros docentes, uno de nuestros objetivos es velar por el uso de propuestas que se adapten al nuevo perfil del alumnado para así poder evolucionar y poder ajustarnos a las nuevas realidades. Por ello, el hallazgo de nuevas metodologías eficaces siempre será bienvenido. Quién sabe

Uso de la *PictoEscritura* en el aula de primaria: percepción del profesorado

si en unos años, el nombre de Roser Ballesteros, fundadora de la PictoEscritura, esté junto al nombre de Montessori y otros autores destacados por su influencia en el ámbito educativo.

Referencias

- Ballesteros, R. (2012). *Mejora tu Comprensión Lectora – PictoEscritura*. PictoEscritura.
<https://pictoescritura.com/mejorar-comprension-lectora/>
- Bravo, L. (2003). Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. *UMBRAL*, (14).
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). New York: Macmillan Library Reference.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: The promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59, 228-240.
- Casero, E. (2023). PictoEscritura: una técnica revolucionaria muy integrada en el currículo de Palacio de Granda. *La Nueva España*.
<https://www.lne.es/la-pizarra/2023/09/19/pictoescritura-tecnica-revolucionaria-integrada-curriculo-92268251.html>
- Cordón, J. A. (2011). *La revolución del libro electrónico*, UOC.
- Denessen, E. (2000). *Opvattingen over onderwijs (Beliefs about education)*. Garant.
- Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C. C., & Lee, M. H. (2014). The relationships among Chinese practicing teachers' epistemic beliefs, pedagogical beliefs and their beliefs about the use of ICT. *Journal of Educational Technology & Society*, 17 (2), 245–256.
- Dexter, S. L., Anderson, R. E., & Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31, 221–238.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25-39.
<https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Fainholc, B. (2005). Lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, 26 (2), 34-41.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47–65.
- Ferreiro E. & Teberosky A. (1985). *La construcción del lenguaje escrito en el niño*, Giunti Barbera.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el niño*. Siglo XXI.
- Ferrero, M., & G-Doval, F. (2020a). Cómo valorar propuestas educativas.
- Ferrero, M., & G-Doval, F. (2020b). Las modas educativas.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). Técnicas de recogida de información: La entrevista. *Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/99003>

- García, J. G. (2013). Alfabetización multimodal: Usos y posibilidades. *Revista de Educación*, 32 (1).
- Gros, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 103-125.
- Guerrero, L., & Esquivel, M. (2011). Lectura y Escritura. En Crispin, Ma Luisa, *Aprendizaje Autónomo Orientaciones para la docencia* (pp. 85-122). Universidad Iberoamericana, AC.
- Halliday, M.A.K. (1978). Language as Social Semiotic: *The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Henao, O., Ramírez, D. & Zapata, F. (2008). Diseño y experimentación de una propuesta de alfabetización digital para estudiantes de educación básica. *Agenda de Estudios de Ciudad con énfasis en Medellín*. Medellín: Departamento Administrativo de Planeación, p. 155-169.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodal Discourses Across The Curriculum. In *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Discourse and Education, 3, p. 357–367.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, Reading and Writing for the 21st Century. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), p. 315-31.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kamii, C., & Manning, M. (2002). Phoneme awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 38-46.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En: G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Ediciones Aljibe.
- Lancaster, L. (2001). Staring at the Page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Child Childhood Literacy*, 1 (2), p. 131-52.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós.
- Maraver, R. (2020). *Tratamiento de la escritura en un proyecto lingüístico de centro: un estudio de caso* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Cádiz]. <http://hdl.handle.net/10498/23670>
- Martos, E., & Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (5).
- Mizrach, S. (1996). *From Orality to teleliteracy*. Universidad Internacional de La Florida.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1).
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs on research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201–225.

Murillo Torrecilla, J. (2006). La entrevista.

http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.

Ortega, A. J. P. (2013-2014). Desarrollo didáctico de la escritura. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (36-37).

Padilla, R. (2009). La escritura en la Educación Primaria. *Innovación y experiencias*, (15). 1988-6047.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.

PictoEscritura. (s.f.). PictoEscritura. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/company/pictoescritura>

Piscitelli, A. (2005). *INTERNET, LA IMPRENTA DEL SIGLO XXI*.

Porter, L. (2001). *Escribir como forma de aprender*.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed.

Reyes, S. (2004). Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños pequeños. Universidad Francisco Gavidia.


Scott, S. M., Chovanec, D. M., & Young, B. (1994). Philosophy-in-action in university teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 24 (5), 1–25.


Sinclair, H. (1986). El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 93-106). Siglo XXI.

Slavin, R. E. (1989). PET and the Pendulum: Faddism in Education and How to Stop It. *The Phi Delta Kappan*, 70 (10), 752-758.

Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8).

Anexos

 Consentimiento informado_entrevista.docx

 Transcripciones entrevista