

# ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? [1]

por Juan E. JIMÉNEZ\*

Cristina RODRÍGUEZ\*\*

Natalia SUÁREZ\*

e Isabel O'SHANAHAN\*

\*Universidad de La Laguna

\*\*University of Amsterdam

Ha existido bastante discusión sobre cómo los niños adquieren la lectura y de cómo abordar su enseñanza. Ello queda reflejado en el amplio abanico de marcos explicativos que han sido propuestos para explicar este aprendizaje (Jiménez y O'Shanahan, 2010). Es necesario conocer lo que piensan los profesores acerca de cómo los niños adquieren la lectura ya que si se ignora esta faceta podría tener una influencia negativa en la propia instrucción. En este sentido, abordar el análisis o diagnóstico de lo que piensan los profesores acerca de cómo los niños adquieren la lectura debería ser incorporado a todos aquellos programas orientados a la formación de los profesores ya que con ello se conseguiría que fueran más efectivos en la práctica. Por ello, es preciso tomar en consideración las distintas teorías existentes acerca de cómo se adquiere la lectura ya que es obvio considerar que en el profesorado también subyacen teorías sobre el aprendizaje de la lectura (Lyon y Weiser, 2009).

El estudio de las teorías implícitas es un tema que va a tener notables repercusiones en el ámbito de la escuela, particularmente en los profesores que han de intervenir en la instrucción de la lectura. Si conocemos bien lo que piensan los profesores acerca del aprendizaje de la lectura estaremos en mejor disposición de modificar sus creencias para hacerlas más acordes con lo que prescribe la investigación científica y, en consecuencia, mejorar sus prácticas de instrucción (O'Shanahan y Jiménez, 1992). Por ello, el objetivo principal de este estudio ha sido analizar las teorías científicas que sobre el aprendizaje de la lectura se han venido generando desde una perspectiva socio-histórica, y su relación con la estructura representacional de los sujetos, así como determinar el grado de coherencia de los enunciados que constituyen cada teoría del desarrollo de la lectura.

Mediante la utilización de técnicas de investigación histórica nos encontramos con una serie de teorías científicas que

perduran a lo largo de los años y que siguen vigentes hoy en día (ver para una revisión Tracey y Mandel, 2012).

## Teoría innatista

Desde una perspectiva innatista se presupone que el ser humano nace con predisposición para aprender ya que el lenguaje se adquiere porque los seres humanos están biológicamente programados para ello. Existe evidencia de que los recién nacidos responden al lenguaje de manera muy compleja como sería el mover su cuerpo al ritmo del lenguaje de los adultos, o que pueden diferenciar la voz de sus madres de los extraños, o que pueden distinguir, en los primeros meses de vida, sonidos muy parecidos (Mehler y Dupoux, 1994). En este sentido, todos los seres humanos van a desarrollar una lengua porque están preparados para ello, sin importar el grado de complejidad de la lengua. Si bien Chomsky (1957) representa el máximo exponente de esta teoría que formuló respecto a la adquisición del lenguaje, posteriormente surgieron enfoques que conforme a estos postulados plantearían que sería posible también el aprendizaje precoz de la lectura (Cohen, 1983, 1989; Doman, 1970).

## Teoría conductista

La teoría conductista representa una perspectiva del aprendizaje centrada en el comportamiento observable. La lectura es vista como una habilidad compuesta de habilidades aisladas que deben ser reforzadas para mejorar el rendimiento. Es decir, se focaliza toda la atención en las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que les sigue un refuerzo tienen mayor probabilidad de

volver a suceder en el futuro (Ertmer y Newby, 1993). Por tanto, el alumno ejercería un papel no activo, en el que el refuerzo y la repetición de las conductas modificarían su proceso de aprendizaje en la lectura. Esta perspectiva teórica continúa ejerciendo hoy en día una gran influencia en el campo de la educación asociada a la instrucción directa (Carnine, Silbert, Kame'enui, y Tarver, 2004).

## Teoría maduracionista

Desde esta perspectiva se ha postulado que los niños necesitan madurar y desarrollar su conocimiento antes de comenzar el proceso formal de aprendizaje de la lectura. Morphett y Washburne (1931) llegaron a postular que los niños no podían aprender a leer hasta una edad mental de 6 o 7 años ya que demostraron que el rendimiento en lectura era mejor en comparación al rendimiento lector mostrado por niños más jóvenes. La teoría maduracionista fue la teoría dominante en la educación durante los años 30 y 50, y tuvo una fuerte influencia sobre la instrucción de la lectura, ya que no se recomendaba iniciar la instrucción formal hasta la edad arriba descrita. Es a partir de los años 50 cuando esta teoría es cuestionada por las teorías conductista y constructivista.

## Teoría Constructivista

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del individuo (Gunning, 2010). El aprendizaje tiene lugar cuando el individuo ha sido capaz de integrar conocimientos nuevos con el conocimiento que ya posee. Esta integración solo puede tener lugar cuando el individuo participa activamente en el pro-

ceso de aprendizaje, y la mediación social no constituye un factor determinante, ya que la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más potentes obedece, en último término, a una necesidad interna de la mente (Gómez y Coll, 1994). El constructivismo, por otra parte, ha recibido aportes de importantes autores, entre los cuales se encuentran Jean Piaget, Ausubel y Bruner.

## Teoría Social

Desde una perspectiva social del aprendizaje, se enfatiza el papel que juega la interacción social en el aprendizaje y el conocimiento. Cuando se aplica al ámbito del aprendizaje de la lectura se enfatiza la importancia que tienen los factores sociales y la interacción social en el aprendizaje de la lectura. Desde esta perspectiva se incluyen la teoría sociolingüística, la teoría sociocultural, la teoría del constructivismo social, y la teoría del aprendizaje cognitivo-social (Tracey y Mandel, 2012). Así, por ejemplo, desde esta perspectiva social del aprendizaje Vigotsky (1979) explicaba en su concepto de la «zona de desarrollo próximo» cómo no se avanza en la lectura partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas. Esta teoría, por un lado, difiere de la concepción constructivista del aprendizaje y, por otro lado, defiende la importancia de la interacción con todas las personas del entorno del niño, pero no únicamente con los profesores y en el aula.

## Teoría cognitiva

Las teorías y modelos basadas en el procesamiento cognitivo han tratado de describir los mecanismos mentales sub-

yacentes a la lectura (*v.gr.*, el modelo de procesamiento de la información automático; el modelo compensatorio-interactivo; el modelo basado en la hipótesis fonológica básica; el modelo de procesamiento distribuido en paralelo; el modelo de doble ruta; el modelo del doble-déficit de procesamiento) (Tracey y Mandel, 2012). En general, la teoría cognitiva considera que la lectura es una actividad compleja y múltiple, en donde se hace necesario coordinar una serie de procesos automáticos y no conscientes. Algunos estudios llevados a cabo desde esta perspectiva, nos muestran la relevancia del componente fonológico cuando los niños están aprendiendo a leer (Jiménez y Guzmán, 2003). Por tanto, los seguidores de esta teoría postulan que el desarrollo de habilidades fonológicas, a través de la enseñanza, de la estimulación o el entrenamiento, favorecerán el aprendizaje de la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Clemente y Domínguez, 1993).

Llegados a este punto es importante señalar que cuando estamos hablando de teoría científica, al basarse en convenciones sociales de la ciencia, cuenta con una formulación verbal explícita y sus argumentos se estructuran lógicamente, en cambio, las creencias están implícitas y no disponen de una formulación verbal sistemática (Rodrigo, 1993). A partir de este marco, cabe plantearse cómo las personas almacenan las características más relevantes de cada teoría en su mente. Rodrigo (1993) sugiere que las personas no almacenan teorías científicas en su mente, sino sistemas de experiencias de dominio a partir de las cuales sintetizan una determinada teoría para diferentes

propósitos en determinados momentos. Con ello, nos planteamos la necesidad de diferenciar entre dos niveles funcionales de representación: el nivel de conocimiento y el nivel de creencias. Una teoría opera al nivel de conocimiento cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría. En el nivel de creencias, las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como planificar la conducta. La distinción entre ambos niveles se establece en función de que la demanda tenga una orientación teórica o pragmática. Arbeláez (2002) propone que para comprender las representaciones de un sujeto es necesario adentrarse en su epistemología personal, en sus teorías implícitas o creencias, y en las representaciones sociales del contexto en el cual las ha construido y se ha construido. Sin embargo, es preciso abordar primero el análisis de la entidad representacional de las teorías científicas, y esto es justamente lo que pretendemos con la presente investigación.

Para nuestro conocimiento no disponemos aún de estudios que hayan analizado la entidad representacional de las distintas teorías que sobre el aprendizaje de la lectura se han venido generando desde una perspectiva socio-histórica. Por ello, el presente estudio ha sido diseñado con el fin de analizar la relación de estas teorías con la estructura representacional de los sujetos así como determinar el grado de coherencia de los enunciados que constituyen cada teoría.

## *Método*

El diseño utilizado comporta dos aproximaciones: un primer estudio de carácter cualitativo en la que se trabaja con una muestra de 16 profesores mediante la técnica de «Brainstorming», y un segundo estudio de carácter cuantitativo consistente en la realización de un estudio normativo a través de «encuesta o cuestionario normativo».

## *Estudio I: selección de enunciados*

Este primer estudio ha tenido por finalidad localizar un conjunto de ideas que sirven de referencia a las distintas concepciones sobre cómo los niños adquieren la lectura. Las teorías que han sido identificadas son: innatista, conductista, maduracionista, constructivista, social, y cognitiva.

## *Participantes*

En la primera fase del estudio se contó con la colaboración de 16 profesores de los distintos centros educativos del norte y del sur de la isla de Tenerife que trabajaban en Educación Infantil, 1º y 2º de Primaria, con amplia experiencia en la enseñanza de la lectura.

## *Procedimiento*

Para la primera fase del estudio, se llevaron a cabo varias sesiones en las que se plantearon varias cuestiones. El moderador comenzaba introduciendo las «frases de empuje» representativas de las distintas teorías epistemológicas y centraba la discusión en el momento en el que ésta se desviaba. Algunos ejemplos de «frase de empuje» que se utilizaron fueron las siguientes: «cuando enseñamos a un niño o niña a leer debemos partir de sus cono-

cimientos previos» (constructivista); «para aprender a leer, el niño o niña debe desarrollar primero la habilidad para reconocer los fonemas del lenguaje oral (no los nombres de la letras) porque cada grafía corresponde a un sonido» (cognitiva); «los niños descubren precozmente la lectura» (innatista), etc. Hasta que no se agotaba la discusión respecto a las frases correspondientes a una teoría, no se continuaba con la siguiente. Una vez recogida la información de las sesiones de «Brainstorming», se llevó a cabo una transcripción literal de

las aportaciones grabadas. A continuación, se realizó un análisis de contenido de cada teoría, y, a través de un sistema de jueces (*i.e.*, psicólogos, psicopedagogos, investigadores, etc.) se analizaron las frases más características y prototípicas de cada teoría.

### Resultados

Una muestra de algunos de los enunciados más representativos extraídos de la discusión de grupo y propuesta a los jueces para su valoración, se presentan en la TABLA 1.

TABLA 1: *Algunos enunciados más representativos extraídos de la discusión en grupo e inclusión en cada teoría según juicio de expertos.*

Teoría	Enunciado
<b>Teoría constructivista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura.</li> <li>- En los primeros cursos, mejor que corregir es que ellos descubran el error volviendo a leer.</li> <li>- Si el niño descubre el error, no se le olvidará, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto.</li> </ul>
<b>Teoría Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la interacción entre unos y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora.</li> <li>- El niño que está en un ambiente donde se le estimula aprende antes que otros donde las condiciones son más desfavorables.</li> <li>- Cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.</li> </ul>
<b>Teoría innatista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos.</li> <li>- Aprender a hablar y a leer al mismo tiempo es posible porque ambas cosas van unidas, porque hay niños que todavía no saben hablar correctamente pero ya saben leer algo.</li> <li>- Mientras que el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable siempre tendrá muchas ventajas.</li> </ul>
<b>Teoría maduracionista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay niños que no adquieren la madurez necesaria hasta los 7 años para aprender a leer.</li> <li>- Dominar la orientación espacial les va a ayudar en la lectura.</li> <li>- Los niños en Educación Infantil y en los primeros cursos de primaria no interiorizan bien la diferencia de derecha e izquierda y esto hace que confundan las letras.</li> </ul>

<p><b>Teoría conductista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siempre hay que felicitar al niño cuando está haciendo algo, motivarle en positivo es muy importante porque se crece y trabaja mucho mejor.</li> <li>- Los niños tienden a repetir lo que el profesor hace, copiándole.</li> <li>- Corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura.</li> </ul>
<p><b>Teoría cognitiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para aprender es necesario empezar por el fonema.</li> <li>- La base en educación Infantil es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después.</li> <li>- El niño que maneja mucho vocabulario puede comprender textos adaptados a su edad, cuando ya ha pasado la edad de descifrar signos.</li> <li>- En los primeros cursos hay que darle importancia a la fluidez lectora para que los niños comprendan lo que leen.</li> </ul>

Los criterios que los jueces tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar los ítems más representativos de cada teoría fueron los siguientes: longitud de los enunciados (poco extensos), claridad en la exposición, relación e inclusión en la teoría de referencia, así como los aspectos gramaticales en la redacción de los mismos.

### Discusión

En este estudio pretendíamos extraer un conjunto de enunciados derivados de las teorías científicas más representativas sobre el aprendizaje de la lectura históricamente reconocidas y compartidas por profesionales en activo que enseñan a leer en la escuela. Este análisis socio-histórico a través de la revisión de fuentes bibliográficas, nos permitió la selección de las siguientes teorías: innatista, maduracionista, conductista, constructivista, social, y cognitiva. Los postulados básicos sobre dichas teorías, nos ayudaron a presentar las «frases de empuje» al profesorado y así obtener sus opiniones acerca de las mismas. Esto ha permitido la elaboración de enunciados que conformarán el cuestio-

nario normativo para un segundo estudio que presentamos a continuación. Estos enunciados reflejan la espontaneidad de las ideas sobre el dominio de interés a través de la técnica de *Brainstorming* o *tormenta de ideas* (Dennet, 1978). Esta técnica *Brainstorming* ha sido utilizada también en estudios similares centrados en el lenguaje oral o en las concepciones sobre la enseñanza en general, obteniéndose como resultado los enunciados para el estudio representacional posterior (O'Shanahan, 1996; Marrero, 1993). Así, por ejemplo, O'Shanahan identificó teorías desarrolladas a lo largo de la historia en relación a la adquisición del lenguaje oral: conductista, piagetiana, vygotskiana, estructuralista, generativista y biologicista. Así mismo, otros autores como Marrero (1993) llegó a identificar hasta cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista. Podemos decir, que si bien es cierto que el análisis representacional se ha realizado en otros ámbitos, en cambio, no contamos con estudios similares en relación con el aprendizaje de la lectura

y que estaría justificado en la medida en que ejerce una influencia directa sobre la instrucción que los profesores implementan sobre sus alumnos (Crawford, 1995).

### *Estudio II: tipicidad y polaridad de los enunciados*

Con el fin de comprobar si todas las teorías científicas que hemos identificado a través del análisis socio-histórico tienen entidad representacional, o si algunas de ellas desaparecen o, por el contrario, se solapan, llevamos a cabo un estudio normativo. Con ello pretendemos estudiar la relación entre la estructura representacional de los sujetos y las teorías analizadas, así como determinar el grado de coherencia de los enunciados que constituyen cada teoría del aprendizaje de la lectura.

### *Participantes*

Se seleccionó una muestra de 497 estudiantes de Psicología, Pedagogía y Magisterio en todas sus especialidades de la Universidad de La Laguna que se encon-

traban realizando el último año de sus estudios.

### *Procedimiento*

Utilizamos «episodios críticos» típicos de cada una de las teorías como desencadenantes, los cuales consisten en un relato descriptivo de situaciones prácticas donde determinados personajes (*i.e.*, profesores) exponen sus puntos de vista que coinciden con los de una teoría (Delia y Camacho, 1993). La utilización de episodios críticos en lugar de presentar los argumentos conceptuales es coherente con la idea de que las personas no tienen teorías almacenadas como redes de conceptos abstractos, sino como conjuntos de experiencias de dominio, a partir de los cuales sintetizan la teoría ante una demanda concreta. De ahí, que las teorías se activan mejor a partir de la experiencia más que de la presentación de conceptos (Rodrigo, 1993).

En la TABLA 2 se muestra a modo de ejemplo uno de los «episodios críticos» utilizados.

TABLA 2: *Episodio crítico para la teoría conductista.*

Episodio crítico
«Al inicio del curso dos profesoras charlan sobre cómo piensan plantear ese nuevo año la enseñanza de la lectura con sus alumnos: Isabel: A pesar de que es algo que se viene practicando desde siempre, está claro que corregir al niño justo después de cometer el error en la lectura, haciéndole repetir las palabras unas cuantas veces, es la mejor manera de que la lean correctamente. Incluso, si le dices que te imiten mucho mejor. Elena: Es cierto, si corriges al niño al tiempo que comete el error, entonces cae en la cuenta y enseguida rectifica, leyendo nuevamente la palabra de forma correcta. Creo que es conveniente corregirles, de todas formas también soy de la opinión, que al igual que se les corrige se les debe felicitar, y aplaudir cuando han leído bien, porque ellos se sienten genial y se esfuerzan más.»

Una vez leído el «episodio crítico», se indicaba a los sujetos que los profesores

que actúan como personajes en esa escena tienen una concepción determinada sobre

cómo los niños aprenden a leer, y que ellos podrían tener posiblemente otra. Sin embargo, en este caso, no se les iba a pedir su punto de vista, sino que expresaran su propia opinión acerca de qué otras ideas pueden tener dichos personajes sobre cómo los niños aprenden a leer. A continuación, se les presentaban tres ejemplos acerca de cómo podían responder al cuestionario. Estos ejemplos se presentaban resueltos para mostrar la manera de puntuar las frases, según se tratara de un caso de similitud alta, intermedia o baja. Cada enunciado verbal era juzgado de «0» a «10» puntos, donde «0» indicaba que la frase no se corresponde en absoluto con las ideas expresadas por los personajes de la historia; y, una puntuación de «10» cuando las frases se corresponden fielmente a las ideas anteriormente señaladas. Las puntuaciones intermedias se darían a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no fuera extrema. Se utilizaron un total de 139 ítems, los mismos para cada episodio crítico, y con el fin de poder identificar aquellos que serían característicos de cada teoría se realizaron los análisis de tipicidad y polaridad del mismo modo que lo han hecho otros autores en el ámbito de estudio de las teorías implícitas (Marrero, 1988; O'Shanahan, 1996; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Triana, 1991; Triana y Rodrigo, 1985).

### Resultados

Nos interesaba conocer la similitud de los enunciados con cierta teoría, independientemente de las otras, así como también si los enunciados más típicos de una teoría no aparecen como representativos de otras teorías. Para cada enunciado se calculó un índice de tipicidad, consistente en hallar la media de puntuaciones obte-

nidas en el mismo con respecto a una teoría particular. La fórmula aplicada fue la siguiente:

$$IT1 = P(A) + P(B) + P(C).../N$$

T1 = Índice de tipicidad del enunciado 1.

P (A): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto A.

P (B): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto B.

P (C): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto C.

N: N° de sujetos que respondieron al cuestionario.

Mientras que el índice de tipicidad nos informa solamente de la similitud de los enunciados con cierta teoría independientemente de las otras, resulta también necesario averiguar si los enunciados más típicos de una teoría no aparecen también como representativos de otras teorías (polaridad). Este índice se calcula a partir de la siguiente fórmula:

$$IPi(a) = \frac{Xi(a) - (Xi(b, c, d, \dots) / n)}{K}$$

Xi (a) = Media de las puntuaciones obtenidas por el enunciado o ítem «i» en la teoría de referencia «a».

Xi (b, c, d,...) = Sumatorio de las tipicidades obtenidas por el ítem «i» en las teorías restantes.

n: N° de teorías - 1 (en nuestro caso, n = 5).

K: Amplitud (valor máximo - valor mínimo) de la escala de similitud (en nuestro caso, K = 10).

Mediante esta fórmula, cada enunciado obtiene un valor de polarización con



respecto a una teoría de referencia que oscila entre -1 y +1. Cuando la polaridad se aproxima al valor «-1» indica que el enunciado se polariza negativamente hacia la teoría de referencia. Un valor próximo a +1 indica una polarización positiva del enunciado hacia esa teoría. Y, valores próximos a 0 indican que el enunciado no está polarizado, ni positiva ni negativamente hacia la teoría de referencia. Es decir, el enunciado es igualmente un miembro representativo tanto de la teoría de referencia como de cualquier otra, es

decir, no está polarizado. Con ambos índices calculados, los enunciados podrían ser clasificados de la siguiente manera: a) los enunciados más típicos presenten polaridades próximas a «1», b) los enunciados menos típicos presentan polaridades próximas a «-1», y c) los enunciados intermedios (ni muy altos ni muy bajos en tipicidad) presentan polaridades próximas a «0». En la TABLA 3 se recogen los distintos enunciados que fueron identificados como característicos de cada teoría una vez analizados los índices.

TABLA 3: *Relación del número de ítems más representativos de cada teoría.*

Item	Teoría social
30	Todos los alumnos necesitan un apoyo social que complemente el proceso de enseñanza de la lectura.
50	Es importante conocer el entorno del niño, para partir de lo que él conoce, para luego poder enseñarle palabras nuevas o desconocidas para ellos.
89	Es necesario hacerles entender la importancia y utilidad de la lectura a los niños que están aprendiendo a leer.
125	Cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.
4	Si el niño ve que el profesor lee libros, cuentos, imágenes, como algo habitual, cotidiano, que divierte y enriquece está demostrando que leer es divertido, importante, y atractivo; por lo tanto está despertando el gusto por la lectura en sus alumnos.
9	A los niños les motiva ayudar y ser ayudados por otros niños en las tareas de lectura.
32	Aunque la habilidad para leer está en el cerebro las condiciones exteriores también influyen, depende del ambiente, de su contexto.
34	Hay que darles a los niños mucha motivación y ofrecerles alternativas nuevas para que se animen a leer.
39	Hay que tener en cuenta otros aspectos aparte de los conocimientos previos, como la estimulación en casa, etc. para facilitar el aprendizaje de la lectura.
45	Se debe dedicar más tiempo a los niños cuyos entornos sean menos colaboradores donde hay menos libros, cuentos, y motivación hacia la lectura.

56	El niño puede estar predispuesto de forma innata a aprender a leer, pero también influye la estimulación
70	Es más fácil partir de cosas cercanas al niño, ya que cuanto más próximo sea más interés mostrarán por aprender a leer.
80	El niño que vive en un ambiente desfavorecido hay que motivarle más, ofreciéndole distintos materiales.
100	Los niños van aprendiendo a leer de la observación de otras personas del entorno, en la casa cuando los padres leen el periódico, de sus hermanos mayores, etc.
106	Los niños aprenden por imitación por eso debemos ofrecer buenos modelos tanto en la escuela como en la familia.
111	Cuando en el colegio hay recursos como la biblioteca en el aula y se hace uso de ella, se está motivando al niño a leer.
8	Imitar a los que están leyendo hace que el niño sienta atracción por la lectura.
129	En la interacción entre unos y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora.

Item	Teoría constructivista
8	El niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura.
16	En los primeros cursos, mejor que corregir, es que ellos descubran el error volviendo a leer.
23	A veces se comete el fallo de corregir a los niños los errores que presentan en la lectura, en lugar de dejar que ellos lo descubran por sí solos.
46	Si el niño descubre el error, no se le olvidará, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto.
102	Cuando se corrige un error, el profesor no lo debe hacer directamente, sino darle pistas al niño de que algo puede estar mal.
5	Cuando los niños hacen las veces de leer, es decir, hacen que leen el libro sin saber leer, está iniciándose el aprendizaje de esta habilidad.
13	El proceso de la lectura empieza enseñándole libros, periódicos, etc., no es necesario instruirles sistemáticamente.
27	El papel del profesor como guía es muy importante, ya que es el niño el que debe tratar de descubrir la lectura.
38	La edad no es un buen indicador, depende de otros aspectos o factores el que el niño aprenda a leer.
107	Cuando hay diferentes ambientes y diferentes recursos se favorece mucho al niño en el aprendizaje de la lectura.

## ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas ... ?

Item	Teoría Conductista
3	Cuando se corrige a un niño durante la actividad de leer hay que centrar su atención sobre cuál es el problema por el que está fallando.
6	En los primeros cursos si es necesario corregirles durante la lectura cuando se ha equivocado.
11	Hay que corregir a los niños cuando leen mal porque esto les ayuda a mejorar.
22	Todas las conductas que son repetidas el niño las toma como suyas por imitación.
29	Los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura.
36	Corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura.
49	Si el niño ve que el profesor lee con gran expresividad y demostrando un gran interés, imitará la manera de leer del profesor, la forma de entonar, y la forma de juntar palabras.
55	Hacerles repetir muchas veces las palabras que leen mal es un buen método.
65	Es muy favorecedor el método de repetición para que el niño consiga leer y asimile correctamente.
71	Si al niño no se le corrige no se le ayuda a leer.
81	Es necesario corregir inmediatamente cuando lo hacen mal en la lectura.
93	El refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura.
103	La corrección inmediata es buena para que se expresen bien cuando están leyendo.
134	Es necesario corregir al niño cuando lee mal una palabra para que caiga en la cuenta de que ha leído incorrectamente.
139	Cuando se está iniciando la lectura, nuestra labor es intentar que los niños se den cuenta de los errores.

Item	Teoría Innatista
14	Hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos.
21	Hay niños que aprenden de forma espontánea, en la calle con letreros de publicidad, tiendas. Cada niño es un mundo.
25	Aprender a hablar y a leer al mismo tiempo es posible porque ambas cosas van unidas, porque hay niños que todavía no saben hablar correctamente pero ya saben leer algo.
37	Hay niños que pueden empezar a leer precozmente de forma natural, porque son más maduros, sin tener que usar un proceso sistemático.
44	Mientras que el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable siempre tendrá muchas ventajas.

67	Todos los niños son capaces de empezar a leer independientemente de la edad que tengan.
74	El desarrollo de la lectura está pre-programado y comienza a desarrollarse al estar expuesto el individuo a la lengua escrita.
78	Cuando los niños están en E.I son como esponjas, ellos son capaces de aprender a leer con juegos y fácilmente.
101	Aprender a leer es una habilidad innata.
117	Los niños sienten la necesidad de leer desde muy pequeños.
137	A los 4 ó 5 años de edad ya se puede iniciar el aprendizaje de la lectura.

Item	Teoría Maduracionista
2	El niño es un «yo global» que tiene que conocer y dominar su cuerpo, hasta que no lo haya interiorizado no será capaz de aprender a leer.
28	El aprendizaje precoz depende bastante de la madurez, si el niño no está, maduro, o no tiene un entorno adecuado, no podrá descubrir la lectura por sí mismo.
40	Es demasiado precipitado aprender a hablar y a leer al mismo tiempo porque los niños están muy inmaduros.
61	Niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer.
69	Hay niños que no adquieren la madurez necesaria hasta los siete años para aprender a leer.
73	Dominar la orientación espacial eso les va ayudar en la lectura.
79	Hay niños muy torpes, poco hábiles en todo lo motórico y esto explica su dificultad para aprender a leer.
82	La capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz.
85	Los niños de E.I y en los primeros cursos de primaria no interiorizan bien la diferencia entre derecha e izquierda y esto hace que se confundan en las letras.
87	Como la lectura y la escritura van unidas, quizás es necesario tener buena psicomotricidad porque esto les ayuda en la escritura, y la escritura a su vez, a la lectura.
90	Para el aprendizaje de la lectura es necesario tener una buena organización espacial, y esta a su vez, se refuerza por tener adquirida la percepción del esquema corporal.
97	El aprendizaje de la lectura es una cuestión madurativa que depende de la lateralidad.
104	Existe relación entre el conocimiento de derecha e izquierda y la confusión de algunas letras durante la lectura, como la b-d y p-q.

## ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas ... ?

109	Para aprender a leer se necesita una determinada madurez psicomotriz.
115	Es importante trabajar mucho con el cuerpo, sobre todo en E.I, primero hay que dominar el esquema corporal para pasar luego a la lectura.
122	Cada niño lee según su momento madurativo. Unos en el primer trimestre, otros en el segundo, otros en el tercero, etc.
130	El hecho de que algunos niños confundan las letras del alfabeto guarda relación con los aspectos relacionados con la lateralidad.
135	Cuando un niño no adquiere la habilidad de forma natural, sino presionándolo porque no está maduro, tardará más en adquirirla.

Item	Teoría Cognitiva
35	Para que el niño comprenda un texto es necesario que vaya comprendiendo frase a frase.
51	Es importante estimular el lenguaje oral antes, durante y después de que se le enseña a leer a un niño.
59	Es necesario que los niños sean conscientes de los segmentos fonológicos del habla antes de comenzar el aprendizaje de la lectura.
92	Con los niños se debe trabajar la conciencia fonológica palmeando los sonidos que tienen las palabras cuando están aprendiendo a leer.
96	El lenguaje oral es la base de la lectura.
114	Para aprender es necesario empezar por el fonema.
126	Es esencial trabajar con aquellos fonemas que sean más fáciles de identificar (por ejemplo, los que son prolongables en su pronunciación) por los niños cuando están aprendiendo a leer.
15	La base en educación Infantil es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después.
62	El aprendizaje de la lectura es posterior al del lenguaje oral. No es algo que se pueda hacer de forma simultánea, un proceso es anterior al otro.
124	Los niños necesitan ver muchas veces una palabra para leerla de un tirón.

Con el fin de comprobar la relación existente entre tipicidad y polaridad en cada teoría, analizamos la correlación

existente entre las mismas. La TABLA 4 recoge las correlaciones entre los índices de tipicidad y polaridad en cada teoría:

TABLA 4: *Correlación entre los índices de tipicidad y polaridad en cada teoría.*

	IT1	IT2	IT3	IT4	IT5	IT6
IP1	,882**	,572**	-,443**	,267**	-,015	-,187*
IP2	,665**	,923**	-,013	-,107	-,431**	,235**
IP3	-,343**	-,039	,953**	-,346**	-,355**	,196*
IP4	-,041	-,351**	-,474**	,875**	,059	-,499**
IP5	-,293**	-,587**	-,482**	-,046	,921**	-,487**
IP6	-,333**	-,050	,053	-,463**	-,388**	,862**

Nota: \*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: IT1, 2, 3, 4, 5, 6 = índice de tipicidad para la teoría 1 constructivista, 2 social, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 cognitiva.

Nota: IP 1, 2, 3, 4, 5, 6 = índices de polaridad para la teoría 1 constructivista, 2 social, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 cognitiva.

Estos resultados nos muestran que las correlaciones entre tipicidad y polaridad resultaron ser estadísticamente significativas, IT1-IP1 ( $r = .88, p < .01$ ), IT2-IP2 ( $r = .92, p < .01$ ), IT3-IP3 ( $r = .95, p < .01$ ), IT4-IP4 ( $r = .87, p < .01$ ), IT5-IP5 ( $r = .92, p < .01$ ) e IT6-IP6 ( $r = .86, p < .01$ ). Las correlaciones positivas más altas se obtuvieron siempre entre la tipicidad y polaridad correspondiente a la misma teoría. No obstante, el resto de correlaciones encontradas aunque resultaran significativas no alcanzaron una magnitud superior a .80. Se utilizó también el coeficiente de correlación  $\alpha$  de Cronbach para poner a prueba la fiabilidad de los índices de tipicidad y polaridad. Los resultados nos indican que las puntuaciones aportadas por los sujetos muestran correlaciones significativas en cada uno de los cuestionarios que representan cada teoría: innatista ( $r = .96$ ), maduracionista ( $r = .96$ ), conductista ( $r = .95$ ), constructivista ( $r = .97$ ), social ( $r = .97$ ), y cognitiva ( $r = .94$ ).

### Discusión

A través de este estudio, pretendíamos analizar la función representacional de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura, y los resultados nos muestran que los sujetos analizados son capaces de identificar los postulados básicos de las mismas en un lenguaje sencillo y de fácil comprensión. También encontramos a través del análisis de la tipicidad y polaridad, que existen enunciados que son típicos y característicos de una teoría y que, sin embargo, no comparten los supuestos del resto de teorías analizadas.

Estos resultados corroboran que las teorías analizadas están en la mente de los sujetos que valoraron si los enunciados pertenecen o no a las mismas. Otros enunciados fueron eliminados por su escasa relación con la teoría de referencia. También encontramos que existían enunciados neutros, que no mostraban ninguna inclinación hacia las corrientes estu-

diadas. Por otro lado, podemos observar que las puntuaciones mostradas por los sujetos correlacionan significativamente, lo cual quiere decir que aquellos que puntúan alto en los enunciados relacionados con su teoría, lo puntúan siempre en los enunciados que reflejan la misma.

La importancia del estudio de las teorías y su función representacional a través de la metodología empleada, nos ha permitido disponer a partir de ahora de un instrumento para poder analizar el nivel atribucional del profesorado en relación al aprendizaje de la lectura, e identificar de esta forma las teorías implícitas que se atribuye el profesor.

### *Conclusiones e implicaciones pedagógicas*

En el análisis socio-histórico analizamos las siguientes teorías científicas: innatista, maduracionista, conductista, constructivista, social y cognitiva. Esto nos permitió extraer las «frases de empuje» de cada teoría para poder extraer las ideas aportadas por los profesores de Educación Infantil y Primaria en las sesiones de «Brainstorming» que conformarían el cuestionario normativo. En estas sesiones pudimos recoger las diferentes aportaciones de los maestros en relación al proceso de aprendizaje de la lectura. Tras la aplicación del cuestionario normativo según cada «episodio crítico» se calcularon los índices de tipicidad y polaridad que nos ha permitido seleccionar los enunciados más representativos de cada una de las teorías. Esto nos ha permitido, en definitiva, analizar cómo los sujetos almacenan los postulados de las diferentes teorías a través de experiencias de dominio (Rodrigo, 1993). El estudio de las creencias o teorías

implícitas de los profesores es un tema que tiene notables repercusiones en el ámbito de la escuela por la relación que guarda con las prácticas y conductas en clase (Fuchs, Fuchs y Phillips, 1994; Yáñez, 2001). Además, se considera que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983). Es por ello, que futuras investigaciones podrían analizar si las creencias se relacionan con la práctica docente, y de esta manera fomentar prácticas de enseñanza más acordes con lo prescrito por la propia investigación científica que permitan optimizar el desarrollo de la lectura en el contexto escolar, ya que informes como los de PISA 2000-2001, 2002, 2003, 2006 y 2009 de la OCDE, los sucesivos informes del National Assessment of Educational Progress correspondiente a los años 2000, 2002 y 2004, sobre los resultados del sistema educativo en relación con lectura y escritura en Educación Primaria, han puesto de relieve que el bajo rendimiento lector de los alumnos requiere de acciones y soluciones inmediatas.

**Dirección para la correspondencia:** Juan E. Jiménez. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, 38200. Email: ejimenez@ull.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23. IV. 2014

### **Nota**

- [1] Esta investigación ha sido financiada por el Plan Nacional I+D+i (Feder y Ministerio de Ciencia y Tecnología) con Ref.: PSI2009-11662 del que es IP el primer autor.

## Bibliografía

- ARBELÁEZ, M. (2002) Las representaciones mentales, *Ciencias Humanas*, 29, pp. 1-7.
- 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, pp. 9-20.
- CARNINE, D. W., SILBERT, J., KAME'ENUI, E. J. y TARVER, S. G. (2004) *Direct reading instruction* (Upper Saddle River, NJ, Pearson).
- COHEN, R. (1983) *En defensa del aprendizaje precoz* (Madrid, Nueva Paideia).
- COHEN, R. (1989) *Aprendizaje precoz de la lectura, ¿a los seis años ya es demasiado tarde?* (Madrid, Cincel).
- COLTHEART, M. (1978) Lexical Access in simple Reading task, en UNDERWOOD, G. (Ed.), *Strategies of information processing* (Londres, Academic Press), pp. 151-216.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1.979) *Three studies of teacher planning* (East Lansing Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series, n° 55).
- CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ A. B. (1999) *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural* (Madrid, Pirámide).
- CRAWFORD, P. (1995) Early literacy: emerging perspectives, *Journal of Research in Childhood Education*, 10, pp. 71-86.
- DELIA A. y CAMACHO J. (1993) Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas, en RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO J. (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (Madrid, Alianza Editorial), pp. 123-160.
- DENNET, D. (1978) *Brainstorms* (Cambridge, Mass: MIT Press, reeditado en Harvester Press, 1981).
- DOMAN, G. J. (1970) *Cómo enseñar a leer a su bebé* (Madrid, Aguilar).
- ERTMER, A. y NEWBY, J. (1993) Behaviorism, Cognitivism: Comparing critical Features from and Instructional Design Perspective, *Performance Improvement Quarterly*, 6, pp. 50-72.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D. y PHILLIPS, N. (1994) The relations between teacher's beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning and student achievement, *The Elementary School Journal*, 94, pp. 331-345.
- GÓMEZ, C. y COLL, C. (1994) ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?, *Cuadernos de Pedagogía*, 22, pp. 8-10.
- JIMÉNEZ, J. E. y GUZMÁN, R. (2003) The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language, *International Journal of Psychology*, 38, pp. 65-78.
- JIMÉNEZ, J. E. y O'SHANAHAN, I. (2010) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 179-202.
- LYON, G. R. y WEISER, B. (2009) Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency, *Journal of Learning Disabilities*, 42, pp. 475-480.



- MARRERO, J. (1988) *Las teorías implícitas y la planificación del profesor*, Tesis doctoral (Tenerife, Universidad de la Laguna).
- MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (Madrid, Alianza Editorial), pp. 243-276.
- MEHLER, J. y DUPOUX, E. (1994) *Nacer sabiendo* (Madrid, Alianza Editorial).
- MORPHETT, M. V. y WASHBURNE, C. (1931) When Should Children Begin to Read?, *Elementary School Journal*, 3, pp. 496-503.
- O'SHANAHAN, I. (1996) *Enseñanza del lenguaje oral y teorías implícitas del profesorado*, Tesis doctoral (Tenerife, Universidad de la Laguna).
- O'SHANAHAN, I. (2009). Las prácticas de enseñanza del lenguaje oral en Educación Infantil y las teorías implícitas del profesorado, en MARRERO, J.A. (ed.), *El pensamiento reencontrado* (Barcelona, Octaedro), pp. 138-155.
- O'SHANAHAN, I. y JIMÉNEZ, J. E. (1992) *Training course to change the teacher's beliefs on reading readiness*, Comunicación presentada al XXV International Congress of Psychology (Brussels), Julio, 1992.
- RODRIGO, M. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (Madrid, Alianza Editorial), pp. 95-117.
- RODRIGO, M., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (Madrid, Alianza Editorial).
- SHALVENSON, R. y STERN, P. (1.983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid, Akal), pp.83-97.
- TRACEY, D. H. y MANDEL, L. (2012) *Lenses on Reading. An introduction to theories and models* (Londres, The Guilford Press).
- TRIANA, B. y RODRIGO, M. (1985) El concepto de la infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres, *Infancia y aprendizaje*, 31-32, pp. 157-171.
- TRIANA, B. (1991) Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo: Una aproximación empírica, *Infancia y aprendizaje*, 54, pp. 19-40.
- VIGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona, Crítica).
- YÁNEZ, G.V. (2001) *Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura y las matemáticas y su relación con el rendimiento académico*, Tesis Doctoral (Tenerife, Universidad de la Laguna).

## Resumen:

### **¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura?**

El objetivo principal de este trabajo ha sido estudiar la entidad representacional

de las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura. Un primer estudio ha tenido por finalidad analizar qué teorías científicas se pueden identificar a lo largo de la historia sobre la adquisición de la lectura. El análisis socio-histórico nos permitió identificar las siguientes teorías: innatista, maduracionista, conductista, constructivista, social y cognitiva. Con el fin de localizar un conjunto de ideas que sirvan de referencia a las distintas concepciones sobre cómo los niños adquieren la lectura se administró a una muestra de jueces cuestionarios normativos para cada una de las teorías. Asimismo, se identificaron los enunciados que se distribuyen según su grado de tipicidad o grado de pertenencia a una teoría, así como a su polarización o exclusividad de cada una de esas teorías analizadas confirmando su entidad representacional. En el segundo estudio se analiza si esas teorías tienen entidad representacional, esto es, si las ideas extraídas del estudio anterior mantienen relación con la estructura representacional de los sujetos, así como determinar el grado de coherencia de los enunciados que constituyen cada teoría.

**Descriptor:** Teorías científicas, desarrollo de la lectura, aprendizaje, enseñanza de la lectura, creencias, representaciones, educación primaria.

**Summary:**  
**Our ideas coincide with those that say scientific theories about learning to read?**

The main purpose of this study was twofold: to analyze from a historical pers-

pective, theories of reading acquisition and their relationship to the representational structure of subjects, and secondly, to determine the degree of coherence of the statements to each theory of reading development. A first study has been designed to analyze which theories can be identified throughout the history about the acquisition of reading. The socio-historical analysis allowed us to identify the following theories: nativist, maturation, behavioral, constructivist, social, and cognitive. In order to locate a set of ideas that reflect to the different conceptions of how children acquire reading it was administered to a normative sample of judges for each of the theories. Also identified the statements that are distributed according to their degree of typicality or degree of belonging to a theory as to its polarization or exclusivity of each of these theories analyzed confirmed its representational entity. In the second study we examine whether these theories have representational entity that is, if the ideas from the previous study concerning the structure remain representational subjects and to determine the degree of coherence of statements that constitute each of the developmental theory reading.

**Key Words:** Scientific theories, reading development, learning, teaching reading, teacher's beliefs, mental representation, elementary grade.